

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

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES ESPECÍFICAS - DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – *CAMPUS*  
TUCURUÍ**

**ELIZABETH CRISTINA NASCIMENTO BRANCH**

**2017**



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

**ELIZABETH CRISTINA NASCIMENTO BRANCH**

**POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES ESPECÍFICAS - DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – *CAMPUS*  
TUCURUÍ**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Sandra Cordeiro de Melo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre em Ciências**, com Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Agosto de 2017

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

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

Bp

Branch, Elizabeth Cristina Nascimento, 1975-  
POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS - DO INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - CAMPUS  
TUCURUÍ / Elizabeth Cristina Nascimento Branch. -  
2017.  
86 f.

Orientadora: Sandra Cordeiro de Melo.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Inclusão em Educação. 2. Políticas Públicas de  
Educação. 3. Culturas, Políticas e Práticas de  
inclusão. I. Melo, Sandra Cordeiro de, 1978-  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

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

ELIZABETH CRISTINA NASCIMENTO BRANCH

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/08/2017.



---

Sandra Cordeiro de Melo, Dra. UFRJ



---

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ



---

Mônica Pereira dos Santos, Dra. UFRJ

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”  
(José Saramago)

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me permitido chegar até aqui.

À professora Sandra Cordeiro de Melo, pela orientação criteriosa e valiosa ajuda no decorrer deste trabalho. A você minha gratidão e carinho.

À professora Leidiane Araújo, pelo apoio com preciosas contribuições e pelo afeto recebido.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação, Kelly e Marize por todas as informações concedidas.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação, em especial...

À amiga Maria Lúcia Barroso grande incentivadora deste desafio.

Às amigas Analliele e Laryane, por todas as horas que compartilhamos os medos, as alegrias e os desafios de pesquisadoras.

Aos meus amados pais – Guilherme e Socorro Branch – que sempre ensinaram, a mim e a meus irmãos o caminho da educação, tornando-se meus exemplos de garra, luta e determinação.

Por fim, porém, não menos importante, não poderia deixar de registrar aqui meu agradecimento especial ao esposo e companheiro Acer e a minha filha Carol. Agradeço a vocês a compreensão, o carinho e paciência nos momentos de angústia e aflição ante a necessidade e responsabilidade em ter que concluir o curso... agradeço a vocês a generosidade com que acataram meus muitos momentos de ausência como mãe e esposa. A vocês meu amor e gratidão eternos.

## RESUMO

BRANCH, Elizabeth Cristina Nascimento. Projeto “Política Institucional de Inclusão de estudantes com necessidades específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Tucuruí”. 2017. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Na busca pelo conhecimento e compreensão do movimento inclusivo, investigamos como são assimilados e incorporados nos documentos, assim como, nas concepções e práticas o movimento de inclusão em educação por um *Campus* de um Instituto Federal, localizado no Estado do Pará, na cidade de Tucuruí. Como referencial para a explicação das exclusões e suas relações com a inclusão foi utilizado o Index para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011) que compreende a inclusão em suas três dimensões: a construção de *culturas*, o desenvolvimento de *políticas* e a orquestração de *práticas* inclusivas e os estudos em diálogo com as reflexões de Santos (2000, 2001, 2003, 2010), Santos & Oliveira (1999), Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010), por serem os autores que vêm ampliando as discussões acerca da inclusão como direito universal à educação. Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) para leitura das Declarações que versam acerca da inclusão, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Específicas de Salamanca (1994); as legislações nacionais e locais que fundamentam a Educação Inclusiva no âmbito do IFPA, o Programa Tec Nep e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os resultados, evidenciaram que alguns servidores da instituição, apesar de manifestarem ideais inclusivos, reconhecem práticas excludentes em seu fazer institucional. Revelaram também que a instituição, em sua prática, não percebe o processo inclusivo como espaço de participação legítima, com respeito à igualdade de oportunidades e respeito à diversidade humana evidenciando que muito precisa ser mudado, em especial, a cultura institucional de isolamento e não participação entre os servidores da instituição, apesar de, em seus documentos oficiais apresentarem ações e planejamento inclusivos.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação; Políticas Públicas de Educação, Culturas, Políticas e Práticas de inclusão.

## (ABSTRACT)

BRANCH, Elizabeth Cristina Nascimento. Project "Institutional Policy of Inclusion of students with specific needs of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Campus Tucuruí". 2017. 86 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

