

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO,
*CAMPUS CAMPOS BELOS***

JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA

Seropédica, RJ
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO, *CAMPUS* CAMPOS BELOS**

JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA

Sob a orientação do Professor

Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em educação agrícola.

**Seropédica, RJ
Junho de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

048e OLIVEIRA, JANETE DA COSTA MADUREIRA , 1975-
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO, CAMPUS CAMPOS BELOS / JANETE DA COSTA
MADUREIRA OLIVEIRA. - Seropédica, 2024.
91 f.: il.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Educação Inclusiva. 2. Necessidades educacionais
especiais. 3. Concepções pedagógicas. 4.
Ensino/aprendizagem. I. Ramos, José Ricardo da Silva
, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 58 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.033298/2024-42

Seropédica-RJ, 10 de julho de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 24/06/2024

Dr. JOSE RICARDO DA SILVA RAMOS - UFRRJ
Orientador

Dra. SIMONE BATISTA DA SILVA - UFRRJ
Membro interno

Dr. WELLINGTON MACHADO LUCENA - IFgoiano
Membro externo

(Assinado digitalmente em 10/07/2024 23:21)
JOSE RICARDO DA SILVA RAMOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1715704

(Assinado digitalmente em 12/07/2024 14:31)
SIMONE BATISTA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1878823

(Assinado digitalmente em 11/07/2024 13:24)
WELLINGTON MACHADO LUCENA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 068.462.527-03

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **58**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **10/07/2024** e o código de verificação: **aa7971cf3d**

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por ter me concedido fé e saúde no decorrer da construção deste trabalho. Aos meus familiares, com destaque ao meu esposo Joaquim da Rocha Oliveira, pelo companheirismo e amor, a meu filho Fábio Montaygner Costa Oliveira e a minha Nora Lorrany Costa Oliveira pelo incentivo durante todo período do mestrado. Agradeço imensamente a ela, minha mãe, pois as conquistas que eu tive na vida foram por conta dos ensinamentos, pelos valores passados, pelo esforço para me proporcionar amor e educação. Ao meu pai - in memoriam – Estevam da Costa Madureira, por saber o quanto significava para ele a formação acadêmica de seus filhos. Aos meus irmãos pela nossa união que me acolhe, me inspira a ter força, e pela colaboração significativa.

Agradeço ao meu orientador Dr. José Ricardo da Silva Ramos pela sua dedicação e competência na orientação desta dissertação. A todos os professores do PPGEA/ UFRRJ na pessoa do Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia, pela atenção e prazer no atendimento institucional e à Sérgio do Amaral Alves, que sempre tratou das nossas demandas na secretaria acadêmica de forma tão carinhosa e ágil. Aos meus queridos colegas do mestrado, e em especial, aos meus colegas Gleno Marques Pereira e Francisco Edson Lima Torcate, agradeço pela amizade, companheirismo, solidariedade e apoio em todos os momentos da vida acadêmica.

O Instituto Federal Goiano, nas pessoas do magnífico Reitor Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro, o Professor Fabiano José Ferreira Arantes e o diretor Geral do Campus Campos Belos, professor Althiéris Souza Saraiva, que me oportunizou o aprimoramento profissional.

A todos os colegas e amigos do Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos, na pessoa das minhas amigas Michelle Souza do Carmo, Elizete Rodrigues dos Santos e Anna Kelly Souza Santos Cardoso pelo apoio.

Agradeço a Michelle Souza do Carmo, Francisco Cetrulo Neto, Thiago Ferreira dos Santos e Samara Gonçalves Lima pela solidariedade, apoio e colaboração tão necessários para realização desse mestrado. A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação deste trabalho. Serei eternamente grata!

RESUMO

OLIVEIRA J. C. M. Educação Inclusiva: concepções pedagógicas no Instituto Federal Goiano de Ciências e Tecnologia, Campus Campos Belos – GO. 2024. 91p. Dissertação Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

O presente trabalho teve como objetivo compreender as concepções de ensino que norteiam a prática pedagógica dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Campos Belos, no Estado de Goiás. Tivemos como base os autores Mantoan (2003), Sassaki (1998), Beyer (2006) Glat, Pletsch e Fontes (2007), entre outros, pois se faz necessário perceber os princípios que regem uma escola inclusiva, levando em conta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar visando o fortalecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Realizou-se um estudo descritivo com abordagem qualitativa e contou com os seguintes sujeitos da pesquisa: oito professores regentes que trabalharam com alunos com necessidades educacionais especiais. O instrumento de coleta de dados, foi um roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas. Os dados, foram organizados e categorizados segundo análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 47), visando desvendar a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa e deste modo perceber como acontece o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, os resultados demonstraram que a maioria dos professores possui dificuldades com a implementação de prática pedagógica inclusiva e os principais aspectos foram: as deficiências em sua formação acadêmica, a necessidade de capacitação, formação continuada e a consolidação do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas. Conclui-se que, frente às necessidades educacionais especiais de cada aluno, o processo de inclusão escolar é um desafio contínuo o Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos Goiás que, segundo os relatos analisados, tem buscado adequar-se neste processo educacional inclusivo, contudo, persiste o reconhecimento através das concepções dos professores de que ainda é preciso avançar para aprimorar e efetivar um atendimento inclusivo à comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Concepções pedagógicas. Ensino/ aprendizagem.

ABSTRACT

OLIVEIRA J. C. M. **Inclusive Education: pedagogical conceptions at the Goiano Federal Institute of Science and Technology, Campos Belos Campus - GO.** 2024. 91f. Master's dissertation in Agricultural Education. Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

The present work aimed to understand the teaching concepts that guide the pedagogical practice of teachers who work with students with special educational needs at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Campus Campos Belos, in the State of Goiás. We used as a basis the authors Mantoan (2003), Sassaki (1998), Beyer (2006) Glat, Pletsch and Fontes (2007), among others, because it is necessary to understand the principles that govern an inclusive school, taking into account the need to rethink the pedagogical practices of everyday school life in order to strengthen inclusion and the development of students with special educational needs. In the methodological approach, it carried out This was a descriptive study with a qualitative approach and included the following research subjects: eight teachers who worked with students with special educational needs. As a data collection instrument, a semi-structured interview guide with open questions was used. The data were organized and categorized according to Bardin's content analysis. Aiming to uncover the pedagogical practice of the participants and thus understand how the teaching/learning of students with special educational needs happens. Thus, the results demonstrated that the majority of teachers have difficulties with the implementation of inclusive pedagogical practice and the main aspects were deficiencies in their academic training, the need for training, continued training and the consolidation of the Support Center for People with Needs Specific. It is concluded that, given the special educational needs of each student, the school inclusion process is a continuous challenge for any institution. The Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos Goiás has sought to adapt to this process, however, recognition persists through the teachers' conceptions that progress is still needed to improve and provide inclusive service to the school community

Keywords: Inclusive Education. Special educational needs. Pedagogical concepts. Teaching/learning.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Campos Belos- Goiás. | 31 |
| Figura 2 - Entrada principal..... | 33 |
| Figura 3 - Nessa rampa, há acesso que leva principalmente às salas de aula..... | 34 |
| Figura 4 - Banheiro Acessível / Porta Fechada | 34 |
| Figura 5 - Banheiro Acessível. Parte interna..... | 35 |
| Figura 6 - Corredor do IF Goiano-CB..... | 36 |
| Figura 7 - Rampa Lateral do Auditório | 37 |
| Figura 8 - Poltronas destinadas as PcD | 38 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Relação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais com matrícula efetiva no IF Goiano-CB (continua)..... | 41 |
| Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa | 43 |
| Quadro 3 - Categorização dos dados de professores..... | 45 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 7 |
| 2.1 | Inclusão: uma nova concepção e desafios | 8 |
| 2.2 | Necessidades Educacionais Especiais | 10 |
| 2.3 | Acessibilidade e a inclusão escolar | 13 |
| 2.4 | Da Educação segregada à Educação Inclusiva: aspectos históricos da Educação Especial na perspectiva inclusiva | 14 |
| 2.5 | Legislação sobre a educação especial: Políticas inclusivas desde a Declaração de Salamanca..... | 17 |
| 2.6 | Formação de professor e sua relação com a educação inclusiva..... | 25 |
| 2.7 | Estratégias de ensino e aprendizagem coletivas/particulares e a produção inclusiva .. | 28 |
| 2.8 | O IF Goiano – Campus Campos Belos..... | 30 |
| 2.9 | As instalações do IF Goiano-CB e a acessibilidade física..... | 33 |
| 2.10 | O NAPNE no IF Goiano e no Campus Campos Belos | 38 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 42 |
| 3.1 | Os participantes da pesquisa..... | 43 |
| 3.2 | Os dados da coleta | 44 |
| 4 | DISCUTINDO OS RESULTADOS: CONCEPÇÕES PEGAGÓGICAS INCLUSIVAS NO IF GOIANO - CB..... | 45 |
| 4.1 | Análise de dados dos professores | 45 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| 6 | REFERÊNCIAS | 62 |
| 7 | ANEXOS | 67 |
| | Anexo A - Parecer | 68 |
| | Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 77 |
| | Anexo C - Termo de Anuência | 80 |
| | Anexo D - Questionário- Roteiro de Entrevistas Aplicados aos Professores | 81 |
| | Anexo E - Nota Pedagógica | 82 |
| | Anexo F - Recorde do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF- Goiano (2019-2023)..... | 83 |

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais se destaca de forma intensa como questão urgente e crucial no cenário educacional brasileiro. Essa questão envolve diversas áreas do conhecimento na área da educação, sobretudo as que propagam as políticas educacionais.

O interesse por essa pesquisa se deve ao fato da pesquisadora atuar profissionalmente na assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos (IF Goiano – CB), no Estado de Goiás, tendo, portanto, contato direto com professores e alunos dentro dessa instituição de ensino. Nesse ambiente escolar, falo do meu lugar onde atendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e diante das demandas específicas por questões de ordem social, educacional e afetiva percebo que os alunos mais vulneráveis apresentam no dia a dia, problemas de aprendizagem.

A partir desse fato, fui percebendo as dificuldades na aprendizagem de alunos que as vezes eram classificados como atípicos e por isso meu interesse em buscar conhecer melhor o processo de escolarização desses meus alunos. Tornou-se então necessário compreender mais as narrativas (inclusivas/excludentes) com as quais estão no interior da escola que trabalho. Desse modo, meu interesse pelo tema se elevou no intuito de pesquisar sobre como está sendo promovido o processo de ensino e aprendizagem no IF Goiano – CB, especialmente no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, busco investigar os modos de ensino dos professores e sua relação com a educação inclusiva.

Além disso, destaco outro ponto importante que motivou a realização desta pesquisa: minha experiência de trinta anos como docente em escolas públicas municipais e estaduais, todas com uma abordagem especial mais próxima da inclusiva. Essa experiência ampliou minha percepção das necessidades dos alunos, incentivando conversas que estimulavam a conversação pedagógica. Durante esse período, aprimorei minha capacidade de comunicação através de cursos oferecidos pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), localizada em Brasília, Distrito Federal.

Essas experiências me ajudaram a escolher a formação em pedagogia – Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental Administração – Educacional pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no município de Arraias – TO, e uma Especialização em Administração escolar com ênfase em gestão, supervisão e orientação escolar pela Universidade Cândido Mendes também no Estado de Goiás. Atuar como professora regente me possibilitou vivenciar situações excludentes na realidade escolar que culpabilizavam o aluno pelo seu fracasso escolar. Esse fato apontou-me para outras formas de dar aula mais próximas de uma corresponsabilidade pelo fracasso escolar, como também pelo sucesso do aluno.

Na busca em compreender melhor as condições específica de “alunos problemas” fiz o Curso de Formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – “Organização do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão e da interdisciplinaridade”, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), o qual me aproximou mais do campo inclusivo e, assim, tive a oportunidade nas mencionadas instituições de ensino, de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que despertou mais ainda o meu interesse pela temática abordada.

Dessa forma, busquei reconhecer que o trabalho docente na Educação Especial¹ é

¹ Os termos necessidades específicas e necessidades educacionais especiais que incorporam neste trabalho estão fundamentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em que, público-alvo da educação na perspectiva inclusiva: são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010).

extremamente desafiador para o professor que atua diretamente com o aluno que tem Necessidades Educacionais Especiais, no aspecto da acessibilidade dos conhecimentos escolarizados para um público considerado vulnerável socialmente. Assim, neste trabalho dissertativo, procuro discutir esse tema por meio de uma visão particular sobre educação especial/ Inclusão, pois é recorrente me deparar com situações adversas no âmbito institucional envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais que querem aprender o conteúdo escolarizado e professores que necessitam aprender a ensinar para os que mais tem dificuldades dentro da escola.

Queremos destacar neste trabalho que a inclusão social de pessoas com necessidades especiais encontra-se ainda incipiente dentro dos foros escolares, que nos movem como um todo. Isso é público e notório, mesmo que no cenário educacional brasileiro possa-se vislumbrar resultados significativos no que refere à inclusão de pessoas com necessidades específicas na escola, porém faz-se necessário intensificar discussões na perspectiva da educação mais inclusiva. Glat (2018, p. 10) ressalta claramente que, atualmente, não se questiona mais o direito de pessoas com deficiências frequentarem escolas comuns e demais espaços sociais, além de participar da vida familiar e de sua comunidade. No Brasil, esse direito é garantido por uma extensa legislação².

Observa-se assim que, no bojo da legislação, no que tange a educação inclusiva, o aluno com necessidades educacionais especiais está amparado. Sabe-se que, nas últimas três décadas, o movimento pela inclusão escolar de todas as crianças e jovens, como garantia do direito de todos à educação, avança, sendo reconhecido pelos organismos internacionais e legislações por todo o mundo.

A concepção de construir uma escola cuja proposta é de incluir todos os alunos, sem discriminação, atendendo às suas necessidades específicas como garantia do direito de todos à educação, fundamenta-se no movimento nomeado de inclusivo. Dessa forma, crescem consideravelmente discussões centradas na inclusão e, como consequência de um fato legal escrito na legislação educacional brasileira, originou-se a elaboração de políticas públicas educacionais mais pontuais na escola, visando dar garantias e condições de inserção escolar, permanência e êxito na trajetória educacional de todos os alunos.

Parolin (2009, p. 290) refere-se este cenário como desafiante da educação afirmando que “[...] a inclusão é um tema controverso e difícil, visto que o direito à educação e ao exercício da cidadania, à justiça social e, ao mesmo tempo, à formação de professores, às políticas públicas, à filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares”.

Assim sendo, os obstáculos a serem vencidos na realização da inclusão estão presentes em diversas circunstâncias, desde a esfera governamental, escolar até a pessoal. É crucial serem tomadas medidas que favoreçam a compreensão desses obstáculos e possam incentivar uma mudança no ambiente escolar.

Apesar das quase três décadas de movimento pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a Educação Inclusiva continua se expondo em distintos momentos e contextos, principalmente a partir da década de 90 quando aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial. Em 1994 foi nomeada a Declaração de Salamanca que “determina políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influência nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994, p.19).

A partir daí, passou-se a considerar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais sortida de democratização das oportunidades educacionais, e a escola regular representou o

² Destaco aqui a lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; a Resolução n.º 4, 2009, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto n.º 7.611; 2011, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, 2015, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96

local principal onde a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais poderia ser efetivada. Mas, infelizmente, esses alunos ainda se deparam, na maioria das vezes, com escolas e sistemas de ensino com uma preparação incipiente de professores na área da Educação Inclusiva para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos. Pacheco (2009, p. 26) tece considerações sobre a diversidade, ao afirmar:

A ‘diferença’ é normal, não é deficiente. A sociedade é formada por identidades plurais, particulares, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. “Deficientes” são as práticas escolares que assentam no pressuposto de que somos todos iguais, que homogeneizam o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) define a Educação Especial, na modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (Brasil, 1996). Com esta movimentação da LDB no ano de 1996 em torno da inserção de alunos com necessidades específicas, criaram-se expectativas sobre a formação do professor e a sua visão sobre o processo de escolarização de pessoas com necessidades específicas.

A propagação da LDB levou à discussão sobre a função de incluir alunos especiais da escola regular, porém o que é incluir o aluno com necessidades específicas? Qual a concepção de formação dos professores que os leva à constituição desse processo? Esperava-se que o ato legal de inclusão pode gerar professores inclusivos, solidários e solícitos a causa dos sujeitos com necessidades específicas?

Essas questões precisam ser discutidas, pois as políticas públicas de inclusão escolar que garantem o ingresso no ensino comum de alunos com diferenças significativas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento passaram a responsabilidade da Educação Especial para a escola e colocaram em xeque a concepção prevalente de escola como uma instituição meritocrática para um ambiente aberto para inserção e permanência do aluno com necessidades específicas. Assim, essa determinação legal histórica, produziu na escola uma nova cultura escolar:

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos (...). A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola (Glat; Blanco, 2015, p.16).

Essa nova cultura escolar pauta a inclusão como o direito a todos, do alcance continuado ao lugar-comum na vida em comunidade, comunidade essa que deve afetar o discurso e as estratégias de ensino/aprendizagem voltadas “por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais de esforço coletivo na nivelção de ensino de desenvolvimento, com qualidade, nas dimensões da vida” (Brasil, 2001, p.13).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reitera que a educação inclusiva significa que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais ou de desenvolvimento, serão acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades. Foi graças à contribuição dessa declaração que a escola se deslocou da proposta meritocrática que culpabilizava o aluno especial pelo seu fracasso para uma visão de corresponsabilidade, da diversidade do aluno, das estratégias de ensino e aprendizagem coletivas/particulares e da produção inclusiva.

Procurou-se, assim, estabelecer relações entre as estratégias ensino/aprendizagem escolar e a permanência do aluno na escola a fim de que se alcançasse o sucesso do aluno. Pois, Glat *et al.* (2011, p. 42) apontam: “[...] a escola não pode mais ser seletiva, mas sim

promover o acesso e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiências”. Sim, essa é a questão central deste trabalho e o eixo que norteia toda a dissertação: Diante da lei que garante a educação inclusiva, como se estrutura o fazer pedagógico da escola, a fim de atender às necessidades educacionais especiais dos discentes. O que dizem os que ensinam sobre o criar condições para incluir o aluno com necessidades específicas na cultura escolar. Quais são as condições para colocar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) pedagogicamente em prática? Como o professor elabora seu plano de ação para inclusão? O que os professores dizem sobre o tempo ou não tempo de formação para atuar na Educação Inclusiva?

Vale ressaltar que essa ação de educação inclusiva para todos requer de cada instância responsável pela educação o cumprimento que lhe compete, no entanto, o papel do professor é de extrema relevância nesse processo. Glat *et al.* (2011) afirmam que uma das maiores barreiras para a efetivação de práticas de fato inclusivas é a falta de capacitação dos professores para atender à diversidade do alunado. É verificado que alguns estudos mostram que professores embora sensibilizados com o conceito, com a ideia de inclusão escolar, se sentem pouco preparados para atender alunos com deficiência ou outros transtornos. (Carvalho *et al.* 2004, p. 35 *apud* Glat *et al.* 2011).

Configura-se, desse modo, a extrema importância da formação inicial e continuada de professores para que avancem na qualidade do ensino para todos e assim possam atender à demanda da educação inclusiva. Assinalo essa questão como primordial, por presenciar na instituição de ensino IF Goiano-CB demandas de acessibilidade a cultura escolarizada que envolvem professores e alunos. Percebo que por muitas vezes os professores demonstram claramente não saber lidar com questões pontuais de práticas inclusivas de auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais para a apropriação da cultura escolarizada.

Dessa forma, se configura como urgente aprofundar discussões teóricas/práticas sobre a inclusão no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Como profissional que tem contato direto com todos os alunos do ensino médio profissionalizante do IF Goiano-CB no estado de Goiás e considerando os alunos com necessidades educacionais especiais, vivencio no cotidiano da instituição, momentos que me trazem algumas indagações e curiosidades sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Partindo desse princípio, como pesquisadora, cabe-me adentrar nesta temática de educação inclusiva, acreditando na relevância dessa pesquisa para todos os envolvidos, seja para os agentes pedagógicos que ensinam os conteúdos escolarizados, para a escola e, principalmente, para mim como pesquisadora.

Mantoan (2003) esclarece sobre princípios fundamentais verificados pelas escolas que conseguiram sucesso no ideal da inclusão respeitando os alunos e oferecendo alternativas cada um para aprender, reconhecer-se como sujeito de direito e valorizarem a diversidade do processo ensino-aprendizagem.

Esses princípios são focados na prática cooperativa, solidariedade e valorização para que professores sejam mais conscientes de como devem atuar para com os que desejam aprender a cultura escolarizada cooperem com a comunidade escolar envolvida; valorize o processo e não mais o produto; a partir de enfoques curriculares mais inclusivos, metodológicas e estratégias que favoreçam a construção coletiva professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor.

Entendendo que a conversação e dialogicidade com professores é a condição necessária para interpretar o fenômeno de ensino/aprendizagem do ensino médio do IF Goiano-CB, buscamos demarcar o nosso objetivo central que procura compreender as concepções de ensino e aprendizagem norteadores da prática pedagógica dos nossos professores com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Apontaremos algumas concepções inclusivas de ensino e aprendizagem no contexto educacional para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de revelar o cenário do sistema educacional brasileiro, da escola escolhida por nós, para a realização desta pesquisa e a forma de ensinar dos nossos professores a fim de compreender suas maneiras de ensinar e a realidade escolar que nos move.

Neste sentido, este trabalho propõe observar, analisar e compreender a ação pedagógica de professores e sua interface com a educação inclusiva, ao mesmo tempo, verifica a formação inicial e as vivências com os alunos com necessidades específicas no Instituto Federal Goiano da cidade de Campos Belos, no Estado de Goiás. Esse modo de investigação está em conformidade com os pareceres em forma de Lei em prol da educação inclusiva, porém, para nós, é significativo compreender a formação docente a partir de concepções pedagógicas capazes de sustentar a ideia meritocrática ou inclusiva. Para isso, apresentamos uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, a fim de explicar as concepções pedagógicas presentes no discurso dos professores.

Este processo de identificação, com a perspectiva inclusiva da Educação, ocorrerá a partir também desse olhar que nos permitiu elaborar os seguintes objetivos específicos: identificar no âmbito do Instituto Federal Goiano os documentos oficiais existentes sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Campus Campos Belos; analisar as ações pedagógicas previstas nos documentos do Campus Campos Belos confrontando com a prática descrita pelos professores; verificar como se efetiva o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que têm Necessidades Educacionais Especiais.

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos, localizado na cidade de Campos Belos, no Estado de Goiás. É este o local que nos fornecerá os subsídios para compreender melhor as ações pedagógicas e em cujo contexto estão inscritos os sujeitos participantes, professores de disciplinas do ensino médio. Tendo como base a abordagem qualitativa, que embasada na pesquisa, apresenta um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Os participantes (sujeitos da pesquisa) são os professores que desempenham práticas (docentes) junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. A metodologia da pesquisa se moldou pela a realização de entrevista com professores que lecionam para alunos com necessidades educacionais especiais, na observação do espaço físico da escola, assim como o registro fotográfico do Campus e o acesso a documentos do IF Goiano – Campus Campos Belos Goiás. Esses instrumentos servirão de base para investigar a maneira como os professores se organizam pedagogicamente para incluir o aluno com necessidades educacionais especiais. Como os sujeitos da pesquisa são professores das turmas de alunos com necessidades educacionais especiais, eles foram abordados na sala dos professores.

Como meio de elicitação, os professores foram convidados para uma conversa, em que, explicamos os objetivos, a metodologia da pesquisa e o quanto seria importante a participação deles para a construção desta pesquisa, que além disso, pode lhes trazer contribuições reflexivas sobre educação inclusiva.

Com isso, estamos resgatando os documentos oficiais da instituição IF Goiano – Campus Campos Belos, suas propostas inclusivas de resgate da diversidade de ações. Esses documentos estão em articulação com outros documentos oficiais de políticas públicas inclusivas, referências teóricas que apontam para outras formas mais inclusivas de pensar a educação escolar. Desse modo, pensamos na tensão/reflexão entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e a interlocução do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) para nos amparar na discussão da prática dos sujeitos da pesquisa e como estes veem a sua formação e a formação do aluno com Necessidades Educacionais Especiais no interior da escola.

A LDB (1996) define o oferecimento e permanência do aluno com (NEE). O artigo 58 registra: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com NEE” (BRASIL, 1996). E Mantoan (2003, p.12), ao discutir a questão de como a escola contribui para a reprodução da exclusão, assim destaca:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. E muitos menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p.12).

Diante da disseminação das políticas educacionais de inclusão fica subentendido um impacto na vida das pessoas com deficiências e, conseqüentemente, resultando em grandes desafios para os professores regentes do ensino regular e os demais profissionais de suporte de Educação Especial, os quais acreditam na necessidade de se prepararem, aprendendo métodos específicos e outras pedagogias a serem adotadas para o ensino/aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, esses profissionais precisam de se conhecer pedagogicamente, para, então, buscar atualização constante e permanente sobre a temática Educação Inclusiva.

Desse modo, o discurso escolar sobre o processo inclusivo está em pauta e reconhece diferentes ações educacionais nas quais os professores estão inseridos. É neste terreno da investigação de campo que a pesquisadora vai mergulhar, onde enxerga o discurso sobre a prática pedagógica e que aponta ou não para a *práxis* inclusiva.

Esse é o propósito do olhar inclusivo e da base teórica com a qual dialogaremos para analisar os dados. Consideramos a base teórica que discute inclusão a partir de Glat (2007; 2011), Fernandes (2005), Nogueira (2002), Pletsch (2011), Mantoan (2003; 2015) e outros, a fim de estabelecer as referências que possibilitem responder às questões sobre a formação dos professores na perspectiva inclusiva.

Entendemos essa perspectiva como uma condição para interpretar e analisar o objeto formação de professores na escola pública. Mantoan (2003) encaminha à uma compreensão de que as ações da escola vão além de ofertar vagas aos alunos com NEE.

Dessa forma, reafirma-se o valor dessa pesquisa sobre inclusão de alunos com NEE, por tratar de um tema que não se esgota e se justifica como relevante ao observar uma instituição de ensino com grandes demandas envolvendo o ensino e a aprendizagem desses alunos.

Para nós, os sujeitos da nossa pesquisa significam suas práticas e por isso pretendemos com essa pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos com NEE saber quais são as concepções pedagógicas que movem esses professores atuantes em turmas do ensino Médio Técnico no IF Goiano-CB, frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos no Estado de Goiás.

Considerando essas concepções pedagógicas norteadoras das necessidades específicas de cada um, entendemos que deve ser um compromisso da escola se organizar para o atendimento aos alunos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001). Ora, isso torna evidente que não é possível atuar na educação se abstendo da educação inclusiva porque os alunos têm suas singularidades, portanto, não é possível incluir se as ações e práticas são desconsideradas, ou padronizadas, ou homogêneas.

É importante para nós, diante de uma pesquisa em educação inclusiva, tratando-se de um tema de extrema relevância, considerarmos a necessidade de recorrer ao contexto das políticas públicas voltadas para esse fim, observando seu processo histórico, e levando em

conta a evolução desse processo. Destacamos essa importância para analisar as disposições legais sobre a educação inclusiva na perspectiva de observar as diretrizes destinadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os materiais concernentes à Educação Especial (LDB, 1996), os quais abordam o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, como também as intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IF Goiano-CB.

Assim, a pesquisa se fundamenta observando documentos que regem a educação no modo de inclusão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IF Goiano, as legislações pertinentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito nacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A discussão da relação Inclusão, prática pedagógica e formação docente são os eixos de análise da realidade concreta do professor. Por meio de falas significativas dos sujeitos da nossa pesquisa, dentro das suas condições de produção, podemos compreender melhor o funcionamento do modo de ensinar docente e o sentido de Educação Inclusiva para esse sujeito. A busca é de explicitar como o IF Goiano-CB estrutura a Educação Inclusiva no seu espaço escolar, o modo de significar o modelo educacional facilitador da escolarização do aluno em condições específicas de aprendizagem e a busca de uma formação escolar inclusiva para justificar o seu modo de vivenciar sua prática pedagógica com os alunos do ensino médio do IF Goiano-CB Goiás.

Este capítulo constitui de exposição dos referenciais teóricos da pesquisa e conta com discussões de conceitos e práticas educacionais norteadoras da educação especial, em uma perspectiva que se aproxima da inclusão para todos os educandos, visando a apontar a base teórica de sustentação para as reflexões sobre a temática.

Nessa perspectiva, o foco deste capítulo parte da análise dos conceitos que anunciam a prática da educação inclusiva. Para tal análise, foi necessário recorrer à Educação Especial, que, afinal, é o ponto inicial de tudo o que se constrói de educação inclusiva.

Almejamos que esses conceitos sobre a educação inclusiva nos auxiliem a olhar o Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos, Goiás, onde se concretizam as concepções de ensino e aprendizagem basilares da prática pedagógica de professores do ensino médio em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3). E, de forma mais próxima da categoria docente, desejamos elucidar os processos pedagógicos em uso, a formação acadêmica, a pré-acadêmica e a pós-acadêmica estruturantes e mantenedores do fazer pedagógico, os seus tempos e espaços na escola.

Como referencial teórico e enriquecimento das discussões, tomamos os autores pesquisadores sobre o assunto vistos como necessários nessa pesquisa, recortados para este tema em questão, tais como: Glat *et al.* (2011) Glat; Nogueira (2002, 2003, 2011); Fernandes (2005); Blanco (2007); Pletsch (2004; 2011) e outros considerados pertinentes neste trabalho dissertativo. Tendo como base legal que fundamenta a temática, utilizamos neste capítulo a Declaração de Salamanca, (UNESCO 1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

2.1 Inclusão: uma nova concepção e desafios

Antes de apresentarmos a investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Campos Belos (GO), buscamos conhecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir das concepções/estratégias de ensino/aprendizagem dos professores dessa instituição de educação. Esse passo foi importante para iniciarmos a discussão teórica sobre a possibilidade inclusiva de alunos em condições específicas de ensino/aprendizagem.

Assim, neste capítulo, trazemos, no primeiro momento, a discussão sobre a educação especial, inclusiva e seus princípios. Em seguida, enfatizamos necessidades educacionais especiais; discussão sobre a acessibilidade e aspectos importantes para a efetivação da educação inclusiva; aspectos históricos precedentes da educação especial na perspectiva inclusiva: “da educação segregada à educação inclusiva”. E recorrendo à legislação e à bibliografia pertinente, introduzimos a questão das estratégias de ensino/aprendizagem, a formação de professores para a educação inclusiva e sua importância.

Para definirmos o conceito de escola inclusiva, inicialmente temos que nos reportar ao que é inclusão. Neste sentido, recorreremos ao significado dicionarizado do verbo incluir, pois, segundo Ximenes (2000, p. 344), apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas, ou pessoas. Em tempo algum, essa definição presume que a pessoa incluída precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.

Porém, ao falarmos de uma educação inclusiva em uma perspectiva que nos guia, pensamos naquela que aprecia a diversidade humana e fortifica a aceitação das diferenças individuais. É no interior dela que se aprende a conviver, colaborar e construir, conjuntamente, um mundo de oportunidades reais para todos.

Entretanto, observa-se que não existe inclusão se as partes comprometidas não tiverem oportunidade de expor suas opiniões e não forem respeitadas pela sua individualidade. Nesse sentido, a inclusão parte do pressuposto de que pessoas diferentes devem conviver respeitosamente, na diversidade, tendo o direito à Educação assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (Brasil, 1988), conforme mencionado em seu artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será despertada e incentivada com a cooperação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. (Brasil, 1988, p.173).

Desse modo, referir-se à Educação Inclusiva significa pensar uma escola onde é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sendo substituídos por mecanismos de identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat; Blanco, 2007).

As instituições de ensino, nesse sentido, podem passar, então, a encarar outra realidade, frente ao desafio de incluir sujeitos sociais/escolares antes excluídos no espaço escolar. Isso significa efetuar mudanças, realizar adaptações curriculares e adequações no ambiente físico e, portanto, alterar um “projeto excludente” da instituição, concepções e características conservadoras de uma educação discriminatória. Desse modo, adaptações são necessárias para programar ajustes solicitados para garantir os alunos com necessidades educacionais especiais a frequência e a participação, com igualdade de oportunidade, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, compartilhando com os mesmos direitos dos demais sujeitos.

Pode-se considerar, portanto, que o paradigma hodierno de Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, advindas historicamente dos movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral (Glat; Fontes; Pletsch, 2006, p.21).

Já a Educação Especial é uma “área do conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais” (Pletsch, 2010, p.84).

Com isso, as ações dos professores devem estar voltadas para a reorganização da dinâmica da escola para receber alunos especiais, propiciando seu acesso e permanência nas classes comuns. Deve haver também um suporte técnico aos professores nessas classes, permitindo a eles implementar novas formas de avaliação e demais práticas educacionais, possibilitando, assim, a esses alunos desenvolver suas competências, garantindo ao máximo a qualidade no ensino (Glat; Blanco, 2011; Pletsch, 2010).

Desse modo, a educação inclusiva permite olhar para muitas dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, como práticas discriminatórias e/ou excludentes, as quais precisam ser confrontadas por intermédio de alternativas para superá-las.

A partir desse fato (inclusivo), a vontade inclusiva toma outros rumos na busca de valores simbólicos importantes, condizentes com a equidade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Mantoan (2006) caracteriza a educação inclusiva como:

[...] um novo paradigma que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição das práticas pedagógicas o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (Mantoan 2006, p.40).

Nessa mesma direção, Carvalho (2008) afirma que os alunos manifestam sua energia psíquica por formas verbais ou corporais, com forças que os impulsionam a buscar e experimentar o mundo circundante. A autora ainda diz: “e para que possamos desenvolver em

nossos alunos a produção de pensamentos diversos, criativos, precisamos assumir novas formas de olhar o processo ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2008, p.74).

Isso dimensiona o ato de educar, pois, independe de quem estamos ensinando, é importante ensinar adequadamente e para todos. Para isso, o conhecimento deve ser transmitido de forma clara e precisa e com a consciência de que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim, o aluno deve ser bem tratado, ser respeitado no seu processo de escolarização. E cabe aos professores perceberem a existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

Portanto, construir um espaço inclusivo não é uma tarefa fácil, constituindo-se um grande desafio para o sistema educacional. Segundo Beyer (2010, p.39), é “importante frisar que a educação inclusiva é pedagogicamente realizável”. Para ele, isso ocorre com a presença dos principais ingredientes: vontade de que as coisas realmente aconteçam, perseverança, entusiasmo, superação. Além disso, não pode haver nenhum tipo de discriminação ou preconceito, com nenhum dos aprendizes. E, o mais importante, deve haver a consciência de que muito está sendo feito, mas ainda é pouco, pois ainda existe um grande distanciamento entre o real e o ideal.

2.2 Necessidades Educacionais Especiais

Consideramos necessário trazer inicialmente um esclarecimento sobre a questão conceitual das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a expressão necessidades educacionais especiais foi instituída oficialmente pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (2001, p.39).

De acordo com Sassaki (2010), a nomenclatura “necessidades educacionais especiais” foi adotada pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001–, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo Ministério da educação e cultura em 15 de agosto de 2001(Brasil, 2001, p.39-40), Até essa data a educação especial era destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentavam deficiências (mental/intelectual, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superlotação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (RESOLUÇÃO nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001), dentre outros, determinam:

Art.5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

Art. 6º Para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência

social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001, p.49).

Diante dessa realidade da escola, é necessário buscar subsídios para esclarecer o que se entende por necessidades educacionais especiais. Glat e Blanco (2007) definem como:

Necessidades educacionais especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado pelo grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (Glat; Blanco, 2007, p. 25).

Dessa maneira, torna-se importante verificar, no bojo da educação ministrada, a relação entre professor e aluno, principalmente quando o método de ensino utilizado não contribui para atrair o interesse do aluno. E nesse sentido, é fulcral que o professor conheça seus alunos, criando vínculos por meio de atividades pedagógicas. Além disso, exige-se do docente a capacidade de identificar possíveis problemas de aprendizagem, adequando as aulas de forma a ficarem próximas do entendimento de todos, conscientizando os educandos de sua capacidade individual, para, assim, cumprir a função social de seu trabalho, enquanto sujeito responsável pela educação e consequentemente pela transformação da sociedade (Silva, 2006, p.2).

Assim sendo, o conceito de necessidades educacionais especiais engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui: “ter necessidades educativas especiais, não significa necessariamente ter alguma deficiência física, intelectual ou sensorial” (Glat; Blanco, 2007, p. 26). É possível ter uma determinada necessidade, num determinado momento, ou precisar de apoio suplementar para superar dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem ao longo da vida (Glat, *et al.*, 2011, p.30).

Qualquer indivíduo está sujeito, em algum momento da sua vida, a demandar um apoio educacional específico em seu processo de aprendizagem. Para tornar mais claro nosso pensamento e posicionamento, baseamo-nos no seguinte conceito:

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico, também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica, que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que o aluno é submetido (Glat; Pletsch, 2012, p. 22).

Dessa maneira, segundo Glat e Blanco (2007), cada aluno com NEE necessitará de diferentes apoios adicionais. Esses apoios podem ser o desenvolvimento de adaptações de currículos adequados, a organização das salas de aulas, a criação de materiais didáticos, as diversificações de atividades a serem realizados, apoios pedagógicos personalizados, para aumentar a eficiência e o desempenho destes alunos, a fim de se efetivar uma educação de qualidade para todos (Glat; Blanco, 2007, p. 17).

Para os autores supracitados, o currículo deve ser flexível e resultado de um trabalho participativo e cooperativo de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. O conceito atual das Necessidades Educacionais Especiais atribui ênfase às escolas e as suas competências, originando a importância de dar uma resposta ajustada ao ensino.

Glat e Blanco (2007) destacam:

Essa mudança de olhar é decisiva, pois ao considerar que as necessidades educacionais especiais se encontram na relação entre o processo ensino-aprendizagem do aluno e a proposta curricular será desviada o foco de atenção, anteriormente centrado nas dificuldades do aluno, direcionando-o para as respostas

educacionais que a escola precisa lhe proporcionar (Glat e Blanco, 2007, p. 6).

Portanto, as flexibilizações, as adaptações em prol de atender as necessidades educacionais especiais devem ser construídas coletivamente, no ambiente de aprendizagem, não sendo consequências inevitáveis da deficiência ou quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. Para afirmar a questão das necessidades educacionais especiais, observa-se que:

A expressão necessidades educacionais especiais inclui os alunos que apresentam dificuldades na aquisição das aprendizagens, devido a problemas de maturidade, proveniência de ambientes com escassez socioculturais ou como consequência de intervenções metodológicas inadequadas da própria escola. De outro modo, as necessidades educacionais especiais equivalem a dificuldades de aprendizagem em sentido amplo (González, 2002, p.113).

Conforme Glat e Blanco (2007), necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui (Glat; Blanco, 2007, p. 26).

Assim, é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de professores e comunidades escolares, visto que direitos das pessoas com NEE são sistematicamente violados. Assim sendo, os professores, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes no combate da invisibilidade, a fim de assegurar os direitos à dignidade humana de modo ampliado (Ferreira, 2010, p. 2).

Para David e Capellini (2014) é mister trabalhar em equipe e assim a educação especial passar a fazer parte do ensino regular. O ensino comum e o ensino especial devem juntar seus saberes para executar novas formas de agir e atender a todos em suas especificidades (David e Capellini, 2014, p. 206).

Conforme ratificam Glat e Blanco (2007, p. 16): [...] “a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado.”

E, na visão de Mantoan (2015, p.40), “as escolas especiais funcionam como complemento da escola comum, e não como substituta”. Dessa forma, os alunos com NEE podem frequentá-las para o auxílio no aprendizado, com conteúdos diferentes da base curricular nacional, embora esteja garantida a inserção deles nas turmas comuns do ensino regular. “Vale ressaltar que a Educação Especial é uma modalidade educacional que não apresenta níveis, qualificações e certificações” (Brasil, 2008, p. 21). Nesse sentido, Mantoan (2015, p.54) argumenta que “o novo campo de atuação da Educação Especial com caráter complementar remete a uma transformação das escolas na busca do ensino com mais qualidade”. A autora reforça que, além disso, essa modalidade escolar teve forte influência na neutralização dos desafios que levaram o professor a revisar e avaliar suas práticas e a aprendizagem dos alunos (Mantoan, 2015, p.54).

Nesse aspecto, Batalha (2009) reconhece que, sendo assim, a educação inclusiva implica uma mudança na perspectiva da escola, uma vez que não apenas os alunos com NEE serão assistidos, mas também os demais para que se obtenha o sucesso escolar.

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.11) faz a seguinte previsão:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos [com necessidades educacionais especiais] no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais vasta na escola, orienta a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dessa maneira, os alunos nas escolas inclusivas não são identificados como especiais, normais ou comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças. González (2002, p. 120) salienta: “[...] a finalidade das escolas inclusivas está centrada na criação de sistemas educacionais que proponham respostas às necessidades de todos os alunos”.

E como Mantoan (2015) afirma “incluir é não deixar ninguém de fora do ambiente escolar comum, ou seja, ensinar a todos os alunos, indistintamente” (Mantoan 2015, p.56). Isso ocorrerá considerando as necessidades específicas de cada um, sendo que, os profissionais da educação nesse contexto precisam ajustar suas práticas pedagógicas, métodos de ensino e estratégias de suporte para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ressalta-se que o processo de inclusão pode envolver a implementação de recursos adicionais, apoio individualizado, adaptação de materiais e métodos de avaliação, entre outras estratégias, para garantir que cada aluno possa alcançar seu potencial máximo. Entendendo a Educação Especial como uma condição para incluir, torna-se necessário analisar o nosso campo da pesquisa sob esta perspectiva, tentando considerá-la dentro dessa filiação educacional.

Assim, a presente pesquisa se propõe a observar, analisar e compreender a ação pedagógica de professores com a educação especial/inclusiva, ao mesmo tempo, em que analisa sua formação e as suas vivências com os alunos com necessidades Educacionais especiais no Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos.

2.3 Acessibilidade e a inclusão escolar

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei. 13.146/15), em seu Capítulo I, Art. 53, diz que “Acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015). Já o Capítulo IV – Do direito à Educação – Art. 28 menciona ser de incumbência do poder público assegurar o aprimoramento dos sistemas de ensino, “visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015).

O decreto 5296/2004 estabelece em seu Art. 24 que as instituições de ensino em qualquer nível, sejam públicas ou privadas, precisam propiciar condições de acesso e de utilização de seus espaços para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzidas. Tal determinação inclui salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. No primeiro parágrafo apresenta: “(...) à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida, ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2004, p.6).

O Ministério da Educação (MEC) promulgou, em 2006, um documento sobre a inclusão escolar de alunos com NEE com deficiência física. Esse documento visa orientar e informar as instituições de ensino sobre os serviços educacionais e o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro. Desse modo, as instituições devem oferecer atendimento educacional, eliminando as formas de discriminação, de maneira que todos os alunos possam participar das ações pedagógicas e sociais, sem as barreiras de comunicação, físicas e atitudinais, pautadas nas diversas formas de aprender e de conviver (Brasil, 2006, p.12).

Segundo esse documento, em seu item 3.1.1, as barreiras arquitetônicas dificultam a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, e elas devem ter assegurado o direito de ir

e vir livremente. Porém, a acessibilidade não se trata apenas de eliminar as barreiras arquitetônicas, mas também de garantir o acesso à comunicação, equipamentos, informações e programas (Brasil, 2006, p.15).

Sem dúvida, constitui-se um avanço para a sociedade e principalmente para as pessoas com deficiência quando o termo de acessibilidade deixa de só se referir às barreiras arquitetônicas e sucede à ideia de acessibilidade como direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços à disposição na sociedade.

A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (Bueno, 2007, p. 2).

Consoante com isso, a construção de acessibilidades precisa de atenção e ser enfrentada pelos gestores para que a inclusão se efetive com qualidade e eficiência promovendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a escola promova o respeito às diversidades presentes no seu interior e garantindo a acessibilidade e a inclusão de todos.

2.4 Da Educação segregada à Educação Inclusiva: aspectos históricos da Educação Especial na perspectiva inclusiva

A análise dos aspectos históricos da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e com deficiências revela a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento dessas pessoas (Silva, 2008, p. 91). Assim, para uma maior compreensão dos modos como ocorreu a adoção da política de educação inclusiva, faz-se necessária uma análise histórica da Educação Especial.

A educação de alunos com NEE, tradicionalmente pautada em um modelo de atendimento segregado, voltou-se, nas últimas duas décadas, para a Educação Inclusiva (Glat e Fernandes, 2005, p. 01) Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.2), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada no aluno capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Glat e Fernandes, 2005, p.8).

Sob este enfoque, a Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, aos poucos verifica o seu papel, antes reduzido ao atendimento direto dos educandos com deficiências, para atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

A Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso destacar que, os médicos foram os primeiros a esboçar uma preocupação para com a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência. Pois, esses se encontravam “misturados” na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental (Glat; Fernandes, 2005, p.1).

Sob esse enfoque, o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento realizado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era apontado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram

pautadas em exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência (Glat. *et al.* 2011, p.3).

Na maioria das instituições especializadas, o trabalho era organizado com base no conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Psicopedagogia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Psicologia. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (Glat; Fernandes, 2005, p.2).

Dessa maneira, naquele contexto, a educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo viável, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas, ou distúrbios emocionais severos (Glat. *et al.* 2011, p.4). E, assim, o trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária e ignorado a um interminável processo de ‘prontidão para a alfabetização’, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal (Glat e Fernandes, 2007, p38).

Então, no Brasil, a década de 1970 representou a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências, que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área (Glat. *et al.* 2011, p.4).

Segundo as autoras, o desenvolvimento de novas metodologias e técnicas específicas permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses indivíduos, até então alijados da escolarização formal. “A pessoa com deficiência pode aprender”, essa se tornou a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional” (Glat.*et al.* 2011, p.5).

Assim sendo, a ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (Glat e Fernandes, 2005, p.02).

Todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Em consequência, muitos ainda continuam frequentando instituições especializadas ou não têm acesso à escola (Glat. *et al.* 2011, p.5).

Podemos perceber que recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias excluídas, o Brasil começou-se a divulgar e a consolidar essas práticas nas escolas. (Glat. *et al.* 2011, p.5).

Nesses termos, o modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os alunos com deficiências severas. A Constituição veio garantir educação para todos e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. No Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto —, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado às “pessoas com deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (Mantoan, 2015, p.39).

A luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada pela legislação em vigor, e convertida em diretrizes para educação básica dos sistemas determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (Glat; Blanco, 2003, p.15)

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico escolar, no currículo da escola, na metodologia do professor, na avaliação, nas estratégias de ensino escolar, ações que favoreçam a inclusão e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Tal conduta refere-se ao fato de numa escola inclusiva a diversidade ser valorizada em detrimento da homogeneidade (Glat, et. al., 2011, p.9).

Porém, para oferecer uma educação heterogênea para todos os educandos, inclusive os de necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se, visto que: “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, desconsiderando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o apoio necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Conforme Ferreira e Glat (2003), o movimento em favor da Educação Inclusiva trouxe em sua origem uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, principalmente no seu excesso de especialização. Glat e Fernandes (2005) dizem que a classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de necessidades educacionais especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que nessa perspectiva considera-se, também, com necessidade educacional específica qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária (Glat e Fernandes, 2005, p. 5).

E nesse contexto é que se oferece o novo campo de atuação da Educação Especial. Não pretendendo importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas, mudando a área de saber de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos. Como mencionado, a Educação Especial não é mais configurada como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de artifícios que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Desse modo, foi preciso reconhecer a Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Na prática, este modelo ainda não se configura no contexto brasileiro como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora, nos últimos anos, sejam perceptíveis algumas experiências favoráveis, a maioria das redes de ensino ainda carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (Glat; Fernandes, 2005, p. 3).

Assim, a Educação Inclusiva, em suas diversas ações e modalidades, é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal (Ferreira; Glat, 2003). Neste viés, a Declaração de Salamanca preconiza que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em adaptar metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994, p.11).