In the search for knowledge and understanding of the inclusive movement, we investigate how the movement of inclusion in education by a Campus of a Federal Institute, located in the State of Pará, in the city of Tucuruí, is investigated as being assimilated and incorporated in the documents, as well as in the conceptions and practices. The Index for Inclusion (BOOTH & AINSCOW, 2011) was used as a reference for the explanation of the exclusions and their relation with inclusion, which includes the inclusion in its three dimensions: the construction of cultures, the development of policies and the orchestration of practices (Santos & Oliveira, 1999), Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) and Santos, Silva & Fonseca (2009). 2010), since they are the authors who have been broadening the discussions about inclusion as a universal right to education. The Content Analysis technique (BARDIN, 2010) was used to read Declarations that deal with inclusion, such as the Jomtien World Conference on Education for All (1990); the World Conference on Specific Educational Needs of Salamanca (1994); the national and local legislations that underpin Inclusive Education within IFPA, the Tec Nep Program and the Institutional Development Plan (IDP). The results showed that some of the institution's servants, despite manifesting inclusive ideals, recognize practices that are exclusive to their institutional work. They also revealed that the institution in its practice does not perceive the inclusive process as a space for legitimate participation, with respect to equal opportunities and respect for human diversity, showing that much needs to be changed, especially the institutional culture of isolation and non-participation among the institution's employees, even though in their official documents they presented inclusive actions and planning.

**Key words:** Inclusion in Education; Public Policies of Education, Cultures, Policies and Inclusion practices.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Pág.

TABELA 1: TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO .....	32
TABELA 2: SÍNTESE: CATEGORIAS E UNIDADES DE SENTIDO .....	58
TABELA 3: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DAS PERGUNTAS 9 E 10 DO QUESTIONÁRIO .....	60
TABELA 4: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 11 DO QUESTIONÁRIO .....	62
GRÁFICO 1: SUJEITOS DA PESQUISA .....	46
GRÁFICO 2: GÊNERO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	54
GRÁFICO 3: IDADE DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	54
GRÁFICO 4: OCUPAÇÃO DOS SUJEITOS ANTES DE INGRESSAR NA INSTITUIÇÃO .....	55
GRÁFICO 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS PESQUISADOS .....	56

## LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PA	-	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CF	-	Constituição Federal
DEPEX	-	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	-	Educação Para Todos
IFPA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LaPEADE	-	Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
NAPNE	-	Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas
NEEs	-	Necessidades Educacionais Específicas
ODM	-	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PARFOR	-	Programa Nacional de Formação dos Professores
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	-	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	-	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	-	Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica de Formação Inicial e Continuada
SETEC/MEC	-	Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação e Cultura
SISU	-	Sistema de Seleção Unificado
TEC NEP	-	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNED	-	Unidade Descentralizada de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
Problemas e justificativa .....	16
Objetivo geral .....	19
Objetivo específico .....	19
<b>1 CAPÍTULO I – INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	20
1.1 A conquista por espaços inclusivos .....	20
1.1.1 Conferência Mundial de Jomtien .....	20
1.1.2 A Declaração de Salamanca .....	23
1.1.3 Conferência de Dakar .....	28
1.1.4 A Declaração de Cochabamba .....	29
1.1.5 A Declaração de Paris .....	30
1.1.6 Programa Tec Nep .....	31
1.1.7 As Políticas de Inclusão no âmbito da Educação Especial .....	31
1.1.8 O Plano Nacional de Educação (PNE) .....	33
<b>2 CAPÍTULO II – A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS</b> .....	36
2.1 Educação Profissional de qualidade em todos os níveis e modalidades .....	36
2.2 A atuação do Campus Tucuruí .....	36
2.3 – As estratégias e concepções do IFPA na prática da Educação .....	39
2.4 A Estrutura Do Programa TEC NEP .....	39
2.5 A Implantação do Programa TEC NEP nos Institutos Federais .....	40
<b>3 CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	43
3.1 Trajetória da Pesquisa .....	43
3.2 Campo de Investigação e sua caracterização .....	43
3.3 O Desenvolvimento da Pesquisa .....	44
3.4 População e Amostra .....	45
3.5 Análise Documental .....	47
3.6 Análise de Dados .....	48
3.7 A Aplicação dos Questionários .....	49
3.8 Triangulação .....	51
<b>4 CAPÍTULO IV – COMO PENSAM A INCLUSÃO OS SERVIDORES DO CAMPUS TUCURUÍ</b> .....	53
4.1 Resultados Encontrados .....	64
4.2 As Políticas de Inclusão no IFPA .....	67
4.3 O que dizem os documentos de Inclusão do IFPA .....	70
4.4 As Normas Institucionais, geram participação ou criam barreiras aos estudantes Com Necessidades Educativas Específicas? .....	72
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>ANEXOS</b> .....	80

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema inclusão em educação surge a partir de minha atuação como Assistente Social no Instituto Federal do Pará (IFPA), especificamente no *Campus* Tucuruí, e do contato, nos cursos técnicos e superiores, com alunos com necessidades educacionais específicas, onde tenho observado que estes alunos demandam intervenções específicas.

O corpo técnico, assim como a gestão do IFPA, em suas ações, em geral, demonstra a existência de uma lacuna no atendimento a essas demandas, o que pode, em algumas situações, evidenciar barreiras ao processo de inclusão no *Campus*, embora estes alunos sejam assistidos pelo Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas<sup>1</sup> (NAPNE), que tem como objetivo consolidar a política de educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino, atuando diretamente no contexto escolar, disseminando conceitos, divulgando experiências e sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades específicas.