As autoras Glat e Fernandes (2005) refletem acerca da Educação Especial que, para elas, não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sobretudo, como “um conjunto de metodologias, conhecimentos e recursos que a escola comum deve dispor de forma que todos os alunos, de maneira global, sejam atendidos” (Glat; Fernandes, 2005, p. 38).

Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) apontam para o fomento de formas de participação das comunidades escolares “na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e usando os recursos já existentes, levando-se em consideração as particularidades contextuais e locais” (Glat, Ferreira, Oliveira; Senna, 2003, p.35).

Nesse prisma, os Institutos Federais de educação têm o propósito de “oferecer o ensino gratuito e de qualidade para toda a diversidade de pessoas, inclusive pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência” (Brasil, 2019). Consoante com isso, no referente à instituição *locus* da pesquisa, ressalta-se que, para atender a demanda, o IF Goiano-CB promove, em seu meio escolar, o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, com o início da implantação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

2.5 Legislação sobre a educação especial: Políticas inclusivas desde a Declaração de Salamanca

Observa-se, no Brasil, uma abordagem da educação inclusiva cada vez mais focada nas ações normativas das políticas públicas, estando contida em instrumentos legais publicados no âmbito nacional e internacional. Os marcos legais incluem a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovada pelo Decreto n. 6.949 de 2009, ratificada com classificação de emenda constitucional. Também, a Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Além dessas, há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência que pode ser considerada um instrumento legal em âmbito nacional.

Ainda devem ser considerados outros documentos que permeiam a realidade escolar das pessoas com deficiência, tais como o Decreto n. ° 7.611 de 17 de novembro de 2011, que institui o AEE – Atendimento Educacional Especializado. Este documento legitima a garantia do atendimento em todos os níveis de ensino. Isso acontece concomitantemente com o Decreto n. ° 10.502/2020, “Nova Política de Educação Especial”, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (Brasil, 2019).

A junção de diversos órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciências e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) destacam a importância da união de esforços na luta pelo acesso de todos os cidadãos e a cultura escolar. Isso foi forjado a partir da realização da Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. Desta conferência resultou uma Declaração que destaca os instrumentos essenciais e os conteúdos para a aquisição da aprendizagem. Esses conteúdos são assim compreendidos:

Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimento, habilidades, valores e atitudes, necessários para que os seres humanos possam sobreviver e trabalhar com dignidades [...] (UNESCO, 1990, p.4).

A conferência resultou na proposta de um Plano de Ação para o estabelecimento de compromissos e metas com foco em oferecer uma “Educação para Todos”. Com destaque para a universalidade e a garantia da aprendizagem efetiva de grupos historicamente excluídos, como os desfavorecidos economicamente (os pobres), as mulheres e as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a ênfase maior de uma escola para todos deve ser pautada no convívio entre as diferenças, onde as condições de acesso deveriam

ser para todos de igual modo. A partir disso, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas com deficiências graves (UNESCO, 1990, p.7).

Tais avanços, no entanto, tornaram-se mais significativos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, acontecimento de origem da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A partir dessa conferência disseminou-se o conceito de educação inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos os as pessoas que se encontravam excluídas da escola: o sexo feminino, os pobres, os negros, os indivíduos com necessidades educacionais especiais, entre outras. A Declaração de Salamanca apela aos governos para “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação dos professores, tanto inicial como contínua, estejam direcionados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (UNESCO, 1994, p. 11).

Nesse intuito, a Declaração retrata uma observação para os administradores da escola, sob a qual esses deveriam desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis no plano pedagógico, reaplicar recursos instrucionais, diversificar opções de aprendizagem e oferecer apoio aos alunos com dificuldades. Contudo, é importante, para efetivação dessas práticas, a capacitação e treinamento de professores. O treinamento pré-profissional a fim de “fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva vista à deficiência [...]” (UNESCO, 1994, p.35).

A Declaração destaca, ainda, que todos os segmentos da comunidade escolar são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. “O corpo docente, e não apenas cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994, p. 35).

Outra referência importante nessa direção foi a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, também assinada pelo Brasil. Essa convenção reafirmou a necessidade de revisão do caráter discriminatório das práticas escolares consideradas excludentes, o que, na realidade, representa a produção interna da exclusão. O Artigo I da Convenção de Guatemala destaca a discriminação em razão da deficiência e a proíbe.

[...] proíbe-se toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (UNESCO, 1999).

Dentre esses documentos pode ser destacado, inicialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. ° 8.069/90 - que trata de questões relacionadas com o direito à educação, com preferência na rede regular de ensino, no Art. 54. Em relação à criança e ao adolescente com deficiência, a lei diz no seu Art. 11:

§ 1º A criança e ao adolescente com deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem dos medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (BRASIL,1990).

A (LDBEN n. ° 9.394/96) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 58, institui a educação especial como “modalidade de educação escolar, dedicada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996). E o Art. 59 preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos recursos e organização particulares para atender às necessidades de aprendizagem escolar e com isso, garantir a terminalidade específica daqueles que não atingiram o nível

exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Assim, também asseverar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Além do mais, define também, dentre as normas para a organização da educação básica, no Art. 24, inc. V, “a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996). O Art. 37 preconiza: “[...] oportunidades educacionais cabíveis, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto de organização de escola inclusiva, em 2003, é implementado, pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva instituindo direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais mais inclusivos. Desse modo, o programa impulsionou um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, com a oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (Brasil, 2010, p.15)

Se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um documento importante visando a oferta de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais consoante com o movimento de inclusão social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, tornou-se um marco para a justiça e equidade das pessoas com deficiência, promulgada em 2007.

A partir da Convenção, entende-se:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Brasil, 2015).

No Brasil, em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, associadamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, objetivando, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Beyer (2010, p. 56) ressalta, porém, que a educação especial se encontra em processo de crise de identidade diante das ênfases em uma educação de natureza inclusiva e que se propõe a acolher as diferenças. Ele considera, ainda, a existência de um anacronismo entre as propostas das políticas educacionais da educação especial instauradas a partir da LDB 9.394/96 e a realidade do sistema educacional brasileiro, tendo em vista:

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar público e particular nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/exclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis (Beyer, 2010, p. 56).

Beyer (2010) trata da questão de não vigorar na prática o que está estabelecido em lei, essa é a maior dificuldade enfrentada nas instituições sobre educação inclusiva. E, segundo Beyer (2010), não houve tempo para a ideia amadurecer nas bases nos estados, nos municípios, nas escolas, e só então se pensar em um projeto com força de lei.

Assim sendo, entendemos que tal fato representa um grande entrave à prática inclusiva, pois os dispositivos legais não conseguem dialogar com a realidade do país, tão diverso em situações e tão singular em características. O autor supracitado (Bayer), considera que as políticas de educação inclusiva devem partir da base, da escola e de sua comunidade,

pois, do contrário, essa inclusão além de restringir-se à mera vontade política poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar, e uma consequente indisposição para a continuidade do projeto (Beyer, 2010, p. 67).

Em decorrência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cria-se, no ano de 2008, no país, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, para se promover [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos 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, p.9).

É possível dessa forma perceber que no tocante às diretrizes e leis sobre a educação inclusiva, ou seja, no aspecto teórico, a inclusão fica bem amparada. Para Mantoan (2011, p. 01), as ações em favor do acesso dos alunos da educação especial às turmas das escolas comuns e aos atuais serviços especializados propostos pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, visam à transposição das barreiras existentes no curso de todos os níveis de ensino. Dessa forma, proporcionar cursar com autonomia todos os níveis de ensino, em suas etapas e modalidades, é resguardar o direito à diferença, na igualdade de direitos. De onde se entende a educação inclusiva definida como:

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.10).

A autora ressalta, também, que em virtude dessa legislação, a educação especial direciona-se à tarefa de complementar a formação dos alunos integrantes de seu público alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (Mantoan, 2011, p. 01).

Dessa forma, devido aos constantes debates, fez-se necessária a reformulação dos currículos dos cursos de nível superior de formação de professores, com o propósito de auxiliar no processo de inclusão. A Resolução CNE n.º 1/2002 define que para a formação de professores da Educação Básica deve contemplar na sua organização curricular uma formação direcionada para a diversidade que abranja conhecimento para alunos com necessidades educacionais especiais.

Com isso, no mesmo ano, a Lei n.º 10.436/02 determinou que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) fosse matéria curricular obrigatória no nível superior para os cursos de licenciatura, fonoaudiologia. O decreto n.º 5.626/05 regulamenta a lei anterior, dispondo a LIBRAS como disciplina curricular, a formação e certificação de professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS, bem como cuidadores ou monitores quando houver necessidade.

Da mesma maneira, a referida política trata sobre a formação do professor para atuar na educação especial, que deve ser por meio de formação inicial e continuada, contemplando conhecimentos gerais e específicos da área para a oferta dos serviços e recursos de educação especial e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, além da organização de uma educação bilíngue no ensino regular (Brasil, 2005, p.05).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ratifica a mudança das pessoas quando, por sua vez, transformam continuamente, o contexto no qual se inserem, demonstrando um dinamismo que, em contrapartida, exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão. E, desse modo, reafirma a importância de ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem de todos (Brasil, 2008, p. 15). Como identificaremos adiante, ao apresentarmos o Decreto n. 7.611, essa definição e o público-alvo acabaram delimitados no pertinente aos recursos oferecidos aos alunos nas

escolas públicas no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já a outra regulamentação anterior, a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001, trazia o contexto das necessidades educacionais especiais e apresentava um público-alvo mais ampliado:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculada uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001).

Sobre a questão relativa ao público-alvo, Garcia (2013) “considera que do início para o final da primeira década houve um movimento de restrição dos grupos inseridos na categoria necessidades especiais” conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC). “No período da vigência da Resolução n.2/2001, a documentação continha uma definição ampliada de necessidades educacionais especiais ” (Garcia, 2013, p. 107).

Então, conclui-se que, ao final da década, com a definição de um modelo de Atendimento Educacional Especializado regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva do público-alvo, restringindo-o aos “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 1; 2009, p. 1).

Tal determinação retorna como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na Política Nacional de Educação Especial (1994), que está inserida em um “contexto político anterior à implementação de uma perspectiva inclusiva na política de educação especial brasileira (Garcia, 2013, p. 107).”

No que concerne às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é apresentada uma série de orientações para os sistemas de ensino e a educação especial articulada ao ensino comum. As diretrizes trazem também o papel do AEE como parte da educação especial responsável por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem os contratempos e as barreiras, isso para a plena participação dos alunos, de forma complementar e/ou suplementar à formação do aluno, visando a sua autonomia e independência.

Desse modo, o AEE deve ser realizado no contraturno, na própria escola ou centro especializado, constituindo-se oferta obrigatória nos sistemas de ensino. O que percebemos na prática é a oferta do AEE por meio das salas de recursos multifuncionais, que funcionam nas escolas como modalidade do AEE e realizam o atendimento educacional ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As diretrizes preveem ainda que o AEE deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Esse atendimento é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos

em todas as modalidades da educação básica e constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) faz referência à inclusão quando menciona o papel do IF Goiano, tendo como princípio filosófico, teórico e metodológico, uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. E ainda afirma que sua missão é “promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade” (Brasil, 2019, p.35).

O IF Goiano, no seu PDI, estabelece a inclusão de pessoas com necessidades especiais, possibilitando flexibilidade dos componentes curriculares e oportunidades diferenciadas de integralização do curso: desenvolvimento de ações que integrem, no processo acadêmico, “todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais e os que apresentam déficit no processo de Educação Básica”. (Brasil, 2019. p.57)

No item 2 desse documento, percebemos que o IF Goiano salienta seu compromisso com a implementação de políticas de acesso e permanência, prioritariamente, aos grupos em situação de vulnerabilidade social, respeitando os aspectos de diversidade sociocultural. Desse modo, há clareza quanto ao comprometimento com a Educação Inclusiva, respeitando as peculiaridades do aluno e implementando o que estabelece a legislação da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Ainda no item 2 do referido documento, verifica-se preocupação constante do IF Goiano com a oferta de uma educação humanitária, que promove a integração e que se compromete em oferecer uma educação para todos os segmentos menos favorecidos e discriminados, adotando mecanismos voltados às ações afirmativas.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Ensino Médio, do IF Goiano, Campus Campos Belos, consta como objetivo geral, possibilitar a capacidade de transformar ideias em ação, em um processo pedagógico baseado no compromisso com a transformação da realidade social. Ainda lançado como objetivo, o PPC tem como base de curso promover a integração entre escola e o mundo de trabalho por meio da formação técnica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 prevê a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Tendo como base a Lei referida, o projeto pedagógico do curso fomenta essa visão de diversidade, de possibilidade de inclusão e de educação para todos, buscando alternativas de formação comprometidas com o significado do trabalho no contexto global do ser humano (PPC, 2023, p. 15).

O Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, (Brasil, 2011) dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelecendo a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, e a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

O decreto³ supracitado prevê a garantia dos serviços de apoio especializado voltados para a eliminação de barreiras que obstruem o processo de escolarização dos estudantes. Art. 2º Decreto n. 7611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

O artigo 2º, do mesmo dispositivo legal, elenca como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. E especificando, no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, que devem ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que também estabelece o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e

³ Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011)

continuamente, prestado da seguinte forma:

Art. 1º Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disposição de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2011).

Assim sendo, o decreto n.º 6571/2008 elenca os objetivos do AEE em quatro itens: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia dos serviços de apoio especializados; a transversalidade da educação especial no ensino regular; o incentivo ao desenvolvimento de recursos para eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e a garantia das condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Outro Decreto de n.º 7.611/2011 define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Ele também prevê o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para a oferta do AEE, contemplando ações como a formação continuada de professores, a formação de gestores e demais profissionais para a educação na perspectiva da educação inclusiva, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Para garantir o trabalho de forma qualificada e delimitada, foram aprovados no IF Goiano, as Diretrizes e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial; o Regulamento do NAPNE onde se encontra estabelecidos parâmetros gerais para o atendimento adequado dos discentes com necessidades específicas, buscando garantir a efetividade dessas ações (Brasil, 2019, p.219).

Ressalta-se que o NAPNE do campus Campos Belos se encontra em estruturação. O documento que norteia esse núcleo é o Regulamento Institucional do NAPNE, aprovado pela Resolução nº 024/2013.

A Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, surge para consolidar as políticas educacionais de inclusão no país. Todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, necessitam cumprir com as decisões contidas nessa lei, com garantia de acesso e de permanência dos alunos com deficiência e isso sem custos para a família do aluno. Nesse sentido, Mantoan (2011) diz: “[...] quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (Mantoan, 2011, p. 22).

Nesse aspecto, esclarecemos entender que essa Lei consolida e organiza em um único instrumento uma série de garantias e direitos à pessoa com deficiência em diversas instâncias, como saúde, educação, habitação, trabalho, além de estabelecer o conceito de pessoa com deficiência, o direito à igualdade de oportunidades e a não discriminação da pessoa com deficiência, entre outras questões.

Em concordância com a Lei n.º 13.005/2014, no seu Art. 8, impõe-se aos Estados, Distrito Federal e aos municípios é a elaboração de um plano de educação em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

A Secretaria Estadual de Educação, do Estado de Goiás (SEDUC/GO), já dispunha de um plano educacional para atender as demandas em regime de colaboração, visando à efetividade das metas estabelecidas. No PEE da educação especial, no seu Art.5º no item III está registrado: “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, as etapas e modalidades”.

No ano de 2015, foi aprovada a Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás. Para o decênio 2015/2025 o plano determina diretrizes, metas e estratégias que estabelecem respeito à educação básica com qualidade, confirmando a garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação.

Em relação à inclusão, Mantoan (2015, p. 59) afirma que deve ser a atualização da educação para os professores, um meio para eles desenvolverem suas práticas, bem como para as instituições de ensino públicas e privadas se modernizarem, em prol de atender às necessidades de cada aluno, sem debruçar na educação especial e suas práticas excludentes.

Em 2008, com a intenção de reafirmar a construção de sistemas educacionais inclusivos, implicando numa mudança estrutural e cultural da escola, a fim de que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentou a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n.º 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com diversos campi, localizados em vários municípios do Brasil.

Confirma-se, assim, a finalidade preponderante desses Institutos Federais como ofertar ensino público, gratuito, de qualidade, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, cada uma dessas atividades, mesmo sendo realizadas em tempos e espaços distintos, têm um eixo fundamental: constituir a função social da instituição, a de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária. Essas ações são voltadas à socialização dos saberes teóricos e práticos, visando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade” (Brasil, 2019, p. 22).

A educação inclusiva está fundamentada na concepção de direitos humanos (MEC/SEESP, 2008), através da promoção da autonomia e da independência, valorização da diversidade humana como fundamento da prática pedagógica, superação do preconceito e discriminação no contexto escolar com base na condição de deficiência, gestão e práticas pedagógicas para o desenvolvimento inclusivo das instituições de ensino, acessibilidade física e pedagógica, nas comunicações e informações (Brasil, 2019, p. 218).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), o Estado de Goiás identificou 1.393.540 pessoas com pelo menos um tipo de deficiência das investigadas, representando 23,21% da população atual. Essa realidade aponta para o IF Goiano a necessidade de promover condições de acesso, permanência e conclusão com êxito desta parcela significativa da população. Neste sentido, faz-se necessário garantir formas de acesso aos estudantes com necessidades específicas nos cursos disponibilizados pelo IF Goiano (Brasil, 2019, p. 218).

Além disso, é primordial respeitar as normas de acessibilidade na arquitetura, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, na informação, nos recursos didáticos e pedagógicos. Diante dessa demanda, é essencial o planejamento e a atuação do IF Goiano para ampliar, implementar, adaptar/adequar e desenvolver o processo de inclusão.

Para tanto, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social em conjunto com os

demais setores relacionados às políticas de inclusão nos campi visam atingir o objetivo de atender todos os estudantes com necessidades específicas regularmente matriculados no IF Goiano, inclusive povos indígenas, quilombolas, negros, jovens, adultos, idosos, apenados, assentados da reforma agrária, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2019, p. 218).

Segundo consta no PDI, o acesso aos cursos ofertados pelo IF Goiano para ingresso nos cursos superiores dá-se mediante a realização de Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Para o Ensino Médio e Técnico, o acesso ocorre por meio de exame classificatório realizado anualmente. Este ocorre para as pessoas com deficiência, que participam do processo seletivo da mesma forma que os demais estudantes sem deficiência, com reserva de vagas.

No IF Goiano – Campus campos Belos essa realidade é a cada ano mais visível, o número de alunos com necessidades educacionais especiais só aumenta e por isso faz-se necessário articular políticas educacionais de inclusão em todos os aspectos de modo que a instituição favoreça a todos através do ensino e para isso, a inclusão necessita ser articulada, defendida e consolidada por todos os profissionais da instituição.

2.6 Formação de professor e sua relação com a educação inclusiva

É observável que o fato de estar submetido a uma política pública com leis explícitas com ênfase na inclusão via educação especial que passa por constantes transformações, o professor se vê desafiado de tal modo que precisa atender a diversidade na sala de aula e estar preparado para essas constantes transformações. Isso é o que nos convida a refletir sobre a prática docente dos agentes escolares que trabalham no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Campos Belos.

Para nós, não parece possível pensar sobre educação inclusiva sem considerar o professor como figura primordial desse processo. E quando nos remetemos ao campo da educação Inclusiva, verificamos que o cenário de desafios para atuar com o aluno com necessidade educacional especial é crescente. Nessa seção, pretendemos discorrer sobre atividades docentes em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Sob esse aspecto, Miranda e Galvão (2012) apontam:

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que movam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica em uma escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível o aprendizado de todos (Miranda; Galvão 2012, p.145).

Dentro dessa perspectiva pedagógica mais inclusiva, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e compete a ele oportunizar condições interativas e pedagógicas, em que o aluno com necessidades educacionais especiais ultrapasse o senso comum e eleve o seu potencial, afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras existentes.

A Constituição Brasileira de 1988 assevera, no inciso III do Art. 208, “referindo-se ao atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, deve ocorrer preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 174). Nota-se, assim, que as políticas de inclusão avançam na escola, mais precisamente na sala de aula. O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996, é o reconhecimento de valor dessa questão ao estabelecer como pré-requisito para a inclusão, definindo que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III— professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses alunos nas classes comuns.

A concepção, ora referida, sobre a formação dos professores, consta na legislação e enfatiza a atuação pedagógica do professor com precisão no âmbito do atendimento especializado na educação inclusiva (Brasil, 1996).

No que refere às exigências impostas e desafios atuais enfrentados pelo professor atualmente, propõe-se que ele articule na prática ações que façam a diferença na vida do aluno com necessidades educacionais especiais nos diversos contextos em que este se insere.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos professores estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Rodrigues (2003) afirma que “os cursos de formação docente, em termos gerais justapõem seu corpo de conhecimentos a partir de currículos distanciados da prática pedagógica inclusiva”, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Rodrigues, 2003, p.89).

Nesse sentido, Rodrigues (2003) afirma que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abarcar necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam efetivados de forma integrada e permanente. Logo, “A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que tentam mudar sua ação no processo ensino aprendizagem” (Rodrigues, 2003, p.89).

Com isto, Nascimento (2009) também esclarece a necessidade de o professor ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para compreender suas crenças em relação ao processo de ensino/aprendizagem e se tornar um pesquisador de sua ação, buscando compreender o ensino oferecido em sala de aula.

Glat (2015) chama a atenção para a “tamanho relevância que tem o professor na atuação da educação inclusiva”. Por isso, a autora nos lembra sobre a importância de efetivar políticas públicas centradas no reconhecimento da necessidade de ampliação do acesso à educação para todos. E essa ampliação é posta no sistema de ensino brasileiro todo, daí a importância em atentarmos para não reproduzirmos a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências, e as raízes históricas serem perpetuadas.

Colaborando neste entendimento, Sassaki (2010) diz que “inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sassaki, 2010, p.39).

Neste sentido, o autor vê “como inclusão o ensino que adapta as necessidades dos alunos, o inverso de buscar adaptação do aluno sobre os modos de aprendizagem” (Sassaki, 1997, p. 32).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 faz uma advertência sobre a garantia de educação para todos, observando certas especificidades. Na prática, o artigo apresenta o esforço persistente de reordenação das propostas curriculares em nos projetos políticos pedagógicos. Também firma o incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no que refere a qualificação de docentes. O artigo 205 CF88, dessa maneira, estabelece a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no que se refere a perceber às mais diversas diferenças possíveis no aluno e conseguir considerá-las no processo (Brasil, 1988, p. 123).

Ainda, o que se refere o art. 205, ele fomenta o termo escolarização e instiga refletir sobre a efetivação de uma política escolar que, mesmo diante da Educação Especial tendo relevantes avanços no que garante a Lei, a escolarização fica a cargo do professor regente, que

por sua vez, deve ter formação continuada para bem atuar e atender as necessidades específicas do aluno. Assim sendo, os educadores são chamados a repensar o processo de inclusão de modo que professor e aluno tenham o que lhes é de direito, realmente efetivando uma escola inclusiva e verdadeiramente democrática.

Com relação aos alunos na escola, Nogueira (2000) lembra serem poucos os educandos com suas necessidades educacionais interpretadas de modo especial, por parte de professores, os quais, por sua vez, não recebem o apoio do sistema ensino oficial para isso. E, desse modo, Nogueira (2000 p.36) apresenta a caracterização de ‘professores não preparados’, quando assim pronuncia:

Esse fato deve-se a que o currículo de formação de professores em sua grande maioria, possui reduzida carga horária com informações sobre alunos com a necessidade educacionais especiais tornando-se dessa forma difícil, senão impossível que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com esses alunos em sua sala de aula.

Dentro dessa visão, Fonseca (1995), então, assevera que é urgente preparar os professores para efetivar a inclusão. E lembra que isso ocorre a partir de inserção progressiva, pois assim eles conseguem relacionar-se com seus diferentes alunos e suas necessidades consequentemente individuais. Há que considerar que essa possibilidade requer que o professor esteja provido de recursos pedagógicos e sua formação geral seja sólida na Educação Inclusiva, capaz de enfrentar os desafios emergentes no seu cotidiano. O autor lembra ainda: “é necessário rever as antigas concepções, e, consequentemente, os paradigmas que requerem uma reorganização do que é posto pelo sistema capitalista, com vistas a mudanças a partir das reais necessidades inclusivas” (Fonseca, 1995, p.14).

Desse modo, quando se fala em garantir qualidade profissional, exige o incluir todos, inclusive o professor que já está exercendo e não somente o que vai exercer. O Plano Nacional de Educação, no Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, especifica a formação continuada, nível de especialização oferecido na educação da perspectiva inclusiva aos professores. O conselho Federal de Educação de 1988 reforça esse ponto fundamental na efetivação da qualidade de ensino da educação inclusiva quando institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo:

Art.8º. As escolas da rede regular de ensino devem providenciar na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

VI – Condições para estudos e formação teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, com a colaboração de instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2001, p. 2).

Dessa forma, sob esse ponto de vista, Glat e Nogueira (2002) afirmam que “mesmo considerando as resistências por parte de muitos professores, é necessário resgatar valores sociais fundamentais centrados na igualdade de direitos e oportunidades para todos” (Glat; Nogueira, 2002, p. 27). A inclusão de alunos com NEE, de fato, isso só se efetiva se for além da promulgação de leis que determinam a criação de cursos de capacitação básica de professores, e, além da garantia de matrícula de alunos nas escolas da rede pública de ensino.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não

apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (Glat; Nogueira 2002, p.27).

Esse modo contínuo da formação de professores adverte o quanto é necessário pensar na inclusão escolar com vistas na importância que tem o professor para sua efetivação. Por ser possível alcançar mudanças nessa área de extrema relevância na educação com uma formação permanente, lembremo-nos assim, do concreto resgate à cidadania a partir da atuação profissional que está continuamente se capacitando diante da educação oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.7 Estratégias de ensino e aprendizagem coletivas/particulares e a produção inclusiva

Tratando do processo ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, a ressignificação de estratégias pedagógicas acerca da produção do sucesso e gosto pela escola para todos, Mantoan (2015, p.28) afirma que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas os demais, para obterem sucesso na corrente educativa geral”.

Por isso, é necessário que o professor repense sobre suas estratégias de ensino aprendizagem coletivas/particulares. Pois no seu dia-a-dia ele acumula experiências que permitem conhecer estratégias pedagógicas que obtêm melhores respostas.

Freire (2006) propõe uma prática em que se consegue melhor compreender o que se faz e assim preparar-se para uma prática melhor (Freire, 2006, p.92). Desse modo, a prática do professor deve estar sempre organizada com a devida reflexão sobre as suas ações em sala de aula. Carvalho (2014, p.59) reitera que “a prática reflexiva do professor efetiva uma melhor aprendizagem”. No entendimento de Carara (2016), o educador, por meio da constante convivência e interlocução diária em sala de aula deve:

[...] conhecer seus alunos e assumir um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendizagem que deve ocorrer de forma integrada (Carara ,2016, p. 08).

Neste entendimento, para os alunos com necessidades educacionais especiais, é importante a disponibilidade de estratégias de ensino e aprendizagem coletivas/particulares diversificadas, as quais tenham relação com os anseios desses alunos. Dessa forma, o docente precisa se posicionar diante dos problemas de inclusão escolar, disponibilizando revisitar as suas metodologias de maneira que vejam as ações efetivando resultados em uma aprendizagem de forma efetiva para todos.

Freire aponta:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire,1996, p. 96).

Neste sentido, Prieto (2006) atesta que os professores podem elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas demonstradas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Prieto, 2006, p.57).

É dentro desse entendimento que pretendemos, com esse estudo sobre a inclusão escolar, olhar as vicissitudes educacionais dos alunos com NEE, e, saber quais são as concepções pedagógicas que movem os professores atuantes em turmas do ensino Médio Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Campos Belos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998, p.15), compreendem:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Neste sentido, Silva (2006, p.2) reforça dizendo que “[...] o professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos”. Dessa forma, a aprendizagem acontece dependendo da motivação que o professor conseguir oferecer e forjar o desejo de aprender do aluno. Essa motivação é fator fundamental para o estudante poder estabelecer relações de troca com seus colegas e professores.

Assim, o ensino pode, significativamente, proporcionar ao educando sentidos de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor rendimento escolar. Silva (2011, p.14) defende “a perspectiva inclusiva como uma excelente estratégia para a inclusão, por meio da partilha de experiências que propicia a todos os envolvidos”. Além disso, considera também as várias possibilidades de estratégias que oferecem ao professor. Segundo Mantoan (2015):

[...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2015, p.81).

Para a autora, é válido ressaltar que uma proposta de educação capaz de apontar a perspectiva inclusiva ainda é um desafio para as escolas e professores. O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. Assim, conforme Nascimento (2009, p. 6), “o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas”. Assim espera-se, nesse sentido, que a inclusão possa, de fato, fazer parte das nossas escolas possibilitando uma ressignificação na educação inclusiva para todos os alunos.

Portanto, Freire (1980) aponta:

O processo educativo tem que ocorrer como um fenômeno social e cultural, onde a reflexão sobre o saber e suas relações é continuamente redimensionada em uma “negociação” e “recriação” dos significados. Tendo uma interação entre professor e aluno como elemento norteador para a construção do conhecimento em uma dimensão reflexiva (Freire, 1980, p.119).

É nesse contexto de interação professor/aluno que se configura a relação entre as necessidades educacionais especiais dos alunos e as respostas pedagógicas a eles disponibilizadas, envolvendo o domínio do conhecimento pelo professor, sua competência de ensinar. Dessa forma, para haver uma melhor interação social entre todos, o professor deve conhecer as diversidades e as complexidades existentes em sua rotina, buscando meios de identificar as características de cada um dos seus alunos, visto que o desconhecimento das

potencialidades e necessidades do aluno pode desencadear resultados negativos. Assim, a forma de elaboração das estratégias pedagógicas e a relação professor-aluno podem, de forma significativa, proporcionar ao aluno determinado sentimento de pertencimento àquele ambiente, garantindo, assim, melhor rendimento escolar.

Segundo Ziesmann (2017, p.104), “A aprendizagem acontece dependendo da motivação que o ambiente proporciona”. A colaboração entre o corpo docente e técnico, gestores, colaboradores, alunos e comunidade é essencial para criar um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. Ao trabalhar de forma conjunta, esses diversos atores podem eliminar paradigmas tradicionais e desrespeitosos que possam existir, e, promover uma cultura de respeito, colaboração e aprendizado mútuo. Isso não apenas fortalece os laços na comunidade escolar, mas também melhora a eficácia da prática docente e facilita a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Nesse sentido, assegurar o acesso à educação é o primeiro passo, mas quando tratamos de inclusão estamos nos remetendo a ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos alunos continuar e ter sucesso escolar, compreender suas realidades e atuar para uma sociedade mais evoluída.

De acordo com Mantoan (2015), formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. (Mantoan, 2015, p.81)

Assim sendo, é indispensável a compreensão do sistema educacional, no que se refere à prática docente na sala de aula no ensino regular. O professor precisa pensar na efetivação do processo de inclusão, tendo sensibilidade e respeito às especificidades do aluno com dificuldades na aprendizagem, acreditando no desenvolvimento de suas potencialidades para ter sucesso na escola. Para isso, é necessário proporcionar ações que venham efetivamente resultar em uma aprendizagem de forma cidadã para todos.

2.8 O IF Goiano – Campus Campos Belos

O estudo de campo realizado nesta pesquisa, foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, no campus da cidade de Campos Belos, no estado de Goiás (IF Goiano-CB). A escolha do local em que se dá o estudo do objeto de pesquisa em campo se justifica pela vinculação, ou melhor, pelo fato de a pesquisadora fazer parte dessa instituição.

O Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos iniciou suas atividades de ensino no mês de agosto de 2014, atendendo a III Fase da Política de Expansão da Rede Federal de Educação. Seu funcionamento foi autorizado oficialmente em 2016, por meio da Portaria n.º 378, de 09 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União – DOU, de 10 de maio de 2016, página 22, seção 01

Campos Belos é um polo regional do nordeste Goiano, parte do Tocantins até de uma porção rural do oeste da Bahia. Sua população é de 20.124 habitantes, segundo dados do IBGE (2021). Campos Belos é a segunda maior cidade da região Nordeste do estado, e, apesar da pequena população, o município ostenta esse posto de polo econômico da região, atendendo vasta área do Norte de Goiás e Sul do Tocantins.

Cerca de 100.000 pessoas das cidades ao redor de Campos Belos dependem de seus serviços. É uma cidade importante para os municípios situados em sua própria microrregião, particularmente, a da Chapada dos Veadeiros, composta pelos municípios de Alto Paraíso de Goiás, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João d'Aliança e Teresina de Goiás, totalizando 8 municípios. Juntos, ocupam uma área de 21.337 km² (GOIÁS-SEGPLAN, 2014). A citada cidade exerce forte influência sobre alguns

municípios de outros estados vizinhos, especificamente, os situados na microrregião de Dianópolis no estado de Tocantins (IBGE, 2021).

Inaugurado em agosto de 2014, o IF Goiano-CB teve suas atividades de ensino iniciadas com as seguintes modalidades: curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, que contempla a formação de nível médio e técnico, ao mesmo tempo; e a modalidade de concomitante/subsequente, que contempla alunos que cursam o ensino médio em outra instituição ou que já concluíram o ensino médio e que almejam obter a certificação de formação profissional.

Naquele ano de início das atividades foram ofertadas duas turmas do curso técnico em Informática (na modalidade Concomitante e Subsequente) totalizando 80 vagas, para os períodos matutinos e vespertinos nenhum aluno foi identificado com Necessidades Educacionais Especiais. Vale ressaltar que o prédio era alugado, que não contemplava acessibilidade, em questão de espaço, toda a sua dinamicidade de instituição de ensino, pesquisa e extensão, se tratando de uma edificação antiga e desgastada (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2017).

Em 2015, além das duas novas turmas de Informática, os cursos técnicos de Administração, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho passaram a ser ofertados na modalidade Ensino à Distância. Para o segundo semestre de 2015, foram oferecidas vagas para o curso técnico em Comércio, sendo uma turma para a modalidade integrada ao ensino médio (PROEJA) e outra na modalidade Concomitante/Subsequente. Em 2017, o IF Goiano–CB ofertou cursos nas áreas de Agropecuária, Comércio, Informática e Pós-Graduação Lato Sensu (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2017).

Dessa forma, o ano de 2018 foi marcado por grandes expectativas para a mudança para a nova sede, tendo ocorrido no início do ano de 2019. Nesse novo espaço, encontram-se instalações adequadas para o bom funcionamento da instituição, e novos cursos foram ofertados.



Figura 1 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Campos Belos- Goiás.

Fonte: Site oficial do IF Goiano - CB.⁴

O ano de 2019 começou para além dos cursos de 2017, com mais um curso integrado na área de Administração e, assim, triplicou seu quantitativo de alunos, pois com o aumento

⁴ <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/campos-belos.html>

do campus foi possível a admissão de mais alunos. E no ano de 2020, novas turmas foram abertas para os cursos já existentes, buscando atender às demandas regionais.

Atualmente, o campus oferta os mais diversos cursos, a saber: Cursos de Graduação: Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia (na modalidade EaD); Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: Ensino de Humanidades; Ensino de Ciências e Matemática; Produção Sustentável de Bovinos; Gestão de Projetos.

Além disso, há previsão, para um futuro próximo, de oferta do curso de Gestão em Agronegócio, unindo docentes das áreas agropecuária, administração e informática na oferta de um curso unificado. Se assim for, esse novo curso substituirá os cursos de Produção Sustentável de Bovinos e Gestão de Projetos. Diante do exposto, observa-se que o campus oportuniza a verticalização do ensino na área de ciências agrárias e gestão de negócios.

O IF Goiano – Campus Campos Belos dispõe de infraestrutura laboratorial que atende às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Laboratório de Práticas de Administração/Fábrica de Software, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Solo e Água, Laboratório de Forragicultura e Agroecossistemas, Laboratório de Nutrição Animal.

Cabe ressaltar que por ser um campus agrícola, o IF Goiano – Campus Campos Belos possui uma fazenda-escola em fase de estruturação de Unidades de Ensino e Produção (UEPs) na área de produção animal e produção vegetal. A fazenda-escola é estabelecida na área total de 89,54 hectares, que objetivam o desenvolvimento de atividades que contribuam para a obtenção e aperfeiçoamento da aprendizagem técnica e científica por parte do estudante (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2022).

Conforme informação do registro escolar do Campus Campos Belos, estão atualmente matriculados na Educação Técnica de Nível Médio do IF Goiano-CB, dez alunos, público-alvo com deficiência. Desde 2014, as vagas são redistribuídas para alunos que não constam nesse público, pois as vagas disponibilizadas para esse fim não são completamente preenchidas.

Glat e Blanco (2007) destacam que “a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular, principalmente os oriundos de Escolas Especiais, baseava-se no modelo educacional conhecido como integração”. As autoras ressaltam também que, para ser integrado, “o aluno deveria mostrar que possuía condições de acompanhar a turma, que estava preparado para se enquadrar nos critérios da Escola”, e assim frequentaria a turma comum e receberia apoio especializado simultaneamente (Glat; Blanco, 2007, p.24)

O IF Goiano-CB mantém em suas dependências 8 turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, aproximadamente 280 alunos adolescentes matriculados. Para o acesso aos cursos, o candidato deve possuir a idade regular para a conclusão de cada etapa da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 23.

O IF Goiano Campus Campos Belos adotará Política de Ação Afirmativa, com reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas para a livre concorrência; b. demais 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado todo Ensino Fundamental em escolas públicas, divididas da seguinte forma: b.1) metade são reservadas para estudantes advindos do Ensino Fundamental completo em escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita; b.2) demais vagas reservadas aos estudantes que estudaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas sem comprovação do critério econômico; b.3) dentre as vagas das alíneas b.1 e b.2, 56,68% para cada um dos perfis socioeconômicos, estudantes provenientes de escolas públicas a população de pretos, pardos e indígenas, de 13,14% para pessoas com deficiência as quais se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e 23,20%, por pessoas com deficiência, segundo o último Censo do IBGE, em 2010 (Edital N.º 15- 2023) do IF Goiano.

2.9 As instalações do IF Goiano-CB e a acessibilidade física

As instalações prediais definitivas do IF Goiano-CB, apesar de ser um prédio recém-construído, não obedecem na sua totalidade o que a legislação estabelece sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Conforme o Decreto 5.296/2004 e a NBR 9050/2020, “Todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que forem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, têm de atender ao disposto nesta norma para serem considerados acessíveis” (ABNT, 2020, p. 1).

A entrada principal do IF Goiano-CB possui rampa de acesso, possibilitando o acesso de cadeirantes ou da pessoa com dificuldades de locomoção. Essa entrada fica bem próxima ao auditório e à biblioteca.



Figura 2 - Entrada principal

Fonte: Registro da autora (2023).



Figura 3 - Nessa rampa, há acesso que leva principalmente às salas de aula
Fonte: Registro da autora (2023).



Figura 4 - Banheiro Acessível / Porta Fechada
Fonte: Registro da autora (2023).

Chamamos a atenção para o fato de que muitos detalhes construtivos são necessários para possibilitar autonomia das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, devendo prever as seguintes condições gerais:

- No mínimo, 5% do total de peças sanitárias e vestiários adequados às pessoas com deficiência;
- Localizados em rotas acessíveis;
- Portas com abertura externa nos boxes de sanitários e vestiários;
- Dimensões mínimas de 1,50 x 1,70 m, com bacia posicionada na parede com menor dimensão;
- Áreas de transferência lateral, perpendicular e diagonal para bacias sanitárias;
- Área de manobra para rotação 180°;
- Área de aproximação para utilização da peça;
- Instalação de lavatório sem que este interfira na área de transferência;
- Acessórios (saboneteira, toalheiro, papelheiro, registro) instalados em uma faixa de alcance confortável para pessoas com deficiência.



Figura 5 - Banheiro Acessível. Parte interna.

Fonte: Registro da autora (2023).

Durante a pesquisa, foi possível constatar que os cinco banheiros acessíveis existentes na instituição de ensino pesquisada estão dentro do padrão estabelecido pelas normas vigentes, como pode ser observado nas imagens (Figura 4 e 5).

No que se refere à largura dos corredores, nota-se que os corredores estão no padrão determinado pela ABNT NBR 9050/2020, devendo ser os corredores dimensionados conforme o fluxo de pessoas, assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos, as larguras mínimas para corredores em edificações e equipamentos urbanos são de no mínimo 1.50 m para corredores de uso público. (ABNT, 2020, p.68).

Constata-se, na figura 6 logo a seguir, a largura exigida e que possibilita as pessoas com deficiência física circular tranquilamente pelos corredores da instituição.

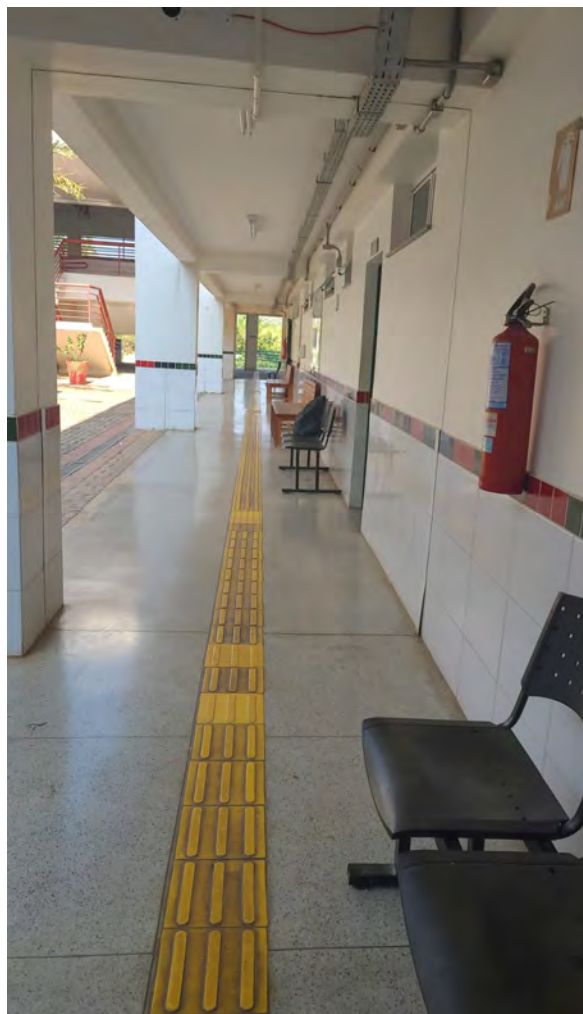


Figura 6 - Corredor do IF Goiano-CB

Fonte: Registro da autora (2023).

A sinalização tátil no piso é um recurso para prover segurança, orientação e mobilidade a todas as pessoas, principalmente para pessoas com deficiência visual. Esse item foi identificado na Instituição, no decorrer da pesquisa, indo ao encontro do que preconiza a legislação.

Durante a pesquisa, pôde ser constatado que o auditório da Instituição segue orientações dadas pela legislação, possuindo rampa de acesso e poltrona destinada à PcD e também rampas de acessibilidade nas laterais do auditório, como podemos observar nas figuras a seguir:



Figura 7 - Rampa Lateral do Auditório
Fonte: Registro da autora (2023).



Figura 8 - Poltronas destinadas as PcD

Fonte: Registro da autora (2023).

Como o prédio do IF Goiano de campos Belos, é projetado e construído recentemente, a rede física já contempla quase todas as normas de acessibilidade exigidas pela legislação. Logo, constatamos a existência de rampas de acesso na entrada, rampas de acesso ao segundo pavimento, auditório e laboratório de prática. Também há banheiros acessíveis nos ambientes para discentes, servidores e para a comunidade externa. Todas as salas de aula são equipadas com mesa adaptada para cadeirantes e bancada adaptada nos laboratórios. Assim, outras adequações continuam sendo realizadas, para atender à acessibilidade dos alunos com deficiências, facilitando a inclusão.

A Unidade educacional é uma construção nova, como mencionado anteriormente, e vem tentando se adequar para manter o acesso e a permanência desses alunos, promovendo modificações em suas estruturas, porém sem perder suas características básicas.

2.10 O NAPNE no IF Goiano e no Campus Campos Belos

Atualmente, a inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano é estruturada por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social (NAPIS) composto por um conjunto de demais setores relacionados às políticas de inclusão nos campi. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um deles. Esse núcleo é formado por um grupo com constituição multidisciplinar, podendo

ser constituído por pedagogo, psicólogo, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professores com diversidades de formação, técnico em assuntos educacionais, assistente de alunos, dentre outros.

Os membros do NAPNE detêm a responsabilidade de esboçar estratégias inclusivas para estudantes com necessidades educacionais específicas promovendo acolhimento, avaliação e assessoramento. Além disso, é de responsabilidade desse grupo o assessoramento aos gestores para que medidas de acessibilidade no âmbito arquitetônico, pedagógico, psicológico e atitudinal sejam concretizadas (Brasil, 2006).

A aprovação do Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) se deu embasada na Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no Estatuto do IF Goiano aprovado pela Resolução 001, de 19 de agosto de 2009. Nessa última, estabelece em seu artigo 3º, como uma de suas finalidades “V - inclusão socioeducativa de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”.

A Resolução n.º 024/2013, de 01 de março de 2013, abarca assuntos concernentes ao NAPNE quanto a: a) natureza e finalidade; b) competências; c) condições básicas; d) composição e mandato; e) organização administrativa e atribuições; f) disposições finais.

Quanto à sua natureza e finalidade, ficou estabelecido que o NAPNE deverá estar ligado (como setor consultivo) à Reitoria, Pró-Reitoria e a Diretoria de Ensino. E deve propor a implantação e estimular a implementação de ações inclusivas, conforme demanda de cada campus. Dessa maneira, fica estabelecido como seu público-alvo pessoas “excluídas e marginalizadas, em situação de desfavorecimento social devido à etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades específicas, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei” (IF GOIANO, 2013, p. 02).

É possível identificar, nessa parte do documento supracitado, a abrangência que o NAPNE assume dentro dos Campi. Entendemos que ele não é restrito ao atendimento de alunos dentro de uma sala específica. Seu trabalho perante a Reitoria, Pró-Reitoria e a Diretoria de Ensino é de suma importância para auxiliar nas tomadas de decisões capazes de interferir, ou não, no processo de inclusão e permanência dos sujeitos no ambiente escolar. Percebe-se também que as pessoas com deficiência são apenas uma parte daqueles que ali são atendidos, estendendo-se para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou ainda estejam desfavorecidos de alguma forma.

As competências cabíveis ao NAPNE são bem abrangentes, indo além do atendimento das pessoas com necessidades específicas. Destacamos:

- a) a quebra de barreiras;
- b) eventos de formação de servidores para as práticas inclusivas;
- c) à criação e revisão de documentos;
- d) articular diversos setores;
- e) prestar assessoria aos dirigentes do campus;
- f) criar e executar projetos de extensão;
- g) estimular a prática da pesquisa, no âmbito Educação Profissional Tecnológica inclusiva;
- h) auxiliar a adequação curricular (IF GOIANO, 2013, p. 03).

Ademais, é possível notar que ao NAPNE cabem ações que devem ser feitas no âmbito interno para a promoção da inclusão (quebra de barreiras, criação e revisão de documentos). Também de abrangência externa (criar e executar projetos de extensão e estimular a prática da pesquisa). Ações de cunho administrativo (articular diversos setores e

prestar assessoria aos dirigentes). As atuações de cunho docente igualmente são abarcadas (eventos de formação docente e auxiliar na adequação curricular). Conclui-se que a compreensão das competências desse Núcleo deve ser vista sob as óticas interna, externa, administrativa, docente, além de, logicamente, o atendimento específico dos alunos

Sobre as condições básicas para o funcionamento, o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE, 2013, p.3) dá liberdade para que cada campus possa escolher o melhor lugar e forma para implantar o NAPNE.

Quanto à composição e ao mandato, queremos destacar a representação discente e dos pais na composição da Comissão do NAPNE. O Regulamento Institucional do Núcleo (2013, p. 04) estabelece que seja facultativa essa participação, mas que se ela for optada, que seja escolhido um membro de cada (1 aluno e 1 pai/responsável). Acreditamos que ter esses dois representantes da comunidade escolar na Comissão é de suma importância.