Nesse sentido, Damasceno (2010, p. 62) ratifica que:

[...] a Constituição Federal é clara, em vários artigos e incisos, quanto à legitimação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, coadunando com a proposta de redemocratização social, por meio da organização de escolas comuns/ regulares inclusivas.

Desta forma, o ingresso no Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) possibilitou um olhar mais atento e apurado acerca do processo de inclusão em educação, de forma a conhecer o fenômeno e como este se apresenta aos profissionais do IFPA, partindo de sua realidade e da legislação vigente.

No âmbito educacional, tem sido cada vez mais recorrente a discussão sobre inclusão, sobretudo, no segmento de formação técnica, com vistas a satisfazer o cumprimento das legislações vigentes.

No bojo dessas perspectivas, urgem algumas indagações essenciais para desmistificar conceitos que vêm restringindo o processo de inclusão, tais como: de que forma se dá a política institucional de inclusão no IFPA? Quais as políticas nacionais de inclusão a que o

---

<sup>1</sup> Esses núcleos surgiram por proposição da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC), através do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TECNEP)

IFPA está submetido? Sob que documentos estão orientadas as ações de inclusão do IFPA? Existem normas institucionais e, se existem como estas influenciam as ações de inclusão no IFPA? A existência de normas institucionais gera participação ou cria barreiras aos estudantes público alvo da Educação Especial?

Ante tais questionamentos, nossa atenção se volta aos desdobramentos da legislação vigente, bem como às orientações e práticas educacionais da instituição em foco, via os documentos a ela submetidos. Convém notar que a busca destes questionamentos garante relevância à pesquisa, uma vez que busca contribuir de forma significativa para a compreensão da inclusão em educação e para a não violação de direitos dessa população.

Em Campos (2001, p. 23), o processo de inclusão tem sido tratado de maneira restrita, limitando-se à nossa “incapacidade de aceitação de particularidades que se diferenciam dos padrões instituídos como normais”. Partindo desse pressuposto, o ato de incluir deve transcender uma diretriz política, sendo concebido como um princípio ético que visa, acima de tudo, contribuir para a garantia da dignidade humana.

A pesquisa compreende o processo de inclusão a partir das dimensões propostas por Tony Booth (Booth, 2011) para a explicação das exclusões e suas relações com a inclusão. O Index para a Inclusão (BOOTH, T. e AINSCOW, M. 2011) é uma ferramenta para ser desenvolvida, originalmente, no contexto escolar. Ele propõe uma reflexão a partir da consideração de três grandes dimensões, a saber: culturais, políticas e práticas.

O Index para a inclusão está alinhado com o “pensamento inovador”, trata de “aprendizagem sem limites” envolvendo um ensino que não recorre à rotulação de habilidades. Coloca “valores inclusivos em ação”, (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 29).

No Brasil, o Index vem sendo trabalhado no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, que está vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Trata-se de uma instituição acadêmica, cuja característica principal é a produção de conhecimento com enfoque sobre os processos de inclusão/exclusão em educação, que se tornaram referência para todos os seus pesquisadores. O LaPEADE defende a inclusão em educação, afirmando que a inclusão:

Vai muito além de uma simples definição que a contraponha a outros tantos termos. Vai muito além de poder ser um mero estado ao qual chegamos e no qual tendemos a “estacionar”. Inclusão é processo sem fim (SANTOS, 1999/2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2007) e (SANTOS, MELO & FONSECA, 2009 p. 6).

A inclusão em educação representa o contraponto à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Portanto, teoricamente, a inclusão visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade (SANTOS & PAULINO, 2008).

Longe da ideia de uma escola que transformará a sociedade, assume-se aqui a perspectiva de uma educação que poderá colaborar e participar do processo de emancipação do homem (ADORNO, 2010). Isto inclui, então, o reconhecimento da diversidade humana como riqueza em potencialidades diversas a serem alavancadas em todos os âmbitos sociais, mormente nas instituições de ensino. Todavia, Santos (2010b) traz à tona as barreiras que dificultam o autêntico reconhecimento da diversidade, nesse sentido aponta três desafios, sendo eles:

1) a dificuldade que temos na supracitada “abertura de nossas fronteiras” a todos (o que nos remete à dimensão de *culturas*); 2) o fato de que as leis, sozinhas, não garantem, igualmente, que tal abertura se verifique (o que nos faz pensar na dimensão das *políticas*); e 3) porque em termos do cotidiano, esta abertura ainda é a exceção, e não a regra (o que nos leva à dimensão das *práticas*) (p.5).

Deste modo, percebemos o quão entrelaçadas estão as dimensões de culturas, políticas e práticas e estão presentes tanto nas relações humanas quanto nas institucionais. Conforme Booth & Ainscow (2011), as três dimensões são compreendidas da seguinte forma:

#### *Criando CULTURAS Inclusivas:*

Esta dimensão trata da construção de uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, em que todos são valorizados como fundamento/base para o mais alto sucesso de todos os alunos. Ela se relaciona ao desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todo o staff, alunos, membros do Conselho Comunidade-Escola e famílias/pais, que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados em escolas de culturas inclusivas orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola.