Alguns dos principais objetivos do NAPNE constantes no Regulamento Institucional do Núcleo (2013) são: oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial e seus professores; articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais específicas e promover cursos de capacitação; promover a acessibilidade virtual do campus; pesquisar e adquirir tecnologias assistivas; realizar a adaptação do mobiliário bem como da estrutura arquitetônica de toda a instituição de forma a promover acessibilidade a todos.

No Campus Campos Belos, o NAPNE foi criado em abril de 2022, por meio de portaria expedida pela Direção Geral do Campus, com o propósito de atender o aluno com necessidades educacionais específicas, oferecendo possibilidades para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso com sucesso. Nitidamente é um Núcleo que está em processo de construção, está em fase de implantação, pois não conta com servidores formados para constituir um grupo multidisciplinar.

Assim, até o momento em que foi realizada esta pesquisa o NAPNE no IF Goiano-CB estava constituído da seguinte forma: um assistente administrativo, uma professora de química e uma professora de Língua Portuguesa/coordenadora; O núcleo não tinha uma sala específica, estava realizando seus atendimentos na biblioteca. Desde a sua criação, tem buscado materializar suas missões, sendo: desenvolver a educação para a convivência, estimular a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Nesse período, foram estabelecidas medidas e ações a serem realizadas, tais como criação da nota pedagógica a ser criada juntamente com o aluno com o auxílio do laudo médico, palestras, conversas, orientações a alunos, professores e demais membros do processo de escolarização do Campus Campos Belos. O intuito é elaborar e desenvolver ações institucionais e pedagógicas que contribuam para o acompanhamento do público-alvo da Educação Especial no campus e garantir a acessibilidade aos alunos nos diversos aspectos educacionais.

Como proposto na sua estruturação, o NAPNE segue os seguintes princípios; não discriminação; respeito pela diversidade; igualdade de oportunidade; acessibilidade para todos e respeito pelo desenvolvimento das capacidades individuais. É possível notar que, apesar da ausência da equipe multifuncional, o NAPNE tenta oferecer apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas.

No decorrer da pesquisa foi observado que o NAPNE atendia alunos que possuíam TDAH/Ansiedade, Transtorno Afetivo Bipolar, Ansiedade/Depressão, Altas Habilidades/Superdotação, Baixa Visão, Deficiência Física, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno Afetivo Bipolar, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

Dentre as atividades previstas pelo NAPNE, a professora coordenadora do NAPNE relatou que, no ato da matrícula, o responsável pelo aluno deve entregar o laudo no registro

escolar que é passado para essa coordenação. Na sequência dos acontecimentos a professora coordenadora do NAPNE, por sua vez, se reúne com o aluno e preenche a nota pedagógica (em anexo) e em seguida passa para o coordenador de curso que envia aos professores que lecionam para esse aluno. Contextualização da nota pedagógica será especificada no capítulo III desta dissertação.

Quadro 1 - Relação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais com matrícula efetiva no IF Goiano-CB (continua).

| Curso | Deficiência | Ano/ semestre |
|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Médio Técnico em Agropecuária | TDAH/ Ansiedade | 1º ano |
| Médio Técnico em Agropecuária | Transtorno Efetivo Bipolar | 1º ano |
| Médio Técnico em informática | TDA/Falta de concentração / ansiedade | 1º ano |
| Médio Técnico em informática | Ansiedade/Depressão | 2º ano |

Quadro 1- Relação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais com matrícula efetiva no IF Goiano-CB (conclusão).

| | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|------------|
| Médio Técnico em informática | Altas Habilidades/ Superdotação | 2º ano |
| Médio Técnico em informática | Baixa Visão | 1º ano |
| Médio Técnico em Administração | Deficiência Física | 1º ano |
| Bacharelado em Zootecnia | Transtorno desintegrativo da infância | 5º período |
| Bacharelado em Zootecnia | Transtorno Afetivo Bipolar | 3º período |
| Bacharelado em Administração | Deficiência Física | 6º período |

Fonte: Dados informados pelo Registro escolar (IF Goiano – CB) durante a pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de ensino norteadoras da prática pedagógica dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais. Ela foi realizada em uma escola da rede pública: o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Campos Belos - (IF Goiano-CB), localizado na cidade de Campos Belos-Goiás. Iniciamos a pesquisa no mês de agosto de 2023 e concluímos em junho de 2024.

Assim sendo, neste capítulo, mostraremos os caminhos metodológicos utilizados, iremos apresentar os sujeitos da nossa investigação, os professores do IF Goiano – Campus Campos Belos-GO, bem como os instrumentos utilizados e como categorizamos os dados.

Para a realização deste estudo sobre Educação inclusiva – Concepções Pedagógicas no Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos-GO, entrevistamos 8 dos professores regentes atuantes em sala de aulas de ensino regular da instituição, para entender quais as suas percepções pedagógicas sobre o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Para coleta de dados, utilizamos o instrumento questionário, o roteiro de entrevista semiestruturado.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito de proporcionar uma análise crítica e reflexiva sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano no Campus Campos Belos, no estado de Goiás. Sobre essa abordagem, Minayo (2007, p. 22) define estudo qualitativo como uma pesquisa que responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com as ciências da educação em um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes importantes para a descrição da compreensão das situações vividas pelos docentes durante suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao realizar uma pesquisa, exige-se integridade e dedicação por parte do pesquisador, para que processos metodológicos sejam realizados em sua integridade. De acordo com Oliveira (2008, p. 43), “[...] metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos”.

Nossa intenção foi discutir as percepções pedagógicas dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB. Acreditamos, com isso, ser possível saber as percepções e as possibilidades dos professores sobre sua prática na sala de aulas do ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais. Pretendeu-se atender ao objetivo principal que foi compreender as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos professores, desenvolvidas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, no IF Goiano-CB. Assim, descrevemos e analisamos os dados obtidos nas entrevistas, e desse modo consideramos a pesquisa descritiva.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva aborda características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. O referido autor ainda cita que esse tipo de pesquisa se propõe a “Levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, bem como estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...] descrevendo as características da população ou fenômeno estudado” (Gil, 2002, p.41).

Portanto, o presente estudo possui caráter descritivo no que concerne a abordagem da pesquisa qualitativa que expressa os valores, buscando integrar o significado atribuído às práticas pedagógicas dos professores junto aos alunos NEE, conhecendo as percepções metodológicas, as relações e as estruturas sociais capazes de fornecer apoio neste processo inclusivo.

3.1 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores do Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos-GO. Nela, foram utilizados, como critério de inclusão, os professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino e que concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Anexo I. Seguindo esses critérios, selecionamos 8 professores participantes, os quais responderam ao questionário semiestruturado, composto por quinze questões, buscando levar os entrevistados a várias reflexões sobre sua atuação em turmas de ensino regular com alunos com NEE. O documento consta no Anexo b.

Por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa, no qual se observaram as atitudes e ações diversas dos sujeitos alvos da nossa investigação para compreender a temática referente à abordagem de alunos com NEE e professores de atuação direta junto a eles, fez-se necessário seguir as recomendações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata da questão Ética da pesquisa, e que subsidia estudos que envolve a participação de seres humanos (Brasil, 2012).

Nesse contexto, o presente estudo alicerçou-se na resolução já mencionada para atender aos princípios da autonomia (respeito à dignidade da pessoa humana), beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos previsíveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes). Desse modo, objetivou garantir os direitos e deveres que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Em relação à identificação dos professores participantes, foram observadas as suas formações e cursos. Responsabilizamos por manter o bem-estar, a integridade, o sigilo de identidade, a privacidade dos participantes do estudo, sendo obrigados a suspender a pesquisa quando perceber dano ou risco à saúde dos participantes.

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

| Identificação | Formação | Já fez algum curso Relacionado à educação especial? |
|----------------------|-----------------|--|
| Professor 1 | Matemática | sim |
| Professor 2 | Administração | sim |
| Professor 3 | Ciências Exatas | não |
| Professor 4 | História | não |
| Professor 5 | Matemática | não |
| Professor 6 | Pedagogo | sim |
| Professor 7 | Agrônomo | não |
| Professor 8 | Letras | não |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante destacar que dos 08 professores, 3 declararam ter feito algum curso referente à inclusão de alunos com NEE, enquanto 5 deles informaram que nunca tiveram qualquer formação para atuar com alunos com NEE. Mantoan (2005) diz que não basta formar professores em áreas específicas do saber, especialmente na Educação Especial, sem um trabalho de humanização do processo de inclusão nas escolas públicas de ensino, por meio de diálogo, seminários, estágios, congressos e afins, dando tempo e apoio ao professor para participar destes processos e construir o conhecimento, não só teórico, mas principalmente de forma prática, participativa e ativa.

Em relação à quantidade de tempo na docência, constatamos que eles se dedicam a essa profissão há, pelo menos, 7 anos (entre 7 e 15 anos). Todos os professores lecionam em área específica de formação.

3.2 Os dados da coleta

Para o seu desenvolvimento, esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e analisada pela Comissão de Ética na Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, para a qual teve parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa (Apêndice A). Para isso, solicitamos autorização institucional para a pesquisa à Direção-Geral do Campus Campos Belos-GO, apresentando o nosso projeto de pesquisa e uma carta de encaminhamento.

Ao obtermos a aprovação, nos dirigimos à sala dos professores, realizamos o convite de participação, explicamos os objetivos, a metodologia a ser usada e o quanto era importante a participação deles para o desenvolvimento dessa pesquisa. Bem como explicitamos que suas participações poderiam vir a lhes trazer contribuições reflexivas sobre a construção de um papel social e pedagógico a fim de construir um espaço inclusivo. Houve uma boa aceitação por parte dos professores.

A pesquisa foi realizada com encontros de uma a duas vezes por semana, com conversas e entrevista semiestruturada, nos diferentes tempos e espaços conforme os professores participantes do IF Goiano-CB indicaram. Como a participação na pesquisa é voluntária, aceitamos a proposta colocada por cada participante.

Com os depoimentos obtidos, os dados foram analisados estabelecendo vinculações com os nossos interlocutores descritos no referencial teórico deste trabalho, a saber: Glat e Pletsch (2009; 2011; 2012), Glat *et al.* (2011), Mantoan, (2015), entre outros, com o objetivo comum de descobrir as estratégias educacionais de ensino/aprendizagem, construindo caminhos alternativos para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em seguida, foram categorizadas, transcritas integralmente e discutidas com base na literatura acerca da temática estudada. Segundo Bardin (2011, p. 47), a organização da análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias principais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Tudo isso, com base em informações pontuais, representativas das características de conteúdos mais próximos das vivências e experiências pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais. Para a distinção das respostas, serão aplicados codinomes aos entrevistados, como citado anteriormente (professor 1, professor 2, 3, 4,5,6,7,8), preservando, assim, sua identidade, consoante a Resolução 446/2012-CNS.

4 DISCUTINDO OS RESULTADOS: CONCEPÇÕES PEGAGÓGICAS INCLUSIVAS NO IF GOIANO - CB

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos com a aplicação do instrumento-questionário, o roteiro de entrevista semiestruturado para os sujeitos da nossa investigação, os professores do IF Goiano – Campus Campos Belos-Goiás. Com isso, analisaremos as percepções pedagógicas inclusivas e verificaremos como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais na instituição. A partir das suas respostas dentro da nossa investigação, fomos categorizando, analisando e comparando os dados obtidos nos nossos encontros, seguindo o proposto na metodologia desta dissertação e à luz da bibliografia consultada, que apresentamos no referencial teórico utilizado.

4.1 Análise de dados dos professores

Este trabalho, como já mencionado na metodologia, busca analisar o olhar do professor sobre o tema. A análise dos dados das opiniões dos professores sobre algumas das perguntas realizadas nos levou à formação de quatro categorias:

1º Categoria- Percepção do professor sobre a inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais.

2º Categoria- A inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB na visão do professor: a necessidade de capacitação docente.

3º Categoria- A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB na visão do professor: o papel do NAPNE.

4º Categoria- O processo de formação docente.

Quadro 3 - Categorização dos dados de professores.

| Questão | Categoria |
|---|--|
| Questão 5: Como você percebe o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB? | A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB na visão do professor: a necessidade de capacitação docente. |
| Questão 11: Fale sobre os aspectos que você aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano – Campus Campos Belos? | |
| Questão 8: Descreva a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência? | A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB na visão do professor: o papel do NAPNE. |
| Questão 7: Como está sendo a sua experiência em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB? | O processo de formação docente. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

1ª Categoria: percepção do professor sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao serem perguntados sobre o entendimento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirma acreditar que a inclusão não é só inserir o aluno em uma sala de aula do ensino regular. Para eles, a inclusão vai muito além de acomodações de estrutura física, que as instituições de ensino precisam dar condições de igualdade e de oportunidades. Essa concepção fica bem expressa nas falas a seguir:

***Professor 2:** A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais refere-se ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, habilidades ou dificuldades, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. É importante ressaltar que a inclusão educacional não se limita apenas à presença física dos alunos na sala de aula mas busca a participação ativa e significativa em todas as atividades escolares. É um processo contínuo que requer o compromisso de toda a comunidade escolar em promover um ambiente diversificado, inclusivo e igualitário para todos os estudantes.*

***Professor 8:** A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve garantir a equidade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos. Entendo que para que ela seja efetiva é preciso que a escola se adapte a fim de acolher a diversidade, oferecendo suporte e recursos adequados. Além disso, cabe ao poder público investir na capacitação de todos os profissionais do ambiente escolar inclusivo. Se não há essa mobilização, para mim, não há inclusão.*

***Professor 5:** Acredito ser um desafio por parte das instituições de ensino por não haver formação nem equipe técnica para realizar a inclusão de fato. Medidas paliativas são tomadas sem estudo sobre sua efetividade, o que dificulta efetivamente a inclusão. Ao meu ver, inclusão não é fornecer novos instrumentos de ensino, é desenvolver o/a estudante dentro do seu processo de aprendizagem. Só uma equipe multiprofissional pode fornecer uma estrutura que atenda a educação inclusiva.*

Dessa forma, sobre a questão proposta aos professores, no que se refere à percepção inerente à inclusão de alunos com NEE, evidencia-se que a maioria dos professores caracteriza bem a questão da inclusão e deixa visível os seus anseios em relação à efetivação da prática com qualidade na educação inclusiva.

E dessa maneira, compreendemos a educação inclusiva a partir do reconhecimento da escola em garantir a todos os alunos o ensino/ aprendizagem consonante às suas necessidades específicas e com qualidades.

Para Beyer (2006), é preciso construir uma pedagogia que atenda às características pessoais de cada aluno, sem estigmatizar uns e outros. É um novo paradigma a despontar em defesa da ideia de viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade (Beyer, 2006, p.73).

A necessidade de a instituição se adequar e implementar políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais também é reforçada na fala a seguir:

Professor 6: *A educação inclusiva visa garantir o direito subjetivo à educação independente de condição ou situação. Para isso as instituições precisam tomar providências de acessibilidade (não apenas na estrutura física, mas administrativas e pedagógicas) para efetivar esse direito.*

Uma boa parte dos professores entrevistados disse não se sentir apta a atender a esses alunos com NEE, e sentem a necessidade de estudos e capacitações.

Diante do exposto pelo professor 6, certificamos que acessibilidade não é apenas oferecer acesso na estrutura física às instituições educacionais, mas tomar medidas abrangentes para garantir a participação plena, para que todas as barreiras sejam eliminadas. Isso inclui que os sistemas administrativos sejam acessíveis e compreensíveis para todos, incluindo comunicações escolares, inscrições, matrículas, editais, e processos de avaliação; e também adaptar os métodos de ensino e os recursos educacionais para atender às necessidades individuais de todos os alunos.

A inclusão pode causar transformação educacional, pois não se limita somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas “apoia todos, professores, alunos e pessoal administrativo, para obterem sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p.28).

No decorrer da pesquisa, percebemos que a capacitação profissional é o eixo norteador da prática de inclusão para os professores do IF Goiano-CB. O professor da área de exatas relatou que não estudou sobre essa temática no período de formação acadêmica. Dessa forma se deparou com a questão da inclusão a partir da sua prática docente e a partir daí se despertou para leituras e estudos individualizados, no intuito de flexibilizar o currículo para melhor atender o aluno com NEE. Porém, esse professor deixou evidente que, apesar dessa (auto) preparação, sua prática de inclusão não favorece o aluno de modo abrangente. Dessa forma, a formação profissional e continuada é primordial para a efetivação da inclusão de alunos com NEE.

Ainda sobre a prática de inclusão, os professores no IF Goiano-CB demonstram sentirem-se desafiados, pois mesmo diante do aluno que tem laudo, cada professor elabora seu plano de trabalho específico, à sua maneira, sem um momento de estudo coletivo, para reflexão e ação. E, assim, tornou perceptível que a prática de inclusão ainda é bem limitada.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de inclusão é entendido:

Como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

Desse modo, quando falamos de inclusão, estamos falando de modo geral, de um paradigma de sociedade, conforme endossa Sassaki (2009):

[...] o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são adequados para toda a diversidade humana composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero,

orientação sexual, deficiência e outros atributos com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sassaki, 2009, p.10).

Uma das perguntas de pesquisa foi elaborada objetivando constatar se na instituição pesquisada os professores reconhecem a possibilidade de ingressos de alunos com necessidades educacionais especiais. O fato descrito mostra a aceitação pelos professores do IF Goiano-CB, ou seja, esse segmento é favorável ao ingresso de alunos com NEE. Ainda, corrobora com a ideia de que para garantir que essa inserção de pessoas com deficiência seja efetiva e bem-sucedida é essencial que a instituição esteja preparada para atender às necessidades específicas desses alunos.

Professor 1: *É mais que justo a oportunidade de ensino e aprendizagem a todos, incluindo pessoas com deficiência, entretanto, ainda é necessário mais conscientização e esclarecimento sobre o assunto, em especial dentre o corpo docente, para que os alunos com deficiência tenham uma experiência de ensino de qualidade e excelência, assim como alunos que não possuem deficiências.*

Professor 2: *O ingresso de pessoas com deficiência no IF Goiano – Campus Campos Belos é uma iniciativa importante e necessária para promover a inclusão educacional e social. Ao abrir suas portas para estudantes com deficiência, a instituição está demonstrando seu compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A presença de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico enriquece a experiência educacional para todos os estudantes, promovendo o aprendizado mútuo e a valorização da diversidade. Além disso, oferecer oportunidades educacionais acessíveis a todos os indivíduos é um direito fundamental, garantido por legislações nacionais e internacionais. Para garantir que o ingresso de pessoas com deficiência seja efetivo e bem-sucedido é essencial que a instituição esteja preparada para atender às necessidades específicas desses estudantes. Isso inclui a adaptação de instalações físicas, a disponibilidade de recursos educacionais acessíveis, a capacitação de professores e funcionários em práticas inclusivas e a colaboração com profissionais especializados em educação inclusiva.*

Professor 4: *Penso que seja algo natural, dado que a educação é um direito subjetivo. Um ambiente diverso contribui para a formação de todos.*

Com base nas respostas dadas pelos professores entrevistados, acima apresentadas, expõem de um modo bem claro que a inclusão de alunos com NEE é assumida como um novo paradigma social e educacional por aqueles que defendem uma sociedade mais justa e mais democrática. Isto é, seguem o princípio orientador da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6) que afirma que “as escolas devem incluir todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Com isso, leis e decretos são constantemente aprovados para assegurar o direito dos alunos com NEE no ensino regular e em classes comuns. Assim sendo, compreendemos que tal princípio considera o atendimento de toda a diversidade permanente em nosso meio social, implicando em grandes desafios para nosso sistema escolar.

Mantoan (2004) chama atenção para essa inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular, pois não basta dar condições de acesso, é preciso oferecer condições de permanência desses alunos na escola e favorecer as condições para aprenderem e se desenvolverem.

Mantoan reafirma a relevância do exposto na declaração de Salamanca, todavia enfatiza que a inclusão vai além do direito de garantia de matrícula e acesso das pessoas com NEE, pois o fazer pedagógico é o que dá sustentação à inclusão. Nesse ponto, considerando haver preocupação em atender os alunos com NEE os professores destacaram ser preciso avançar na prática de inclusão.

Ainda sobre o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB, outros entrevistados declararam não haver políticas de inclusão na instituição, apresentando os argumentos a seguir:

Professor 7: *Antes disso, é necessário colocar estrutura material e humana para tal.*

Professor 8: *É benéfico, pois contribui para a construção de um ambiente diversificado, mas carece de se estruturar ainda o campus para melhor acolher esse público.*

Professor 3: *A inclusão de pessoas com deficiência em qualquer ambiente educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É importante que todas as instituições educacionais, incluindo o IF Goiano – Campus Campos Belos, tenham políticas e infraestruturas adequadas para apoiar estudantes com deficiência, porém, na prática, temos uma lacuna muito grande em relação a isso.*

Coadunando com a existência de alunos com necessidades educacionais especiais no Campus, um dos professores entrevistados afirmou que:

Professor 5: *Atualmente temos alunos laudados, porém não temos metodologias pedagógicas para tais ações.*

Mantoan (1997) acredita que, “ao inserirmos os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula das escolas regulares, estamos exigindo dessas escolas novos posicionamentos, principalmente diante dos processos de ensino e de aprendizagem” (Mantoan, 1997, p. 120). Assim, para ela deveria haver uma busca institucional pela consolidação da formação dos professores à luz de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas.

Glat e Pletsch (2012) ajudam a confirmar esse fato político-pedagógico quando descrevem que mesmo inseridos, a escola deve oferecer aos alunos condições que permitam o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos e de habilidades acadêmicas veiculadas na classe da qual fazem parte (Glat; Pletsch, 2012, p. 30).

Sobre o ensino-aprendizagem desses alunos e as condições de desempenho semelhantes aos demais, os professores se mostraram, de modo geral, favoráveis ao desempenho, mas apontaram diversas dificuldades para o seu desenvolvimento.

Professor 8: *“O ensino e a aprendizagem de alunos com NEE não constituem processo homogêneo e linear. E dependem das*

condições de aprendizagem de cada discente e de como ocorrem as adaptações feitas pelo professor para incluir esses alunos durante as aulas. Essa inclusão nem sempre é satisfatória, pois faltam recursos, preparo e tempo. Caso as condições sejam favoráveis, os alunos com NEE podem sim ter desempenho equivalente aos demais.

Professor 6: *Desafiador tanto para eles quanto para os mestres. Verdadeiramente, sim. Porém, destaco que o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos não deve ser guiado sob a ótica da igualdade, e sim, da equidade.*

Professor 5: *Eu não tenho formação nessa área para compreender os mecanismos de aprendizagem desses/as estudantes. Eu acredito que sim, porém, suponho que as especificidades de cada caso determinam também a evolução desse aprendizado por parte dos estudantes. Talvez (porque não tenho conhecimento) seja mais efetiva a educação inclusiva quando nos atentamos para as habilidades e não necessariamente para conteúdo.*

Professor 4: *Cada aluno tem seu ritmo e tempo de aprendizado. Alunos com necessidades educacionais especiais têm total capacidade de aprendizado desde que as ações de inclusão sejam realizadas e haja respeito para com as condições e necessidades específicas de cada um.*

Professor 2: *O processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidade educacional especial pode ser desafiador, mas com as estratégias e apoios adequados, eles têm a capacidade de alcançar um desempenho equivalente aos demais estudantes. Cada aluno é único, com suas próprias habilidades e desafios, e, portanto, a abordagem pedagógica precisa ser individualizada e adaptada para atender às necessidades específicas de cada um. No entanto, todo o processo de ensino tem que somar com a união de alguns fatores como: adaptação do currículo, profissionais sensibilizados e que compreendam esse processo, o apoio da família, e o apoio de profissionais especializados.*

Nas falas acima, podemos notar que os professores admitem que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vincula-se e até mesmo relaciona com as condições de desenvolvimento de suas atividades educacionais diárias, com igualdade aos demais alunos atípicos. Isso nos faz compreender que os alunos com necessidades educacionais especiais só precisam que sejam desenvolvidas ações que venham tentar diminuir as suas limitações ao máximo, para que possam adquirir autonomia para executar suas atividades.