#### *Produzindo POLÍTICAS Inclusivas:*

Esta dimensão trata de assegurar a inclusão no coração do desenvolvimento da escola. Permeando todas as políticas, de forma que elas contribuam para melhorar a aprendizagem e aumentar a participação de todos os alunos. Considera-se como apoio todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola em responder à diversidade de seus alunos. Todas as formas de apoio são agrupadas em uma estrutura única e são vistas a partir das perspectivas dos alunos e de seu

desenvolvimento, ao invés da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão gestor da educação.

### *Desenvolvendo PRÁTICAS Inclusivas:*

Esta dimensão se refere à elaboração de práticas educacionais que reflitam as culturas e políticas inclusivas da escola. Ela se preocupa em assegurar que as atividades de sala de aula e extracurriculares encorajem a participação de todos os alunos e sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências fora da escola. Ensino e apoio são integrados para a administração da aprendizagem e para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e das comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (p. 4).

Pelo exposto, deduzimos que a “cultura institucional” se constrói por meio de um conjunto de normas, normas e valores que se materializam pelas palavras, documentos e práticas disseminando formatos específicos de adaptação. Sendo assim, inclusão em educação, envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam. Busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade.

No âmbito de *políticas*, consideramos todo o arranjo que visa a orientar a rotina institucional, conforme explica Santos (2010b):

Políticas podem ser as leis mais gerais e os arranjos relacionais (partidários ou não) tendo em vista o alcance de certos objetivos em nível mais amplo, mas também referem-se ao universo diário da escola. Assim, são exemplos de políticas: planejamentos de aula, ementas de matérias, grade curricular, circulares internas e externas à escola, ofícios, o PPP, projetos didáticos, normas disciplinares (da escola ou de uma turma), cardápios semanais e assim sucessivamente. Todo e qualquer documento que tenha por objetivo lançar diretrizes para as práticas, são considerados como políticas (p.17).

Cumpramos ressaltar que a gama de instrumentos que constituem essa dimensão existe em face das diferentes perspectivas culturais e, por sua vez, possibilita práticas inusitadas das, até então, pensadas para o momento histórico vivido de cada sociedade. Logo, esta dimensão influencia e é influenciada pelos aspectos culturais e práticos.

A dimensão da *prática* expressa os modos de efetivação das culturas e das políticas de inclusão em educação na escola, e engloba as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores, o trabalho desenvolvido pelos gestores, a relação alunos/professores (pensando que todo gestor é professor) /funcionários/pais e comunidade. A rigor, é uma dimensão complexa que requer dos atores reflexão constante, a fim de não

secundarizar os princípios da democracia e da dignidade da pessoa humana em nome de um pseudoconforto relacionado às condições de saber e de poder calcados em práticas excludentes.

Nós todos vivemos essas contradições no cotidiano escolar, na medida em que existem pessoas dentro de uma instituição, por exemplo, que valorizam (ou não) certos aspectos em que as políticas da instituição manifestem outros valores, expressa ou implicitamente. Enfim, estamos num palco, numa arena social repleta de possíveis embates, mas também de encontros. Aí reside a complexidade do tema:

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas [instituições] que sejam ou não sejam “inclusivas” (...) Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizam agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências (...) Tal escola inclusiva é um ideal alusivo, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade (BOOTH & AINSCOW, 1998 apud SANTOS, 2011, p.74).

Para Santos (2008), a inclusão não está pronta, é sempre um processo e, nesse sentido, na sociedade, trata-se de um processo contra as exclusões. Os conceitos – inclusão e exclusão – são duas faces da mesma moeda, são conceitos interligados, ‘um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões’.

Assim, a fundamentação teórica deste projeto está organizada em cinco tópicos, iniciando por um breve histórico acerca das Políticas de Inclusão e a leitura das Declarações que versam acerca da inclusão, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Específicas de Salamanca (1994) e o Programa Tec Nep, onde se pretende apresentar a política nacional a que está submetido o IFPA. O segundo tópico contempla as políticas de inclusão local e suas influências nas ações desenvolvidas no IFPA. O terceiro tópico irá apresentar as normas institucionais do IFPA e a apresentação da influência destas normas para a promoção da participação ou a criação de barreiras aos estudantes público alvo da educação especial. No quarto tópico, apresentamos a metodologia da pesquisa e o quinto e último tópico se volta para a identificação das estratégias e concepções, na prática, da educação inclusiva estabelecida no IFPA.

Para a compreensão do conceito sobre inclusão utilizamos os estudos em diálogo com as reflexões de Santos (2000, 2001, 2003, 2010), Santos & Oliveira (1999), Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010), por serem os

autores que vêm ampliando as discussões acerca da inclusão como direito universal à educação.