O que se percebe nas falas dos professores é que há certa insegurança em relação às ações desenvolvidas por eles mesmos. E que o aprendizado da prática inclusiva está sendo discutido entre professores em conselhos de classe no IF Goiano-CB. Dessa maneira, observando os depoimentos nas entrevistas, foi possível enxergar que vários professores são agentes que buscam fazer o que podem pelo aluno com NEE, ajudando-o a vencer obstáculos

e superar barreiras, com a proposta de um modelo pedagógico com o qual o aluno consiga êxito pessoal, conforme orienta a nota pedagógica sugerida pelo NAPNE.

2ª Categoria - A inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais no IF Goiano- CB na visão docente: a necessidade de capacitação docente.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais, abrange a família do aluno, a comunidade escolar, reorganização estrutural, flexibilização em currículos, recursos pedagógicos escolares e, principalmente conscientização e a capacitação do professor para receber, conduzir e atuar com as diversidades dos alunos presentes na escola.

Tendo em vista que a maioria dos professores não tiveram uma formação docente sobre a inclusão, essa ausência se torna a principal barreira no exercício pedagógico no IF Goiano-CB. Sendo assim, faz-se necessário que a instituição busque os meios para que a prática pedagógica de inclusão caminhe para a qualidade do ensino e assim atenda a demanda.

Segundo Glat (2009), uma vez garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular acontece cada vez mais intensamente. Mas, diante disso, os questionamentos, as incertezas também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial algumas competências para lidar com a diversidade de aluno presente na escola. (Glat, 2009, p. 9)

Essa fala da autora, envolvendo a formação docente, está bem perceptível nos relatos dos professores do IF Goiano-CB, nesta categoria. Podemos observar que a maioria dos entrevistados apresentou algumas limitações e várias questões que apontam como prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem com alunos com NEE, quando questionamos sobre a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Observe as falas dos professores a seguir.

Professor 3: *Atualmente, não temos profissionais capacitados para as necessidades mais recorrentes, como altas habilidades e alguns transtornos como o TDAH.*

Professor 2: *Ao perceber o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no IF Goiano – Campus Campos Belos, observo que ainda há espaço para melhorias significativas. Atualmente, o processo de inclusão parece ser tímido, com poucos ou nenhum profissional com habilidades especializadas para apoiar esse importante processo.*

Mais uma vez, as falas do professor 5 e do professor 8 reforçam a falta de capacitação para lidar com esse público específico, sendo essa “não capacitação” um dos principais desafios citados, para a maioria dos professores, no sentido de efetivar a inclusão escolar no IF Goiano-CB. Observe as falas a seguir:

Professor 5: *O grande problema está na falta de formação para os/as professores. Como as demandas são sempre diferentes e específicas, é preciso que as instituições tenham apoio de psicólogos e pedagogos ao invés de pessoas com “boa vontade” propondo atividades que possam não ter vínculo com o aprendizado, muitas vezes aumentando as tarefas dos/as estudantes de inclusão. Dessa forma, vejo como fictício que haja uma inclusão propriamente dita.*

Professor 8: *Percebo que assim como na maioria das escolas brasileiras, faltam profissionais capacitados e recursos.*

As falas dos professores 4 e 5 apontam que eles, de modo geral, deveriam ter mais formação sobre educação inclusiva, de forma que eles possam identificar as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno. O professor relatou, anteriormente que precisa ser capacitado, pois na sua formação inicial não recebeu uma formação para trabalhar com alunos com NEE. Observe a fala dos professores.

Professor 4: *Vejo que ainda é bastante incipiente. Há ainda dificuldade em até mesmo identificar em específico quais as necessidades e as formas de inclusão.*

Professor 5: *Sinto sim, pois não tenho e não conheço metodologias e nem o que deve ser feito.*

Conforme explica Pletsch (2005), incluir não é simplesmente colocar um aluno com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula. A autora afirma que

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais com outros “não especiais” numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato de ele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais (Pletsch, 2005, p. 23).

Nesse sentido, percebemos que a escola e os professores que atuam nela precisam reorganizar-se nas ações pedagógicas e assim, refletir sobre suas concepções pedagógicas sobre o ensino/aprendizagem realizadas com e para esses alunos, respeitando a sua especificidade, pois o projeto pedagógico de curso (PPC) do IF Goiano – Campus Campos Belos apresenta um projeto pedagógico flexível e considera a inclusão no seu cotidiano escolar, o que permite flexibilizar as aulas.

O Instituto também considera o compartilhamento de práticas inclusivas por meio de interações pedagógicas. Neste contexto, as diretrizes do PPC do IF Goiano-CB não ficam restritas às atividades desenvolvidas em sala de aula e nem apenas por conta do professor. O NAPNE tem uma função pedagógica ativa nesse processo desde a entrada do aluno com NEE, podendo auxiliar a inclusão dos NEE.

Sob o ponto de vista de Mantoan (2015) pressupõe-se que uma das medidas mais urgentes da escola para possibilitar a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais é a elaboração e o cumprimento de um projeto político pedagógico inclusivo a ser efetuado dentro dela. E, então, por meio do projeto, dificuldades poderiam ser abordadas, como, por exemplo, a questão curricular.

Nessa perspectiva, um projeto de inclusão também integra as várias contribuições das diversas áreas de conhecimento presentes na escola por meio de seus profissionais, os quais poderiam, assim, trabalhar em busca de uma linha de ação inclusiva comum. Além disso, aspectos como a prática pedagógica também podem ser abordados conjuntamente.

Segundo a autora, a questão relaciona-se diretamente com a capacitação de professores e equipes pedagógicas, pois a elaboração do projeto de inclusão requer preparo por parte dos encarregados em elaborá-lo, a saber: a equipe de professores e técnicos da escola.

Outra questão levantada junto aos entrevistados diz respeito aos aspectos que poderiam ser apontados como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano – Campus Campos Belos. O principal argumento apresentado, mais uma vez, foi a falta de capacitação do professor:

Como segue:

Professor 5: *A principal delas é a formação de professores/as e educadores/as que atuam com estudantes com necessidades especiais. Com uma formação técnica será possível atender estudantes de forma mais efetiva e organizada, facilitando seu aprendizado. Outro aspecto grave é a falta de uma equipe formada por psicólogos/as, assistentes sociais, pedagogos/as e demais técnicos/as que participem do processo de aprendizagem desses/as estudantes.*

Professor 8: *Faltam recursos pedagógicos adequados, professores de apoio e capacitação.*

Professor 3: *Atualmente é a falta de profissionais capacitados.*

Professor 4: *A quantidade de alunos por turma é um fator que dificulta bastante. Em turmas de 35 ou 40 alunos desenvolver práticas pedagógicas específicas é praticamente impossível. Além disso, a falta de formação e ambientes específicos também dificultam o processo.*

Professor 6: *Vejo apenas o ponto de vista da formação. Visto que, a preparação que temos geralmente ocorre na graduação, pesquisas e ou cursos de formação de iniciativa do próprio docente. É necessária uma formação permanente e contínua, a ser assegurada pela própria instituição.*

Professor 2: *Eu aponto os seguintes aspectos:*

a) Pouca capacitação: Pouca capacitação específica para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos pode dificultar o atendimento adequado.

b) Escassez de recursos: A falta de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados pode limitar a possibilidade de adaptações curriculares e materiais de ensino personalizados.

c) Acesso a Profissionais de Apoio: A disponibilidade limitada de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas e especialistas em educação inclusiva, pode afetar o suporte oferecido aos alunos.

d) Resistência à Mudança: A resistência a mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais pode dificultar a implementação de estratégias inclusivas, alguns professores não conseguem ou não querem realizar essa mudança.

O IF Goiano-CB, segundo seus documentos basilares, visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, em atividades acadêmicas. Oferece condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, físicos e pedagógicos, além de criar estratégias para eliminar as barreiras, a fim de oferecer plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Para tanto, tomou-se conhecimento, durante as entrevistas, que essas concepções políticas pedagógicas estavam sendo desenvolvidas de forma bem tímida e somente por um grupo de professores.

Para tanto, o ato de educar, necessariamente, implica a dimensão política enquanto espaço de poder e possibilidade de intervenção nas estruturas.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político, é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação (Freire, 1995, p. 46).

Em consonância com as considerações de Freire (1995), sobre a educação e trazendo para uma reflexão da educação numa perspectiva inclusiva, Lima (2006) esclarece:

A inclusão, portanto, não é algo de que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania: uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção (Lima, 2006, p.63).

Nesse sentido, evidencia a necessidade de os agentes transformarem a escola. Que eles percebam, conheçam e respeitem a construção histórica, cultural e social dos alunos com NEE.

Essa postura atitudinal do professor é que motiva o aluno, independentemente de seu desenvolvimento acadêmico, focalizando nas suas potencialidades, há um avanço pedagógico. Nóvoa (1992, p.82) ressalta que “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino”. Por isso, os professores, que atuam diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais, precisam estar preparados para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos e não com um modelo de pensamento comum a todos eles, para saber ensinar sem excluir.

Sob a perspectiva do processo de inclusão inerente às necessidades específicas dos alunos, aponta-se a formação continuada do professor, que é afinal o sujeito de maior relevância na ação pedagógica. Desse modo, evidenciamos que a questão principal é a qualificação profissional, tornando primordial que a instituição de ensino se organize e ofereça condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que sobretudo deve ser de qualidade.

3ª Categoria: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano-CB na visão docente: o papel do NAPNE

Nesta categoria faremos uma inferência na fala dos docentes com auxílio da fundamentação teórica no que tange à importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência.

Conforme especificado no Regulamento, Art. 6, “é competência do NAPNE conscientizar docentes, técnicos administrativos, discentes e comunidade externa quanto à importância de um atendimento diferenciado aos estudantes atendidos pelo NAPNE”, visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do IF Goiano.

Segundo Mantoan (2015), o processo de inclusão ocorre a partir da condição que se dá ao aluno e à turma na qual está incluso. Isso se dá a partir de condições de reorganização pedagógica do professor, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, que dão sustentação ao processo que se desencadeia na sala de aula e tem como atores os gestores, funcionários, professores e alunos (Mantoan, 2015, p. 64).

Para que este processo de inclusão ocorra no IF Goiano-CB de forma satisfatória, já foram apontadas algumas situações, entre elas a nota pedagógica desenvolvida pela equipe do NAPNE, que visa atender docentes e discentes da instituição de ensino. Entretanto, mesmo ainda não consolidado, entendemos que o papel do NAPNE é fundamental neste processo, desde o elaborar das ações pretendidas, como a motivação dos docentes e discentes para a participação nessas ações

Professor 5: *Embora tenhamos um processo seletivo que facilite o acesso de pessoas com deficiência, não há divulgação e incentivo por parte da Instituição para o ingresso desses/as estudantes.*

O professor 5, na sua fala, demonstra preocupação não só com os alunos com necessidades educacionais especiais do IF Goiano-CB, mas com todos os estudantes. O docente, por entender que a instituição já está trabalhando para ser inclusiva, acredita que todos podem se beneficiar desta instituição e, que o NAPNE ou a Instituição na totalidade, deveria divulgar isso para a sociedade. Isso nos remete a pensar na responsabilidade e na expectativa gerada em cima das ações desenvolvidas pelo IF Goiano-CB.

A professora coordenadora do NAPNE do IF Goiano-CB, relatou que, com o início da formação do Núcleo, decidiu entrar em contato com os responsáveis do Núcleo de outros campi para que pudesse conhecer melhor a metodologia aplicada. Entre um contato e outro, foi conhecida a metodologia aplicada pelo NAPNE do campus de Morrinhos: a nota pedagógica.

Essa nota pedagógica foi compartilhada com o campus Campos Belos, que passou a adotá-la como referência para amparar o trabalho dos professores, no sentido de dar possibilidades de adaptações de ensino-aprendizagem, mobiliário e acessos físicos.

Podemos perceber nas falas dos professores o quão valorizam o apoio por meio das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Professor 7: *O IF Goiano – Campus Campos Belos utiliza NAPNE para ajudar e sensibilizar professores e alunos sobre como proceder com alunos com necessidades específicas, somos alertados de alunos que possuem laudos para que possamos avaliá-los de acordo com suas necessidades.*

Professor 5: *Desenvolvo atendimento individualizado com esses/as estudantes tentando perceber as formas com que o/a estudante aprende. Geralmente temos “notas pedagógicas” formuladas pelo NAPNE para estudantes com laudo. A partir dessas informações tento produzir materiais direcionados e avaliações diferenciadas.*

Professor 1: *Contribui para o docente demonstrar mais empatia e paciência, não só em situações que envolva alunos com necessidades específicas, mas no relacionamento com os outros alunos bem como todos os colegas dentro da instituição.*

Os professores estão cientes de que sem esse apoio técnico e pedagógico seria mais difícil atingir os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas ações são essenciais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e o interesse do conjunto da população escolar.

Professor 2: *A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais é uma abordagem ética, social e pedagógica que beneficia toda a comunidade escolar. Ao garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, a escola cumpre sua missão de preparar cidadãos competentes, solidários e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.*

Professor 5: *Acredito que essa importância se deve pela obrigação que a escola pública tem sobre esses/as estudantes. É difícil imaginar que uma escola pública não tenha equipe e preparo técnico adequado para receber estudantes com necessidades especiais. Além de excludente, é contrário ao que determina a legislação. Assim, vejo como preocupante a escola não ter uma formação para essa demanda.*

Professor 3: *A inclusão de alunos com necessidades especiais é crucial para garantir que todos tenham acesso à educação. Isso ajuda no desenvolvimento pessoal desses alunos e promove a diversidade e a empatia, ensinando a todos como valorizar as diferenças. A inclusão também melhora o aprendizado para todos, criando um ambiente rico e diversificado, e prepara os alunos para uma sociedade diversificada na vida adulta. É essencial que as escolas se esforcem para serem inclusivas, beneficiando todos os envolvidos.*

Segundo Mantoan (2015, p.64), “a escola que reconhece e valoriza a diferença todas têm projetos inclusivos de educação”, o que deveria ser garantido em todas as escolas são espaços de discussão em que valorizasse a observação, a análise e a prática efetiva de materiais e instrumentos para serem usados em sala de aula. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002, p. 26) sustentam:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A inclusão deve dirigir seu olhar para todos os alunos, pois qualquer um pode experimentar dificuldades de aprendizagem em algum momento escolar. Assim, as estratégias de trabalho inclusivas são estabelecidas direcionadas para proporcionar a aprendizagem de todos os alunos da classe regular.

A professora coordenadora do NAPNE, apontou as possibilidades de auxiliar inclusão com a nota pedagógica, que a cada semestre é atualizada seguindo todos os trâmites supracitados. Com relação ao laudo médico, sempre é orientado aos alunos que, a cada novo laudo emitido pela junta médica, é importante entregá-lo ao Registro Escolar.

A professora ainda ressalva que, sempre participa das reuniões pedagógicas e solicita aos demais professores que leiam a nota pedagógica e tentem adaptar as aulas e os métodos avaliativos conforme o descrito, pois para além da orientação médica, tem algo muito valioso: a opinião do aluno que vivencia a deficiência e sabe bem quais adaptações se fazem pertinentes.

O NAPNE tem em vista incluir, através do ouvir (sempre de forma particular) o aluno para a construção das notas pedagógicas, bem como salientar aos professores a importância deste instrumento. Tanto que, em suas falas e ações pelo campus, o NAPNE de Campos Belos adota a frase: “Nada sobre nós, sem nós” (“Nothing about us without us”), um lema muito utilizado entre as pessoas com deficiência (PcD).

Outro ponto implementado pelo NAPNE é a aproximação com os responsáveis legais por estes alunos, afinal a participação destes é de suma relevância para a inclusão escolar. Uma ação do NAPNE que marcou bastante o ano de 2022 em Campos Belos foi o setembro verde e amarelo, que acabou integrando o calendário acadêmico da instituição como uma atividade fixa.

A inclusão é cotidiana e precisa sempre acontecer para que a conscientização ocorra de forma integral.

4ª Categoria: O processo de formação docente

É importante constatar que esta dissertação não tem o objetivo de apresentar como o professor trabalha a Educação Inclusiva no seu cotidiano no IF Goiano-CB, mas como está envolvido com este tema, como concebe a sua atividade pedagógica de acordo com as condições educacionais, que estão postas no IF Goiano-CB.

Os professores entrevistados têm a ideia de que professor é uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor. A formação contínua, permanente e inclusiva enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (Mantoan, 2015, p.44).

A autora ainda ressalta que, assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Portanto, a recomendação de formação parte do “saber fazer” dos profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional (Mantoan, 2015, p.44).

Sobre formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de a maioria dos participantes ter revelado não possuir nenhuma qualificação específica na área da educação inclusiva, demonstraram interesse em temas relacionados a esses alunos. Houve um relato do Professor 2: sobre a forma como a professora conseguiu o objetivo de atender melhor os alunos com necessidades educacionais especiais.

Professor 2: *Sim, inclusive, busquei aprimorar meus conhecimentos realizando algumas formações na área, com o objetivo de atender melhor às necessidades educacionais do estudante. Inicialmente, fiz um diagnóstico detalhado com o estudante, identificando suas limitações e potencialidades. Com base nessa compreensão, comecei a adaptar gradualmente as atividades avaliativas e as aulas, de forma personalizada. Isso permitiu criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, que respeita a individualidade do aluno e o auxilia em seu progresso acadêmico e desenvolvimento pessoal. O processo de adaptação contínua é essencial para garantir o sucesso do estudante e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.*

O professor 2, em sua fala, afirma que possui experiência na área da educação inclusiva, mas diz que adquiriu esse conhecimento em um curso de formação na área. Segundo ele, fez este curso por entender que não teve uma formação adequada, durante a graduação, no referente à educação inclusiva. A fala desse participante reafirma o que Nóvoa

(1992) apregoa, ou seja, que é necessário que todos os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem busquem a sua qualificação para uma educação que contemple as especificidades de cada sujeito inserido no processo educacional da escola.

Professor 2: *É essencial reconhecer que cada estudante é único, com suas próprias necessidades e desafios. Minha experiência em sala de aula com estudantes com necessidades educacionais especiais requer flexibilidade, empatia e compromisso, visando garantir que cada aluno alcance seu máximo potencial acadêmico e pessoal. Durante as aulas, busco estabelecer uma relação próxima com os estudantes, conhecê-los individualmente e compreender suas limitações e potencialidades.*

Além disso, valorizo a presença dos familiares na trajetória educacional dos alunos. Trocamos experiências e informações, e também busco apoio dos colegas e amigos com experiência para enriquecer minha prática pedagógica. O ponto chave do meu trabalho é a aproximação com cada estudante, pois entender suas habilidades e formas de aprendizado é fundamental para oferecer metodologias e práticas pedagógicas que atendam a diversidade de uma sala de aula. Reconheço que cada aluno tem uma forma única de absorver o conhecimento, e adaptar o ensino para atender a essas diferenças é essencial para promover uma educação inclusiva e efetiva. Através dessa abordagem individualizada, busco criar um ambiente de aprendizado acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de alcançar seus objetivos. Ao compreender e respeitar as particularidades de cada aluno, posso desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, que levem em consideração as necessidades específicas de cada um.

Na exposição do professor participante, acima descrita, observamos o entusiasmo e o compromisso do professor em desenvolver metodologias para alcançar os objetivos pretendidos no processo ensino/aprendizagem. O professor fala que o ponto-chave é a aproximação com cada aluno, conhecê-los individualmente e compreender suas limitações e potencialidades. Conforme Ziesmann (2017, p.81), a tarefa de ensinar resulta em termos de domínio pedagógico e de conhecimento específicos, mas, ao mesmo tempo, e sobretudo, em buscar ser professores conscientes e preocupados com o resultado desse ensino.

Professor 6: *Desafiadora. Visto que a preparação que tive durante a graduação e formações foram quase sempre generalistas, não abarcando especificamente as situações das quais nos deparamos diariamente.*

Professor 8: *É desafiadora a experiência, mas a nota pedagógica, recurso construído pelo núcleo de atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), tem contribuído para o direcionamento da minha prática pedagógica juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais.*

Professor 1: *Me sinto insegura em situações imprevisíveis, especialmente porque geralmente há uma espécie de sigilo e os outros*

alunos da turma não sabem que o aluno com necessidades específicas possui laudos médicos e que tais precisam de um tratamento específico em sala de aula.

Levando em consideração as respostas apresentadas, os desafios e as inseguranças discutidos acima, por vezes é informado sobre o ingresso desse aluno em suas classes, o que significa que, paralelo ao discurso de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, há uma gama de professores à margem no seu curso de formação, a espera de que se contemple tais exigências e necessidades.

Para que de fato haja um resultado satisfatório no processo de inclusão, faz-se necessária uma adequação nas formações postas no IF Goiano-CB, bem como nas práticas pedagógicas de modo que atenda as diversidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo preciso investir em um espaço de escuta e troca de sentimentos e experiências dos profissionais que lutam a cada dia para quebrar as barreiras da invisibilidade dos alunos.

As entrevistas com os professores do IF Goiano de CB não se restringiram a apenas ler as suas falas, mas também compreender os efeitos de sentido sobre suas práticas pedagógicas, no tangente à inclusão de alunos com NEE. Nessa análise de dados, os professores vão refletindo sobre o seu fazer e pensar na superação dos seus modos de trabalhar com os seus alunos. Essas diferentes falas não deixam de ser um trabalho processual que, para nós, produz unidades de sentido, fazendo com que a pesquisadora assuma a corresponsabilidade no que foi dito e coletado neste capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais do Instituto Federal de Educação e Ciência Tecnológica Goiano (IF Goiano-CB) da cidade de Campos Belos-GO como lócus da pesquisa, visou responder aos questionamentos propostos ao longo da pesquisa. A metodologia utilizada permitiu analisar as percepções de professores. De modo que esses puderam contribuir com o processo da pesquisa frente aos questionamentos sobre procedimentos metodológicos de inclusão e as práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição IF Goiano, Campus Campos Belos. A inquietação inicial diz respeito ao problema central de pesquisa, isto é, como é desenvolvido o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais pelos professores.

Quando questionados se o IF Goiano-CB favorece o processo de inclusão em condições adequadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais, pela observação da estrutura física local e pelo plano de desenvolvimento institucional, Os professores do IF Goiano-CB tem em vista adequar-se a condições que favoreçam o processo de inclusão escolar. Assim, percebemos que a instituição precisa, ainda, melhorar sua infraestrutura física e técnico-pedagógica, investir em processo formativo, momentos pedagógicos, formação voltada para a educação inclusiva, que perpassasse todas as decisões institucionais para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais e efetivar a inclusão.

Nesse sentido, o papel da escola é indispensável na construção e criação de melhores espaços, com adequação necessária para poder receber e atender ao aluno com necessidades educacionais especiais, ofertando condições para que este aprenda e se desenvolva e, acima de tudo, possa ser integrado ao espaço de vivência com as demais pessoas da escola.

Em relação principalmente a compreender as concepções de ensino que norteiam a prática pedagógica dos professores que trabalham com aluno com necessidades educacionais especiais, pela análise das entrevistas dos professores, é possível notar que eles reconhecem o que representa a condição de alunos com necessidades educacionais especiais e a responsabilidade da escola, com o processo de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, percebemos nos relatos da maioria dos professores a insegurança para atuar frente a essa realidade. Essa insegurança surge em função do processo da falta de formação ou a deficiente formação na academia e se perdura dentro da escola em função de não receberem cursos de capacitação a atenderem às especificidades dos alunos. Neste sentido, Glat (2011) afirma que a formação de professores, tanto inicial como continuada, é uma das principais demandas que precisam ser atendidas para que o contexto educacional brasileiro se adeque aos requisitos da Educação Inclusiva.

Considerando que o professor precisa ter conhecimento para desenvolver bem o seu trabalho, é preciso que o IF Goiano-CB juntamente com NAPNE ofereçam possibilidades para isto, por meio de formações, ao ser necessário se preparar para receber todos os alunos e não esperar a chegada destes para se preparar.