Ainda na efetivação da visão do entendimento da educação como direito em suas práticas sociais convertidas como um instrumento de redução das desigualdades, utilizaremos o fundamento que orienta a proposta de inclusão em educação, conforme Booth (1998) onde:

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (apud SANTOS, 1999, p. 3)

O olhar para esses documentos surge a partir da necessidade de compreensão que se dá entre a dimensão e o desenvolvimento de políticas e a efetivação de direitos inclusivos. Conforme Santos, (2009, p.18)

Tal dimensão implica a expressão de intenções, mas também implica um planejamento mínimo de implementação das mesmas, um plano estratégico, por assim dizer. Aí reside o maior descompasso quando se trata da dimensão do desenvolvimento das Políticas. É quando as investigamos no contexto escolar que vemos, com certa facilidade, que elas não saem muito do papel. Pelo menos não aquelas que provocariam mudanças mais contundentes no modus vivendi da escola. Raramente observamos, em ambientes educacionais, estratégias institucionais, acordadas, de implementação de intenções, sejam de que tipo for.

## PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Na década de 60 e 70 estruturam-se propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência - população focalizada à época – com a intenção de que estas estivessem o mais próximo possível das classes comuns, o que chamamos de integração. O objetivo da integração era “ajudar pessoas com deficiência a ter uma existência próxima ao normal...”. (PRIETO, 2006)

Ainda de acordo com Prieto (2006), os serviços idealizados em 1960 e 70 propunham atendimento aos alunos, com vistas em duas orientações: “encaminhá-los para recursos especializados, somente quando necessário” e movê-los a fim de ocupar a classe comum, “tão logo possível”.

Neste período, a escolarização de pessoas com deficiência estava condicionada ao tipo de limitação e sua capacidade em se adaptar à classe comum. Os que não “se adaptavam” eram conduzidos à sala de recursos especializados, embora, muitas vezes, esta sala de

recursos especializados não os atendessem. Ela simplesmente os recebia pela não adaptação nas classes comuns (PRIETO, 2006, p. 103).

Segundo Mendes (2002, p. 70) muitos fatores marcam as divergências em conceber a educação inclusiva, uma vez que:

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

De um lado existem os defensores da proposta de uma escola única comprometida com o atendimento de todos os alunos e, de outro, aqueles que percebem a igualdade de oportunidades traduzida na diversidade de opções de atendimento escolar, que vai além do apoio para sua permanência nas classes comuns. Todavia, não se pode deixar de lado o que preconiza a Constituição Federal de 1988, a saber: “deve-se erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino (...)”.

É a partir dos anos 90, através de reformas estruturais e educacionais que estavam ocorrendo no país, que se percebem discussões incipientes sobre educação inclusiva, ocasionando um aumento significativo nas matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial, sobretudo, na escola pública. Entretanto, para Mitter (2003, p. 34), vivenciávamos ainda situações em que “o aluno com necessidades específicas é que deveria se adaptar à escola e não a escola ao aluno”.

A partir daí a preocupação governamental passou a ser com a garantia da qualidade do ensino, uma vez que as avaliações do sistema educacional demonstravam um ensino aquém do esperado.

Desta forma, as instituições responsáveis por promover ensino de qualidade e a inclusão de alunos com necessidades específicas, vivem a contradição entre ter que promover direitos a todos em idade escolar e a resistência na efetivação deste direito (OLIVEIRA, p. 33).

Dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre as matrículas de alunos público alvo da Educação Especial indicam que entre 2004 e 2014, houve retração na esfera federal da ordem de 65,5%, na esfera estadual, apesar de o número absoluto de matrículas ter aumentado, de 82.770 em 2004, para

115.424 em 2014, o atendimento em relação às outras esferas representava 49,8% em 2004 e 34,2% em 2014.

Apesar das legislações apontarem para uma escola inclusiva, duas discussões se desenvolveram. A que apareceu primeiro no contexto escolar, coloca para a pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar ao contexto social, o paradigma da “integração social”. A integração privilegia o aluno com necessidades educativas específicas, dividindo com ele a responsabilidade da inserção, enquanto a inclusão tenta avançar, exigindo também da sociedade, em geral, condições para essa inserção, sobre o qual, Glat (1991), esclarece que a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. Na opinião de Rodrigues (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ é que tem que se adaptar”.

A outra trata do paradigma da “Inclusão Social”, que Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Temos ainda, segundo Rodrigues (2006):

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Dentre outras ações, uma ação fundamental para marcar as políticas públicas de educação é a formação dos profissionais da educação, uma vez que, por educação inclusiva entende-se o processo de inclusão de pessoas com necessidades específicas ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, porém, não se deve entender como inclusão apenas a garantia do acesso à escola do aluno com necessidades, mas qualificar os profissionais para que esse aluno possa permanecer, sentir-se parte do todo e não se sentir excluído. Para Paula (1996, p. 101):

A questão hoje em dia não se refere mais à ausência de legislação perspectiva, como no passado, ou da inexistência de serviços especializados, pelo menos quando nos referimos aos grandes centros urbanos, pois existem leis que garantem o direito à educação e a serviços especializados [...] Para que as leis se efetivem na prática é necessária uma mudança de postura e uma conscientização da sociedade sobre o

problema social e, especificamente sobre a questão da cidadania do portador de deficiência.

No que diz respeito aos parâmetros para uma escola inclusiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/1996) foram tratados os princípios quanto à educação na perspectiva da inclusão:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º).

As discussões referentes à inclusão não estão direcionadas apenas aos alunos com deficiência e sua inclusão na escola regular. Esta inclusão representa uma discussão histórica do direito de todos à educação, com base nos princípios de justiça social e de equidade na educação, amplamente discutida em conferências mundiais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Específicas de Salamanca (1994).

## OBJETIVOS

### GERAL:

- Caracterizar a política institucional de inclusão no IFPA/Campus Tucuruí.

### ESPECÍFICOS:

- Identificar e analisar as políticas nacionais de inclusão e seus impactos na organização do IFPA;
- Analisar os documentos que orientam as ações de inclusão do IFPA;
- Mapear e analisar as normas institucionais e como estas influenciam as ações de inclusão no IFPA, gerando participação ou criando barreiras aos estudantes público alvo da Educação Especial.

## **Capítulo I - INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Desde as últimas décadas do século XX, no meio acadêmico brasileiro, vem se falando em educação inclusiva. Essa discussão se apresenta de forma ainda mais clara quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência, ao observarmos as mudanças que a legislação nacional e internacional tem apresentado ao longo dos anos.

Para Mazzotta (2003), Carvalho (2010) e Rodrigues (2006), essas mudanças não nasceram de um movimento consciente ou de um determinado grau de consciência da sociedade. Dizem que a “proposta de uma educação inclusiva decorreu das influências da globalização, por meio da mundialização da economia, tendo as organizações nacionais e internacionais de Direitos Humanos interferência direta nas políticas adotadas pelos governos”.

Ainda conforme Mazzotta (2005), desde 1854 existiam iniciativas particulares e oficiais, de forma isolada, para promover uma forma de educação para as pessoas com deficiência. Mas, somente a partir de 1957, quase cem anos depois, por força da união das pessoas em torno desta causa, é que começaram a ser articuladas políticas públicas em âmbito nacional, direcionadas às pessoas com deficiência.

[...] embora um homem sozinho não possa construir uma obra social, alguns homens e mulheres desempenham o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiência e/ou de necessidades específicas [...] A relevância das iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais, principalmente as Sociedades Pestalozzi e APAEs, não pode ser desconsiderada (MAZZOTTA, 2005, p. 62 e 64).

Somente a partir destas ações é que a sociedade civil, a exemplo do que aconteceu com o grupo das pessoas com deficiência, percebeu a importância de se unirem em associações e organizações, nacionais e internacionais, com o propósito de fortalecerem os grupos que não tinham força política e econômica para interferirem nas ações do Estado.

### **1.1 A conquista por espaços inclusivos**

#### **1.1.1 Conferência Mundial de Jomtien**

Da conferência realizada em Jomtien, que aconteceu em 1990, resultaram importantes documentos como: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Estes documentos compõem 10

artigos referentes à Declaração e 07 pontos-chave de delineamento do Plano de Ação: introdução, objetivos e metas, princípios de ação, ação prioritária em nível nacional, ação prioritária ao nível regional (continental, subcontinental e intercontinental), ação prioritária em nível mundial e calendário indicativo de implementação para os anos 90.

Assinaram o documento 155 governos partícipes que se comprometeram em garantir “uma educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos no prazo de 10 anos, ou seja, até o ano 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

Na Conferência, a pauta em discussão teve como pilar três pontos fundamentais: o acesso à educação básica, o dever da sociedade de incentivá-lo e a busca por parâmetros adequados para o estabelecimento de compromissos amplos, em termos de políticas internacionais. Este objetivo foi reforçado pela emergência de se reverter o quadro crítico em que a educação se encontrava, à época:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, Preâmbulo).

Diante desta constatação, propôs-se a luta pela revalorização da educação básica, tendo em vista que a educação pode contribuir para conquistar a paz e a solidariedade internacional, pela possibilidade de “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

A universalização da educação básica, por meio da Educação para Todos, é caracterizada como um dos meios de se alcançar o direito à educação e, conseqüentemente, de se promover a inclusão em educação. A Conferência de Jomtien anuncia a inclusão em educação como:

*Educação para Todos* significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças

com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas (UNESCO, 2005, p.7).

A citação acima ilumina nossa concepção de inclusão em educação e nos ajuda a desmitificar alguns equívocos a respeito desta, em face das diferentes discussões, sobretudo as que enfatizam a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, negligenciando as necessidades de aprendizagem do ser humano. Nesse sentido, destacamos a argumentação de Booth (1998), para quem a inclusão:

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes (Apud SANTOS 2006, p. 24).