As perspectivas dos professores do IF Goiano-CB indicam que é grande o desafio de construir uma educação inclusiva. Eles reivindicam a superação de uma série de entraves, mas persistem na esperança de que a instituição esteja no caminho, contudo, reconhecendo que precisa avançar. De forma geral, concluímos que o IF Goiano-CB está iniciando o caminho para o processo de inclusão escolar, buscando vencer os desafios que se colocam a cada dia.

Todavia, os avanços ocorrem de forma um tanto satisfatória. Acreditamos que a base é o fortalecimento da formação continuada dos professores e a unificação das redes de apoio com o envolvimento de toda a comunidade escolar, corpo técnico, professores, gestores, alunos, família e comunidade. Em geral, para que esse processo ocorra satisfatoriamente

precisamos dialogar perseverantemente sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Unir e buscar a efetivação de uma escola para todos os alunos com necessidades educacionais especiais sem discriminação.

Com o fortalecimento da formação do professor tão solicitada pelos entrevistados acreditamos que os professores terão mais condições de atender os alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário ter vontade e coragem de mudar, sendo nós, os agentes da transformação. Porém, isso se dá, na busca permanente e na efetivação de novas práticas pedagógicas, de projetos voltados para a área da educação inclusiva. Mesmo com desafios e entraves. Problemas que certamente irão surgir, pois assim pode-se chegar a um processo em que o micro espaço, o IF Goiano-CB será mais inclusivo para todos os alunos.

Glat *et al.* (2011) ressaltam que, independente da estrutura educacional que seja oferecida, todos os alunos têm direito de frequentar a escola e aprender, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Cabe, nesse sentido, à escola proporcionar experiências significativas, que lhes possibilitem compartilhar dos conhecimentos culturais socialmente construídos.

A educação quando inclui todos, favorece a maior de todas as oportunidades que é a diversidade. E sendo assim, esperamos que haja uma maior comunicação entre os envolvidos com o ensino/aprendizagem voltados para educação inclusiva, possibilitando melhorias no que tange a infraestrutura física, pedagógica e principalmente atitudinal. Afinal, uma escola inclusiva é aquela que reconhece, respeita e visa a atender às necessidades de todos os alunos e consegue envolver nessa missão toda a comunidade escolar. Ao unirmos as diferenças, temos a oportunidade de aguçar nosso crescimento e desenvolver nossas habilidades individuais e coletivamente em prol do outro.

6 REFERÊNCIAS

- BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.*
- BARDIN, Lourence. *Análise de Conteúdo. Edição revisada e ampliada. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.*
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023. Goiás, 2018.*
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.*
- BRASIL. Lei Nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/-ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.*
- _____. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.*
- _____. Lei Nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- _____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2011/decreto/d7611.htm.*
- _____. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out 2009, Seção L, p.17.*
- BLANCO, M. R. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: 2005.*
- CALAZANS, A. T. S. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. *In: MUELLER, S. P. M. (Org.) Métodos para a pesquisa em ciência da informação. São Paulo, SP: Thesaurus, 2007.*
- CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.*

- CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010.
- CARARA, Mariane Lemos. Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar. Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos, 2016.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 5.ed. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2002.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CORREIA, Luís Miranda. Educação Especial e Inclusão. Porto, POR: Porto Editora, 2003.
- COSTA, V. A. da. Políticas Públicas de formação de professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. *In: Cadernos de Ensaio e Pesquisa*. Niterói (RJ), FEUFF, Ano 4, Caderno 9. Jul. 2003/ Jun. 2004.
- DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: 10 out. 2023.
- DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Ensino Colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Nuances: estudos sobre Educação, PARA Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014
- FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.
- FERREIRA Windyz Brazão. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. Volume 2. 2008 Fundamentos culturais e educacionais de Educação em Direitos Humanos.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, núm. 52, 2013, pp. 101-119 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.
- GLAT; FERREIRA, J. OLIVEIRA, E. S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2000.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, R. FERREIRA, J., R., OLIVEIRA, E. S. G. & SENNA, L. A. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003.

GLAT & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, 2005.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 3ª edição, 2006

GLAT, Rosana (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 15-35 Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; MARIN, Márcia. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. Série Cadernos CIEE Rio, n.5. Centro Integrado Empresa-Escola, CIEE Rio, Rio de Janeiro, 2011.

GLAT. R. & PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GLAT. R. & PLETSCH, M. D. (2012). Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ.

IF GOIANO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Campus Campos Belos. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: eixo tecnológico: recursos naturais. Campos Belos (GO): IF Goiano, 2016. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/2017/Marco/ppcs_atualizados/PPC_Tcnico-em-Agropecuária-Integrado-ao-Ensino-Médio-2016-2.pdf.

_____. Resolução nº 024/2013 de 01 de março de 2013. Aprova o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

_____. PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 a 2023).

_____. Unidades estarão vinculadas à Reitoria em 2016. 2016.

_____. Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017. Aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano.

- LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro WVA, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R; MENEGHETTI, R.G.K. (org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Instituto Rodrigo Mendes/Diversa, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 26 out. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo, SP: Moderna, 2015.
- MENDES, I; PLETSCHE, P; PAULA, L. L. Da política de “educação inclusiva” à realidade institucional: um estudo sobre a acessibilidade na educação profissional. [S.l.], [S.n.], 2012
- MINAYO, M.C.S. Pesquisa social, teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1993.
- NASCIMENTO, R. P. do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, SP, v. 1, n. 3, 1996.
- NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.
- OLIVEIRA, M. B. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. Scientia e Zelta, São Paulo, v. 6, n. 1, p.97-116. 2008
- PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. [S.l.: s.n.], 2008
- PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Aprender e ensinar – família e escola: uma inclusão necessária. In: GOMES, Márcio (org). Construindo as trilhas para a inclusão. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Tradução. São Paulo: Summus, 2006. . . Acesso em: 17 de outubro. 2023.
- PLETSCH, Márcia Denise. O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Apresentação. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Alan (orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto Editora, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Maria Dias. *Dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro, RJ: Associação Franciscana da Divina Providência, 2006.

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. *Id on Line Rev.Mult.Psic.*, Julho/2020, vol.14, n.51, p. 880-894. ISSN: 1981-1179.

UCHÔA, M. M. R. CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 35, p. e46/1–18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 1 dez. 2023.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Corde, 1990.

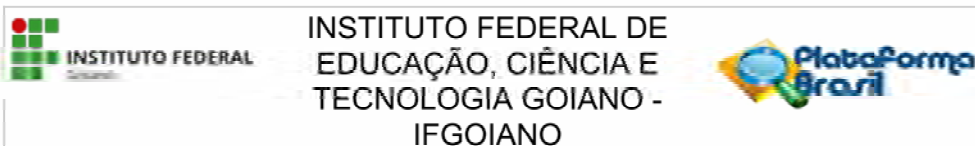
_____. *Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo, SP: Ediouro, 2000.

ZIESMANN, Cleusa Inês. *Educação de Surdos em Discussão: Práticas Pedagógicas e Processo de Alfabetização*. Curitiba, PR: Appris, 2017

7 ANEXOS

Anexo A - PARECER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: Concepções pedagógicas no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Goiano Campus Campos Belos

Pesquisador: JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64634922.7.3001.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.001.168

Apresentação do Projeto:

Relata-se:

"Atualmente a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais se destaca de forma intensa como questão urgente e crucial no cenário educacional brasileiro. Essa questão envolve diversas áreas do conhecimento na área da educação, sobretudo as que propagam as políticas educacionais. O interesse por essa pesquisa se deve ao fato da pesquisadora atuar profissionalmente na assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - Campus Campos Belos no Estado de Goiás, tendo, portanto, contato direto com professores e alunos dentro dessa instituição de ensino. Nesse ambiente escolar, atendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e diante das demandas específicas por questões de ordem social, educacional e afetivo que os alunos mais vulneráveis apresentam no dia a dia fui percebendo as dificuldades deles que me fizeram, buscar conhecer melhor esse processo. Tornou-se então necessário compreender mais essas narrativas (inclusivas/excludentes) com as quais estão no interior da escola que trabalho."

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se

"Objetivo Primário:

Compreender como se dá o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio técnico no Instituto Federal Goiano Campus Campos

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.001.168

Belos.

Objetivo Secundário:

a) Identificar no âmbito do Instituto Federal Goiano os documentos oficiais existentes sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial no campus Campos Belos; b) Analisar as ações pedagógicas previstas nos documentos do Campus Campos Belos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Manteve mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema e Objeto da Pesquisa:

Manteve mediante parecer anterior.

Relevância Social e objetivos da pesquisa:

Manteve mediante parecer anterior.

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Local

Manteve mediante parecer anterior.

População e amostra

Manteve mediante parecer anterior.

Método de coleta de dados

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 6.001.168

Relata-se:

“A coleta de dados, ocorrerá por 1 (um) mês, em dois momentos. Primeiramente com, e a aplicação de uma entrevista semiestruturada para os professores que lecionam em salas de aulas com alunos com necessidades educacionais especiais que contará com um roteiro previamente elaborado, a entrevista será gravada, e transcritas para que seja possível registrar os depoimentos de forma fidedigna. a partir do qual foi traçado o perfil acadêmico e profissional dos participantes envolvidos na pesquisa, bem como suas concepções pedagógicas sobre educação inclusiva. Para Marconi (2017, p. 109) entrevista é uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação que lhe é necessária. Na qual são permitidos responderem de forma livre. No segundo momento será aplicado um questionário para a coordenadora do NAPNE, no qual é permitido responder de forma livre. Após a entrevista, e o preenchimento do questionário, a pesquisadora realizará observações das instalações da escola e das condições de acessibilidade que será registrado por meio de fotos, atentando para o registro de informações que estiver de acordo com o objeto proposto. Marconi (2017, p. 109) diz que a observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que deseja estudar. As gravações em áudio das entrevistas realizadas com os participantes, serão arquivados em uma pasta no computador, as fotos e os documentos físicos (TCLE's e questionário) desta pesquisa ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos, após esse prazo a pasta com as entrevistas e as fotos serão deletadas e os documentos físicos serão incinerados.”

Parecer: Atende a legislação.

Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Manteve mediante parecer anterior.

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Manteve mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 6.001.168

Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios de Inclusão

Manteve mediante parecer anterior.

Critérios de exclusão

Relata-se:

“Serão excluídos os professores que não lecionam para as turmas com alunos com necessidades educacionais especiais e os que não aceitarem participar da pesquisa ou não concordar com a gravação da entrevista. Inclusive a coordenadora do NAPNE se não aceitar participar da pesquisa ou não concordar em responder o questionário.”

Parecer: Atende a legislação.

Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Manteve mediante parecer anterior.

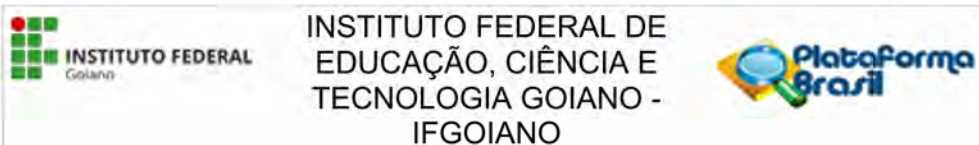
Resultados do Estudo

Manteve mediante parecer anterior.

Divulgação dos Resultados

Manteve mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.001.168

Cronograma

Parecer: Atende a legislação.

Orçamento

Manteve mediante parecer anterior.

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Manteve mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto:

Manteve mediante parecer anterior.

TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

TCLE Professores:

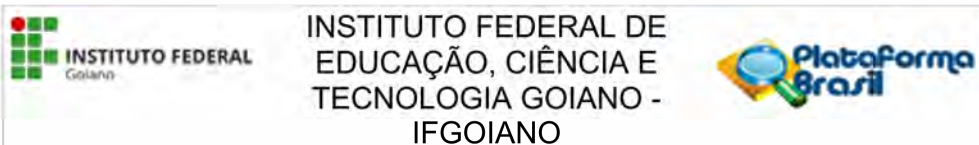
a) Procedimentos metodológicos

Relata-se:

“As gravações em áudio das entrevistas realizadas com os participantes, serão arquivadas em uma pasta no computador e ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos, após esse prazo a pasta com as entrevistas será deletada.”

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 05 de 09



Continuação do Parecer: 6.001.168

Parecer: Atende a legislação.

b) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;

Relata-se:

"Para minimizar os riscos, o participante terá assistência integral e imediata durante todo o período da pesquisa e toda a execução do projeto. Caso o participante apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado com profissional capacitado tendo apoio ao que concerne intervenção médica e psicológica por meio dos contatos da pesquisadora responsável Janete da Costa Madureira Oliveira através do telefone: (62) 996464184 ou através do e-mail jacostama@hotmail.com. Além disso, pretende-se suspender imediatamente a participação bem como assegurar a você, participante, que não haverá nenhum prejuízo de sua recusa neste estudo em qualquer momento desta investigação."

Parecer: Atende a legislação.

TCLE Coordenador no NAPNE:

Parecer: Atende a legislação.

Termo de Compromisso:

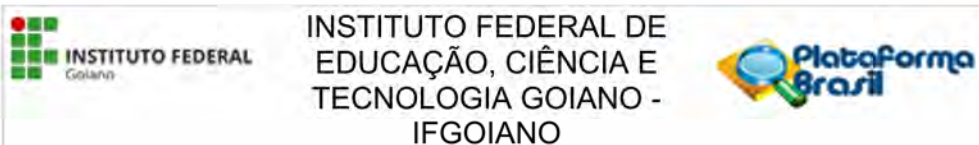
Manteve mediante parecer anterior.

Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Manteve mediante parecer anterior.

5.5- O projeto detalhado:

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.001.168

Parecer: Atende a legislação.

Entrevista semiestruturada (professores que lecionam em salas de aula com alunos com Necessidades Educacionais Específicas)

Manteve mediante parecer anterior.

Questionário (Coordenador do NAPNE):

Manteve mediante parecer anterior.

Guarda e descarte de documentos:

“As gravações em áudio das entrevistas realizadas com os participantes e as fotos das instalações da escola, das condições de acessibilidade, serão arquivados em uma pasta no computador e os documentos físicos (TCLE´s e questionário) desta pesquisa ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos, após esse prazo a pasta com as entrevistas será deletada e os documentos físicos serão incinerados.”

Parecer: Atende a legislação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.001.168

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2060916.pdf | 23/03/2023 01:02:37 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADOv3.docx | 23/03/2023 00:59:50 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | RespostaAsPendencias5.docx | 22/03/2023 14:47:35 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado5.docx | 22/03/2023 14:44:19 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ProfessoresTERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIMENTO.docx | 22/03/2023 14:43:20 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | NapneTERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIMENTO.docx | 22/03/2023 14:42:43 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | ROTEIROENTREVISTAPROFESSORE S.docx | 19/02/2023 17:28:41 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | QuestionarioNapne.docx | 19/02/2023 17:26:25 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | RespostaAsPendencias4.docx | 19/02/2023 17:15:22 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO4.docx | 19/02/2023 17:12:31 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado4.docx | 19/02/2023 17:11:21 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado3.docx | 19/01/2023 19:45:34 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | Questionario.docx | 13/01/2023 10:23:26 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | CurriculoLattesJanetedaCostaMadureira Oliveira.pdf | 13/01/2023 10:00:25 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.001.168

| | | | | |
|--|---|------------------------|--|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado2.docx | 13/01/2023 09:57:45 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO3.docx | 13/01/2023 09:55:10 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | RespostaAsPendencias.docx | 28/11/2022 10:28:52 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | Termodecompromisso2.pdf | 28/11/2022 10:27:40 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO2.docx | 28/11/2022 10:26:58 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | TermoDeAnuencia.pdf | 21/10/2022 12:26:54 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | CurriculoOrientador.pdf | 21/10/2022 12:25:58 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado.docx | 21/10/2022 12:18:54 | JANETE DA COSTA MADUREIRA OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Abril de 2023

Assinado por:
Adriane da Silveira Gomes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL E TECNOLOGIA GOIANO, CAMPUS CAMPOS BELOS”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Os documentos desta pesquisa ficarão armazenados em uma pasta sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos, atendendo assim as definições da Resolução no 196/96, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Após esse prazo os dados dessa pesquisa serão incinerados

A sua participação não é obrigatória e, terá total liberdade para não responder questões constrangedoras a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Janete da Costa Madureira Oliveira** através do telefone: (62) 996464184 ou através do e-mail jacostama@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

Sobre a pesquisa é importante assinalar que:

1. **A presente pesquisa é motivada pela** vontade de concretizar, cada vez mais, as práticas de respeito, de equidade à diferença, já que, na educação inclusiva não basta somente que o aluno com necessidade educativa especial seja inserido em salas de aula, mas principalmente que seja atendido nas suas necessidades especiais, respeitando sua história de vida, promovendo a inclusão dele no âmbito escolar. **Ela se justifica** pela necessidade e pela possibilidade de se discutir o compromisso social do IF Goiano Campus Campos Belos, diante dos desafios e possibilidades que as ações garantidas pela legislação proporcionam na vida dos alunos com necessidades educativas especiais é necessário recorrer ao contexto das políticas públicas em educação inclusiva observando seu processo histórico levando em consideração a evolução desse processo. É de suma importância analisar as disposições legais sobre a educação inclusiva na perspectiva de observar as diretrizes que se voltam para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Especial (LDB, 1996), que aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, como também as intervenções político-pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

2. **O objetivo dessa pesquisa é** compreender como se dá o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio técnico no Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos. **Para a coleta de dados será realizada** em dois momentos. Primeiramente com a aplicação de uma entrevista, com um roteiro previamente elaborado, com os professores que desempenham suas práticas docentes junto aos alunos com necessidades educacionais especiais que estudam na educação básica, com a utilização de um gravador de áudio se assim os participantes permitirem, se o convidado a participar da pesquisa não concordar com a gravação da entrevista ou o questionário, será registrado no caderno de campo de forma ordenado, para a transcrição das falas para que seja possível registrar os depoimentos de forma fidedigna, No segundo momento será aplicado um questionário para a coordenadora do NAPNE, no qual é permitido responder de forma livre. Após a entrevista, e o preenchimento do questionário a pesquisadora realizará a observação

das instalações da escola e das condições de acessibilidade que será por meio de fotos. Os documentos desta pesquisa ficarão armazenados em uma pasta sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos, atendendo assim as definições da Resolução no 196/96, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Após esse prazo os dados dessa pesquisa serão incinerados e deletados.

3. Os riscos inerentes ao, participante, envolvem invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais; tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista. Os danos/riscos serão minimizados garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantindo que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados estando atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantindo a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Para minimizar os riscos, o participante terá assistência integral e imediata durante todo o período da pesquisa e toda a execução do projeto. Caso o participante apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado com profissional capacitado.

Por meio dos contatos da pesquisadora responsável Janete da Costa Madureira Oliveira através do telefone: (62) 996464184 ou através do e-mail jacostama@hotmail.com. Além disso, pretende-se suspender imediatamente a participação bem como assegurar a você, participante, que não haverá nenhum prejuízo de sua recusa neste estudo em qualquer momento desta investigação.

4. Os benefícios provenientes de sua participação, possibilitará fazerem uma autorreflexão sobre sua participação no projeto e todo itinerário formativo construído ao longo dele, além de auxiliar os pesquisadores de forma eficaz para alcançar conclusões do projeto e ainda na construção de um papel social e pedagógico a fim de construir um espaço equiparador e, desse modo, contemple as diversas formas de aprender e as diferentes manifestações de saberes em relação ao professor – aluno com necessidades educacionais especiais.

5. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

6. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

7. Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Mas caso venha ter alguma despesa eventual é garantido o direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa conforme a (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VII).

8. Caso você participante venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, tem direito a assistência e a buscar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9, Inciso VI).

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu
_____ estou de acordo em participar da

Pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL E TECNOLOGIA GOIANO, CAMPUS CAMPOS BELOS**”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20____.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

Anexo C - Termo de Anuência

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DA PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, CAMPUS CAMPOS BELOS", sob a responsabilidade da mestrandia Janete da Costa Madureira Oliveira, do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação do Professor Dr.º José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ), que tem como objetivo compreender como se dá o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio técnico no Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos. Autorizamos o acesso aos docentes que atuam em salas de aula com alunos com necessidades educacionais especiais e da documentação pedagógica do Campus, bem como a realização de atividades da pesquisa (questionários, entrevistas, observação e registro com fotos) nas instalações do Campus, desde que consentido por eles e, se menor de idade, também autorizado previamente por seus responsáveis. Autorizo a execução deste projeto no IF Goiano - Campus Campos Belos desde que haja parecer consubstanciado de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), nossa instituição está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e requer, por parte dos pesquisadores envolvidos, o compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Campos Belos/Goiás, 19 de outubro de 2022.

(Assinado Eletronicamente)
Francisco Edson Lima Torcate

Anexo D - Questionário- Roteiro de Entrevistas Aplicados aos Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a) sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à **INCLUSIVA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL E TECNOLOGIA GOIANO, CAMPUS CAMPOS BELOS**.

1. Qual a sua formação?
- 2- Na sua formação você estudou sobre Educação Inclusiva? Fale sobre a sua preparação para atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais.
- 3- Você participa de formações voltadas para o ensino inclusivo? Há alguma proposta para isso?
- 4- Fale sobre o seu entendimento sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
- 5- Como você percebe o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano Campus Campos Belos?
- 6- O que você pensa sobre o ingresso de pessoas com deficiência no IF Goiano Campus Campos Belos?
- 7- Como está sendo a sua experiência em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano Campus Campos Belos?
- 8- Descreva a importância de a escola desenvolver ações para incluir alunos com necessidades educacionais especiais?
- 9- Como você vê o processo de ensino-aprendizagem desses alunos? Eles têm condições de ter um desempenho equivalente aos demais?
- 10- Há um diálogo aberto entre professores e familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 11- Fale sobre os aspectos que você aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais no IF Goiano Campus Campos Belos?
- 12- Como acontece a avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais?
- 13- Você sente dificuldades para ensinar os alunos com necessidades especiais?
- 14- A estrutura física da escola favorece o processo de inclusão?
- 15- Você sente que os alunos com necessidades educacionais especiais são aceitos socialmente por seus colegas “ditos normais”.

Anexo E - Nota Pedagógica



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANOCAMPUS CAMPOS BELOS
NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Nota Pedagógica NAPNE Nº 01/2022

Campos Belos, xx de xx de 2022.

Assunto: Orientações referente aos/às Discentes atendidos pelo NAPNE.

Senhores(as) Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Goiano – Campus Campos Belos,

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) vem, por meio desta Nota, informar sobre os/as Discentes atendidos/as até o momento e orientar sobre os procedimentos, adaptações e atendimentos a serem oferecidos aos/às Alunos/as. Destaca-se que estas orientações foram discutidas e elaboradas coletivamente pelo NAPNE.

Assim, segue abaixo a relação de Alunos/as atendidos/as, com breve descrição de seus diagnósticos, seguida das orientações pedagógicas a serem desenvolvidas, até que se faça necessária uma nova avaliação dos/as referidos/as Discentes.

Observação: Salienta-se que estas orientações podem ser alteradas no decorrer do ano letivo/semestre, assentadas em observações e avaliações dos/as Docentes.

| Discentes Atendidos/as pelo NAPNE | | | | |
|-----------------------------------|-------------|-------------|------------------------------------|-------------------------|
| Nome | Turma/Curso | Diagnóstico | Necessidade Educacional Específica | Orientações Pedagógicas |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Email: napne.cbe@ifgoiano.edu.br

Atenciosamente,

Núcleo de Atendimento às Pessoas com
Necessidades Educacionais Específicas -
NAPNE

Anexo F - Recorde do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF- Goiano (2019-2023).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2019 a 2023 GOIÁS, 2018

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MICHEL TEMER

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

ROSSIELI SOARES DA SILVA

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, E TECNOLÓGICA

ROMERO PORTELLA RAPOSO FILHO

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - IF Goiano

REITOR VICENTE PEREIRA DE ALMEIDA

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO CLAUDECIR GONÇALES

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ELIAS DE PÁDUA
MONTEIRO

PRÓ-REITOR DE ENSINO JOSÉ TAVIRA ERTHAL

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO SEBASTIÃO NUNES DA ROSA FILHO

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

FABIANO GUIMARÃES SILVA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS CAMPOS BELOS FABIANO JOSÉ FERREIRA
ARANTES

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS CERES CLEITON MATEUS SOUSA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS CRISTALINA EDUARDO SILVA VASCONCELOS

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS IPORÁ JOSÉ JÚNIO RODRIGUES DE SOUZA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS MORRINHOS GILBERTO SILVÉRIO DA SILVA

DIRETORA-GERAL DO CAMPUS POSSE SIMONE DA COSTA ESTRELA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS RIO VERDE ANÍSIO CORREA DA ROCHA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS TRINDADE JULIO CÉZAR GARCIA

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS URUTAI GILSON DOURADO DA SILVA

DIRETOR DO CAMPUS AVANÇADO CATALÃO EMERSON DO NASCIMENTO

DIRETORA DO CAMPUS AVANÇADO HIDROLÂNDIA ALESSANDRA EDNA DE
PAULA

DIRETORA DO CAMPUS AVANÇADO IPAMERI JULIANA CRISTINA DA COSTA
FERNANDES.