Portanto, atingir a Educação para Todos significa minimizar e/ou eliminar quaisquer barreiras à aprendizagem, sejam elas física, social, econômica, psicológica e pedagógica e, sobremaneira, incentivar à participação plena de todos nos mais variados âmbitos da sociedade.

A Declaração em foco foi elaborada na década de 1990, época em que o contexto mundial foi marcado por substantivas orientações das agências internacionais no campo educacional, o que resultou na sobreposição dos princípios economicistas sobre o campo educacional:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p.97).

Deste modo, a “educação para todos” entra em cena com propósitos amplos, cuja grandeza já se verifica no próprio título, “Educação para Todos”, que de forma muito forte gera nas pessoas o sentimento de pertencimento ao sistema educacional assim como uma suposta afirmação na sociedade.

Nesse sentido, a Declaração de Jomtien assume a perspectiva do “direito à educação, como direito fundamental de todos”, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Contudo, em seu artigo primeiro, relativiza este direito ao afirmar que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las

variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1990, p.1). Como consequência, enfraquece a pretendida universalização por condicioná-la às peculiaridades dos diferentes países, sobremaneira reforçando as desigualdades.

### **1.1.2 A Declaração de Salamanca**

Em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, se deu a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, os quais reafirmaram o compromisso de Educação para Todos.

Dela, culminou a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação, inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948). A referida Declaração foi idealizada “de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO, 1994/2005, p.126).

Por ser um documento de intenções e não uma lei, não apresenta obrigatoriedade legal, tampouco poder coercitivo. Apesar disso, tem sido utilizado como referência na elaboração e implementação de políticas públicas em muitos países pelo fato de ser considerada, mundialmente, um documento de grande importância no que se refere à inclusão em educação de pessoas com deficiência.

Consta na introdução desta Declaração que seus objetivos são a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível. Deste modo, os princípios orientadores do Enquadramento de Ações consistem em que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles público alvo da Educação Especial devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a

eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (...) (UNESCO, 1994/2005 p.126).

Nesta perspectiva, a Declaração inova ao apresentar a terminologia alunos “público alvo da Educação Especial (NEEs)”, cuja abrangência afirma um novo entendimento acerca das “necessidades específicas”, que passam a ser compreendidas como algo que todo aluno, em algum momento e tempo de sua vida, de forma temporária ou permanente, de modo mais ou menos intenso, pode vir a demandar.

O entendimento sobre as NEEs abarca um espectro amplo de possibilidades como as questões de origem, do ambiente familiar, do meio escolar, do meio social, entre outros. Situação que converge para a inclusão que acreditamos: a de que cada caso é um caso e que cabe à escola dar respostas a cada um. Isso significa que o aluno deixa de ser responsabilizado por seu não sucesso no espaço escolar, pois se admite as influências de fatores externos a ele, que são geradores de exclusão, garantindo-lhe o direito à diferença.

Dessa forma, as escolas devem estar atentas à questão da diferença, por se constituírem em um espaço de encontro de grande diversidade cultural, para que se rompa com a tradicional natureza do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns e no entanto, exclui muitos outros. Esses legados estão basicamente arraigados em nossas escolas e na sociedade, por isso não podem ser subtraídos pelos políticos ou por aqueles que planejam as reformas educacionais. Diante deste desafio a Declaração reconhece que:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994/2005, p. 131).

Inclusão em educação é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Ressaltar que nos referimos às políticas e práticas de inclusão, considerando todos os "alunos que experimentam barreiras à aprendizagem" como foco de análise e não somente os "alunos público alvo da Educação Especial". Conforme defendidas por Booth & Ainscow (2011):

Barreiras à aprendizagem e à participação' proporcionam uma alternativa ao conceito de 'necessidades educacionais específicas'. A ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas pela identificação de algumas crianças como tendo 'necessidades educacionais específicas' tem limitações consideráveis. Ela atribui um rótulo que pode levar a expectativas mais baixas. Ela desvia a atenção das

dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. Ela contribui para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade de estudantes agrupados sob diferentes títulos tais como ‘necessidades educacionais específicas’, ‘Português como uma língua adicional’, ‘minorias étnicas’, ‘superdotados e talentosos’ (p.8).

Pensamos que, sob este ponto de vista, a ênfase na intervenção recaia nas barreiras à aprendizagem, que devem ser identificadas e minimizadas, ao invés de apontar e tratar "defeitos" dos alunos (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Os referidos autores, em uma análise muito significativa, apontam os “perigos” inerentes ao conceito de “necessidades educacionais específicas”, a saber:

O conceito de “necessidades educacionais específicas” não é usado neste documento, uma vez que argumentamos que a abordagem com a qual ele se associa é limitada enquanto uma forma de resolver dificuldades educacionais e pode se constituir numa barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. Ele atribui rótulos que podem levar à diminuição de expectativas. Ao focar as dificuldades experimentadas por alunos categorizados, ele pode distrair nossa atenção das dificuldades experimentadas por outros alunos. Ele pode encorajar alguns professores a pensar que a educação dos alunos de sua turma categorizados como tendo “necessidades educacionais específicas” seja, primeiramente, responsabilidade de um especialista. Quando as dificuldades educacionais são atribuídas aos déficits de alunos, isto pode obscurecer barreiras à aprendizagem e participação que ocorrem em todos os níveis do sistema, bem como aqueles desenvolvimentos nas culturas, políticas e práticas que irão minimizar as dificuldades educacionais para todos os alunos (idem, p.8).