DIRETOR-GERAL DO POLO DE INOVAÇÃO RIO VERDE ALAERSON MAIA
GERALDINE

COMISSÃO CENTRAL DE VALIDAÇÃO DO PDI 2019-2023

ADRIANO HONORATO BRAGA ALAN CARLOS DA COSTA ALCEU DE SOUZA
COELHO FILHO ALESSANDRA EDNA DE PAULA ALEX TRISTÃO DE SANTANA
ANDRÉ LUÍS DA SILVA CASTRO ANDRÉ LUIZ DA SILVA MOTA ANÍSIO CORRÊA
DA ROCHA CARLOS ALBERTO FUGITA CECÍLIA RAMOS DOS SANTOS CINTHIA
MARIA FELICIO CLAUDECIR GONÇALES CLEITON MATEUS SOUSA DANILO
GOMES DE OLIVEIRA EDSON LUIZ SOUCHIE EDUARDO DE FARIA VIANA
EDUARDO SILVA VASCONCELOS ELIAS DE PÁDUA MONTEIRO EMERSON DO

NASCIMENTO FABIANO GUIMARÃES SILVA FABIANO JOSÉ FERREIRA
 ARANTES FERNANDO AUGUSTO DOS SANTOS 6 FERNANDO GODINHO DE
 ARAÚJO FRANCISCO EDSON LIMA TORCATE FREDERICO DO CARMO LEITE
 GABRIEL HUDSON OLIVEIRA SILVA GEOVANE REGES DE JESUS CAMPOS
 GERALDO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR GILBERTO SILVÉRIO DA SILVA GILSON
 DOURADO DA SILVA GUSTAVO CASTOLDI HAMILTON MENDES DA CUNHA
 HASLLEY JESUS DA COSTA IURI RIBEIRO IVAN ALVES JOÃO RUFINO JÚNIOR
 JOSÉ CARLOS DE SOUSA JÚNIOR JOSÉ JUNIO RODRIGUES DE SOUZA JOSÉ
 LOPES DE SOUZA JOSÉ WESELLI DE SÁ ANDRADE JULIANA CRISTINA DA
 COSTA FERNANDES JÚLIO CEZAR GARCIA JUSSARA DE FÁTIMA ALVES
 CAMPOS OLIVEIRA KLEYTON CARLOS DO VALLE LEONARDO CUNHA BORGES
 LUCIANO CARLOS RIBEIRO DA SILVA LUCILENE BUENO BORGES DE ALMEIDA
 MARCCUS VICTOR ALMEIDA MARTINS MARCELO MEDEIROS SANTANA
 MARCIA FRANCHINI GARCIA MORENO GUIMARÃES MARCOS JUNGSMANN
 BHERING MARLÚCIO TAVARES DO NASCIMENTO MAYARA LUSTOSA DE
 OLIVEIRA PAULO RICARDO DE SÁ DA COSTA LEITE RANGEL RIGO 7 RAPHAEL
 SILVA TOMAZ RODRIGO VIEIRA DA SILVA ROGÉRIO CARNEIRO MACHADO
 SANDRO DE CASTRO SANTOS SEBASTIÃO NUNES DA ROSA FILHO SILVIA
 SANIELLE COSTA DE OLIVEIRA SIMONE DA COSTA ESTRELA SIMONE DE
 SIQUEIRA RAMOS SUELEN CRISTINA MENDONÇA MAIA TADEU ROBSON MELO
 CAVALCANTE THASIA MARTINS MACEDO THAYS MARTINS VITAL DA SILVA
 VICENTE PEREIRA DE ALMEIDA VIRGÍLIO JOSÉ TAVIRA ERTHAL WELLINGTON
 MACHADO LUCENA WELTON LOURENÇO CALHÃO DE JESUS WENDER SANTOS
 PRUDENTE SILVA ZARA HOFFMAN
 ORGANIZAÇÃO/REVISÃO/DIAGRAMAÇÃO/FORMATACÃO ELIAS DE PÁDUA
 MONTEIRO RODOLFO CARVALHO SARAH SUZANE AMANCIO BERTOLLI
 VENÂNCIO GONÇALVES VANESSA MONTREZOL HONÓRIO

APRESENTAÇÃO

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. De acordo com esse normativo, em específico nos § 1º e 2º do Art. 2º, tem-se a seguinte redação:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (Grifo nosso). ”

Ao serem equiparados com as Universidades Federais, os Institutos Federais necessitam se adequar em outros normativos que regem a educação federal brasileira.

Dentre esse conjunto de regras, encontra-se o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Neste Decreto, em seus Arts. 20 e 21, estabelece, dentre variados documentos, a necessidade do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para que ocorra o credenciamento institucional, junto ao Ministério da Educação.

Mas o que é PDI? O plano consiste num instrumento de planejamento da instituição, espaço em que se definem os objetivos estratégicos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico e das políticas institucionais. Em síntese, o PDI é o documento que identifica o IF Goiano no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania.

A partir dessas prerrogativas legais e filosóficas, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, em janeiro de 2018, iniciou as ações no intuito de (re)elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano, no período de 2019 a 2023 (cinco anos), tendo em vista que o PDI atual do IF Goiano tem como vigência o prazo de 2014 a 2018.

Para tanto, foram planejadas e realizadas as seguintes ações, devidamente, aprovadas pelo Conselho Superior do IF Goiano (§3º do Art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), para realização da (re)elaboração do PDI 2019-2023 do IF Goiano:

- I. Elaboração do planejamento estrutural à (re)elaboração do PDI - 2019 a 2023, com base no Art. 21, Decreto nº 9.235, de 15/12/17 e do Plano de Trabalho, ambos organizados por meio de tabela e publicadas no site institucional, após aprovação do Conselho Superior;
- II. II. Validação do planejamento estrutural (capítulos) e do plano de trabalho do PDI - 2019 a 2023, no Colégio de Dirigentes, na Câmara Consultiva de Desenvolvimento Institucional e no Conselho Superior;
- III. III. Realização do 3º Encontro de Planejamento Administrativo e Estratégico do IF Goiano com os seguintes temas: (re)elaboração do PDI 2019-2023 e implantação da Política de Gestão de Riscos;
- IV. IV. Formação das Comissões Temáticas do PDI - 2019 a 2023, responsáveis pela elaboração da minuta dos capítulos do Plano, conforme Portarias 328 a 344 de 13 de abril de 2018;
- V. V. Elaboração e disponibilização do "Manual de Orientações" sobre formatação e organização textual dos capítulos da minuta do PDI 2019 -2023 às Comissões Locais e Temáticas;
- VI. VI. Realização da REITORIA ITINERANTE no intuito de auxiliar as Comissões Locais e Temáticas nos trabalhos relacionados ao PDI 2019-2023;
- VII. VII. Organização e elaboração da Minuta do PDI 2019-2023.

Ao concluirmos a organização da minuta do PDI 2019-2023, esta foi submetida à comunidade acadêmica do IF Goiano, por meio de consulta pública, para colaborações, sugestões e demais complementações. Ao findarmos esta etapa, a referida minuta foi validada pela Comissão Central e posteriormente apreciada pelo Conselho Superior do IF Goiano.

Após passar por todas as etapas acima descritas, o PDI 2019-2023 do IF Goiano, está composto e organizado em 11 (onze) capítulos. O Capítulo 01 trata do PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO. Nesse capítulo, é descrito o histórico institucional da reitoria, dos campi e do polo de inovação; a missão, visão e valores do IF Goiano; os objetivos estratégicos; os

indicadores de desempenho; as metas institucionais; e a importância da Gestão de Riscos para a gestão do IF Goiano.

No Capítulo 02 é descrito o PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI, subdividido em: princípios filosóficos e teórico-metodológicos; concepções pedagógicas; políticas institucionais e responsabilidade social do IF Goiano. O Capítulo 03 relata a ESTRUTURA E OFERTA DE CURSOS, com os seguintes subtópicos: planejamento de ofertas de cursos e vagas; ampliação das instalações físicas e planejamento de polos de Educação à Distância. Já o Capítulo 04 diz respeito à ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, descrevendo os níveis e modalidades de ensino e o quadro de oferta educativa do IF Goiano.

No Capítulo 05, o enfoque compreende os CURSOS E PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO, tendo em vista a oferta de cursos e programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu e o plano de oferta de cursos e vagas na pós-graduação. Com abordagem na GESTÃO DE PESSOAS, o Capítulo 06 descreve as características e peculiaridades do corpo docente e técnico-administrativo institucional.

Já no Capítulo 07 é tratado sobre a ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL, tendo em vista a organização administrativa; a importância da autoavaliação institucional e como se configura o corpo discente do IF Goiano.

O Capítulo 08 diz respeito ao ACERVO ACADÊMICO, com foco no acervo digital. Já no Capítulo 09 é descrita a INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS, detalhando, em específico, as bibliotecas do IF Goiano e seus laboratórios de ensino e pesquisa.

Por fim, o Capítulo 10 descreve a importância da CAPACIDADE E SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA fazendo a correlação dos objetivos e metas da administração e a previsão de orçamento x previsão de despesas. E no Capítulo 11, detalha-se o PLANEJAMENTO DE POLOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA descrevendo-se os seguintes sub tópicos: pressupostos e concepções da educação à distância; cursos próprios e políticas de fomento da EaD; utilização de carga horária à distância em cursos presenciais; polos de educação à distância e os detalhes do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Diante do exposto, acreditamos que o PDI 2019-2023 do IF Goiano está em consonância com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e fundamenta os caminhos pelos quais elegeu percorrer, para consolidar-se em instituição de excelência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

7.3.2 Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro

7.3.2.1 Programas de Apoio Pedagógico

Inicialmente, o discente ingressante conta com informações a respeito do funcionamento global da Instituição, toma conhecimento de como a estrutura organizacional poderá assisti-lo e tem acesso ao regimento para sua vida estudantil: Manual de Assistência Estudantil. Esse material está disponível na versão digital no site institucional e em locais de circulação dos discentes, contém toda a orientação para uso das instalações físicas de suporte às ações pedagógicas, a enumeração dos direitos e deveres do aluno, além de toda orientação sobre as questões disciplinares.

Os primeiros contatos com os ingressantes são feitos pelas Coordenações dos Cursos em parceria com os docentes e gerência/coordenação/núcleo de assistência estudantil. Essas ações visam auxiliar o aluno em sua socialização e adaptação ao novo ambiente escolar. Nesse primeiro momento são constantes as palestras motivacionais, orientações vocacionais, dinâmicas de grupo, entre outros.

Os alunos autodeclarados como pessoas com deficiência no processo seletivo e consequentemente aprovados, são encaminhados ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de cada campus. Dessa forma, esta articulação entre o setor pedagógico e o NAPNE, possibilita o planejamento de estratégias que subsidiam o processo de ensino aprendizagem contribuindo na permanência do estudante na Instituição.

Ao longo do desenvolvimento das unidades curriculares, os alunos com rendimento insatisfatório contam com o suporte de monitores, selecionados em programas específicos, mediante editais, de acordo com demanda que se impõe ao longo do ano em áreas específicas.

Mecanismos como reuniões de pais, conselhos de classe, seminários sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero, relações étnico-raciais, bullying/assédio moral e drogas são exemplos de estratégias pedagógicas que dão suporte, não apenas ao processo ensino aprendizagem, mas do desenvolvimento global da pessoa e da sua cidadania.

As jornadas acadêmicas, os programas de qualificação profissional extracurriculares, as visitas técnicas orientadas, os estágios supervisionados, a participação em eventos estudantis e muitas ações dessa natureza, além de dar suporte curricular dentro do próprio itinerário formativo, servem como suporte pedagógico importante na manutenção do foco e correção de rumos, assim como na retroalimentação do processo educativo.

7.3.2.2 Programas de Apoio Financeiro

Para os estudantes em situação de vulnerabilidade social algumas ações são promovidas, conforme orienta o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IF Goiano, como forma de inclusão e de permanência, visando garantir, no que depender desse aspecto, o sucesso do aluno. Assim, por meio de editais, no início dos períodos letivos, são disponibilizadas vagas de residência estudantil e alimentação gratuita nos campi que possuem essa infraestrutura. O acesso a esse benefício requer uma avaliação socioeconômica, sendo esta realizada pelo profissional de Serviço Social que analisa a realidade social do candidato, seguindo os critérios da seleção. Apesar de não ser oferecido na forma de pecúnia (bolsas) trata-se de uma ação muito importante, até condicionante para a permanência e êxito dos alunos que se encontram em uma condição de fragilidade na situação socioeconômica.

Outra ação prevista na Política de Assistência Estudantil do IF Goiano, e que acontece, anualmente, é a concessão de auxílios financeiros na forma de “Bolsa Permanência” e “Auxílio Transporte Municipal ou Intermunicipal”. A concessão desse benefício perpassa também pela análise da realidade socioeconômica do aluno e é realizada pelo Assistente Social, de acordo com orientações de Edital. Esta modalidade de benefício ocupa-se do pagamento de benefício pecúnia mensal, depositado na conta corrente do aluno. A premissa para a manutenção desse benefício está condicionada ao rendimento escolar e regularidade de frequência

7.3.3 Políticas de Permanência e Êxito para o Discente no Processo Ensino-Aprendizagem

7.3.3.1 Concessão de bolsas/auxílios financeiros de acordo com a Política de Assistência Estudantil

A Política de Assistência Estudantil no IF Goiano levará em conta o Programa Nacional de Assistência Estudantil, disposto no Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal de 1988 e demais marcos legais. Sua execução se dará por via de um conjunto de ações que vise à permanência com êxito do estudante na Instituição, sua autonomia, independência e que busque, principalmente,

o rompimento da desigualdade social, econômica e cultural no mundo acadêmico. A Política de Assistência Estudantil deve ser entendida como direito social capaz de romper com as tutelas assistencialistas e com concessões estatais, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar biopsicossocial.

Os Programas de Assistência Estudantil são conjuntos de ações integradas e complementares que buscam a redução das desigualdades socioeconômicas

O IF Goiano, na forma de suporte ou concessão, oferta aos seus estudantes, de acordo com os recursos humanos e financeiros de cada campus, os seguintes programas:

- I. auxílio transporte: O auxílio transporte consiste na concessão de um auxílio financeiro para custear gastos relativos ao deslocamento do estudante, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no trajeto residência/campus/residência;
- II. II. regime de residência: O regime de residência consiste na concessão, por parte do campus, de infraestrutura física para residência, móveis e equipamentos básicos, alimentação e suporte biopsicossocial para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- III. III. auxílio moradia: O auxílio moradia consiste na concessão de um auxílio financeiro para custear despesa com aluguel para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- IV. IV. auxílio permanência: O auxílio permanência consiste na concessão de custeio de gastos com moradia, alimentação, transporte e outras despesas, para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- V. V. auxílio alimentação: O auxílio alimentação consiste na concessão de uma refeição diária para o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no período em que ele desempenhar, prioritariamente, suas atividades pedagógicas no campus;
- VI. VI. bolsas vinculadas a projetos: A bolsa vinculada a projetos consiste na concessão de auxílio financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para que ele possa desenvolver projetos de caráter pedagógico relacionados ao seu curso na área de ensino, pesquisa e extensão;
- VII. VII. isenção de taxas: A isenção de taxas consiste na isenção de taxas para o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em processos seletivos, ou não, que são promovidos pelo campus;
- VIII. VIII. acessibilidade: A acessibilidade consiste em desenvolver e acompanhar ações que promovam a inclusão social do estudante com necessidades especiais, com o objetivo de proporcionar ao aluno condições favoráveis para desempenhar suas atividades pedagógicas dentro da Instituição ou fora dela quando estiver representando-a;
- IX. IX. atenção à saúde: A atenção à saúde do estudante é um direito assistido a todos os discentes da Instituição e são serviços realizados por profissionais da área da saúde, como: médico, psicólogo, assistente social, odontólogos, fisioterapeutas, nutricionistas e enfermeiros;
- X. X. acompanhamento psicopedagógico: O acompanhamento psicopedagógico é um direito assistido ao estudante que apresente dificuldades no processo ensino-aprendizagem e que será acompanhado por um profissional com formação na área da psicopedagogia;
- XI. XI. atividades culturais, esportivas e de lazer: As atividades culturais, esportivas e de lazer são atividades que promovem a integração entre os

estudantes da instituição e toda comunidade escolar, com participação em eventos esportivos e culturais;

- XII.** XII. participação em intercâmbios e eventos acadêmicos: A participação do estudante em intercâmbios e eventos acadêmicos é incentivada e promovida pela Instituição na busca do conhecimento empírico e científico;
- XIII.** XIII. bolsa monitoria: A bolsa de monitoria deve estimular a participação dos estudantes no processo educacional sob orientação do docente, desenvolvendo habilidades e competências de natureza pedagógica, bem como possibilitar o compartilhamento de conhecimento entre os estudantes e docentes;
- XIV.** XIV. seguro estudantil: é destinado a todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos da Instituição em desenvolvimento de atividades de estágio no IF Goiano e em viagens para participarem de atividades acadêmicas, culturais e esportivas, que estejam representando a instituição;
- XV.** XV. restaurante estudantil: o restaurante estudantil tem como objetivo fornecer alimentação de forma gratuita para os alunos residentes e para os demais com um baixo custo, contribuindo de forma eficaz para a permanência do estudante na instituição e ainda atender as necessidades nutricionais básicas da comunidade escolar e acadêmica, além de colaborar no desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional e de pesquisas relacionadas à alimentação, nutrição e saúde nos cursos da área de alimentos

Outras ações inerentes à política de assistência estudantil que não estão contempladas na política de assistência estudantil poderão ser criadas, com observância do limite orçamentário destinado aos Programas de Assistência Estudantil do IF Goiano.

7.3.3.2. Dos estímulos à permanência

Além da gratuidade em todos os serviços oferecidos e o incentivo financeiro aos alunos que se encontram em uma condição de fragilidade em sua situação socioeconômica, que por si só representam importantes estratégias de inclusão e permanência do aluno, são disponibilizados para esse público e aos demais estudantes atendimento pedagógico, psicológico, médico, nutricional, odontológico e do setor de Serviço Social em nível ambulatorial, com objetivo de diagnosticar problemas emergenciais e realizar triagem desse estudante, assim como articular com a rede socioassistencial e prestar os primeiros atendimentos, quando for o caso. Os profissionais, também, desenvolvem metodologias específicas de caráter preventivo contra doenças sazonais e ocupacionais. Atividades culturais, desportivas e de lazer são importantes no contexto de complementação curricular e são desenvolvidas em todos os campi, conforme a infraestrutura disponível. Desta forma, contribuem com a disponibilização de um ambiente saudável e de bem estar, o que gera afetividade com o ambiente escolar, fator preponderante para a permanência do aluno nos programas curriculares.

Um seguro contra acidentes pessoais beneficia todos os estudantes, garantindo uma maior segurança durante o desenvolvimento das atividades práticas. Todas essas providências são tomadas para garantir a qualidade e gratuidade do ensino oferecido pelo IF Goiano, estimulando os alunos a permanecerem na Instituição a fim de concluírem com êxito os seus estudos

Dos estímulos à educação inclusiva

A educação inclusiva está fundamentada na concepção de direitos humanos através da promoção da autonomia e da independência, valorização da diversidade humana como

fundamento da prática pedagógica, superação do preconceito e discriminação no contexto escolar com base na condição de deficiência, gestão e práticas pedagógicas para o desenvolvimento inclusivo das instituições de ensino, acessibilidade física e pedagógica, nas comunicações e informações.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), o Estado do Goiás identificou 1.393.540 de pessoas com pelo menos um tipo de deficiência das investigadas, representando 23,21% da população atual. Essa realidade aponta para o IF Goiano a necessidade de promover condições de acesso, permanência e conclusão com êxito desta parcela significativa da população. Neste sentido, faz-se necessário garantir formas de acesso aos estudantes com necessidades específicas nos cursos disponibilizados pelo IF Goiano.

Além disso, é primordial respeitar as normas de acessibilidade na arquitetura, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, na informação, nos recursos didáticos e pedagógicos.

Diante dessa demanda, é essencial o planejamento e a atuação do IF Goiano para ampliar, implementar, adaptar/adequar e desenvolver o processo de inclusão.

Para tanto, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Inclusão Social e em conjunto com os demais setores relacionados às políticas de inclusão nos campi visam atingir o objetivo de atender todos os estudantes com necessidades específicas regularmente matriculados no IF Goiano, inclusive povos indígenas, quilombolas, negros, jovens, adultos, idosos, apenados, assentados da reforma agrária, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contamos com os seguintes núcleos: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero (NEPEDS) em cada campus, para dar suporte local às demandas que ingressarem na instituição que venham necessitar de acesso aos recursos materiais, humanos, de comunicação e informação, além de apoio financeiro, a fim de oportunizar sua permanência e sucesso escolar/acadêmico como estudante no IF Goiano.

Para a estruturação dos NAPNES, NEABIS e NEPEDS, faz-se necessária reserva anual de recurso financeiro para a aquisição de recursos multifuncionais, formação continuada da equipe, docentes e técnicos, adequação arquitetônica, recursos para a acessibilidade e incentivo ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovação na área da Tecnologia Assistiva.

Acessibilidade a Portadores de Necessidades Específicas (NAPNE)

O atendimento às pessoas com necessidades específicas demanda uma especialização por parte da instituição em vários âmbitos: de pessoal, de infraestrutura e atitudinal. O atendimento educacional especializado será qualificado por meio de ações encadeadas que serão disparadas pela PROEN e devem se estender a todo o corpo da instituição para que sejam eficazes.

Essas ações estão desenhadas no planejamento estratégico do IF Goiano em seus objetivos estratégicos: atender as pessoas com necessidades específicas. Esse objetivo aponta para a necessidade de aperfeiçoar e implantar processos para o atendimento adequado às pessoas com necessidades específicas (PNE), por meio das seguintes iniciativas estratégicas: “garantir atendimento especializado no processo de ingresso adequado às PNE”; “garantir o atendimento educacional especializado e atuação em rede para atender às PNE”; “implementar a legislação relacionada à acessibilidade e à inclusão”; e “proporcionar terminalidade específica, nos termos legalmente previstos, e para quem dela comprovadamente necessitar”.

Tais ações serão implementadas no plano para 2019-2023 e em paralelo, deverá ser construído um projeto de formação dos servidores que realizam o atendimento aos discentes com necessidades específicas. A formação desses servidores é decisiva para a melhoria do atendimento dos discentes, hoje realizado por servidores que não tem formação na área de atendimento educacional especializado.

Com estas ações pretende-se que haja mudanças na atitude dos servidores em relação aos discentes com necessidades específicas, tornando o ambiente escolar um espaço acolhedor das diferenças.

Para garantir o trabalho de forma qualificada e delimitada, foram aprovados as Diretrizes e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no IF Goiano; o Regulamento do NAPNE onde encontra-se estabelecidos parâmetros gerais para o atendimento adequado dos discentes com necessidades específicas, buscando garantir a efetividade dessas ações. O NAPNE encontra-se estruturado em todos os campi, bem como o Regulamento do Atendimento educacional especializado

Quanto à infraestrutura, objetiva-se ampliar a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva para o atendimento às necessidades dos discentes. Também é preciso fazer a adaptação arquitetônica das instalações dos campi antigos do IF Goiano para que atendam as normas vigentes de acessibilidade. Para tanto, a instituição o fará dentro da NBR 9050, a qual normatiza a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, em um projeto específico de adequação dos espaços físicos.