As Linhas de Ação de Salamanca realçam a importância de valorizar a diversidade, ao sugerir que as “diferenças humanas são normais”, e propor aos sistemas educativos regulares que reconheçam este fato e com isso efetuem adaptações de acordo com as necessidades individuais das crianças, promovendo a inclusão em educação. Assim proclamam:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994/2005, p.133).

Entretanto, a abertura da escola para a diversidade numa sociedade marcada historicamente pela exclusão, não se dá de maneira simples e natural. Até porque o caráter legal atribuído à educação para todos como direito possui implicações e gera expectativas diretas no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e suas consequências. Nesse sentido, Bobbio (2004) explica que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve se entender tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (p. 79-80).

Assim sendo, o conteúdo expresso nas Declarações e documentos oficiais que garantem a educação como um direito de todos entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da realidade de quem necessita de inclusão, quando não percebemos, na prática, o processo inclusivo ilustrado nestes documentos. Portanto, as leis e declarações que respaldam a inclusão não bastam para que esta aconteça de fato. As leis não se bastam em si mesma.

Por outro lado, a ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso. Ainda nas palavras de Bobbio:

[...] a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais” (idem, p. 9).

A compreensão do significado e do sentido de inclusão em educação é fundamental para que possamos vivenciar experiências inclusivas na sociedade. Portanto, a expectativa que se cria é a de compromisso da sociedade neste processo. Esta dimensão está expressa na Declaração, quando aponta que a proposta de inclusão tende a ultrapassar seus muros, grades e portões, o que a possibilitará criar comunidades inclusivas:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994/2005, p. 126).

As implicações desta Declaração perpassam pelo reconhecimento da igualdade de oportunidades e do direito de todos à educação. Cumpre ressaltar que o sentido de inclusão em educação adotado nesta Declaração está diretamente ligado à ideia de participação, de modo a garantir o princípio da dignidade humana, assim:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (...)É neste contexto que os que têm necessidades educativas específicas podem

conseguir maior progresso educativo e maior integração social (UNESCO, 1994/2005, p. 11).

A dimensão política de inclusão em educação é enorme e por essa razão, nos deparamos com o grande desafio, que é o sistema educacional nacional garantir a criação de escolas inclusivas, pois neste caminho há inúmeras ações a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminação de qualquer natureza, possam vir a acolher a todos.

Este desafio passa pelas condicionalidades impostas pelas agências internacionais, como já foi explicado, e vale lembrar que os recursos destinados ao financiamento da educação, dos países em desenvolvimento, são limitados, dentre outros motivos, pelas restrições impostas da dívida externa.

A partir dessa discussão, podemos ampliar de modo crítico os significados desta Declaração. Se por um lado ela reafirma a necessidade de se desenvolver inclusão em educação, do outro reconhece o fracasso das políticas educacionais de todo o mundo, por não terem sido capazes, depois de aproximadamente 60 anos de discussões, de propiciar a todos a educação obrigatória e de concretizar modificações das culturas, políticas e das práticas escolares cristalizadas na perspectiva da homogeneização.

Entretanto, não podemos negar que a política de Educação para Todos, divulgada pelos organismos e agências de fomento multinacionais, têm apresentado avanços no que tange ao acesso à educação básica, mas ainda sem resultados expressivos em termos da qualidade das oportunidades educacionais ofertadas. Sobretudo, porque esta problemática resulta das crescentes desigualdades impostas pelo modelo político e sua orientação econômica, ou seja, o modo de produção da sociedade capitalista na qual vivemos.

Desse modo, a Declaração, quando afirma que “o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço claro, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (UNESCO, 1994/2005, pp. 132-3). Com esse intuito, tomaremos como palavra-chave o “esforço concentrado”, e por meio dela nos remeteremos às três dimensões: políticas, culturas e práticas.

Nessa perspectiva de inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011), a educação inclusiva traz em seu bojo três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. Em outras palavras, são igualmente importantes o sentir, o pensar e o fazer.

Conforme previsto na própria Declaração, a política deve ser fortalecida, em todos os segmentos, por meio da “coordenação entre as autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, emprego e assistência social, deveria ser fortalecida em todos os níveis, no sentido de promover convergência e a complementaridade” (UNESCO, 1994/2005, p.138). Assim, do mesmo modo que se busca a cooperação e os intercâmbios internacionais, problematizamos a urgência de se chamar às corresponsabilidades entre os diferentes programas de governo.

No que compete à cultura, o “esforço concentrado” invoca a superação dos modelos pré-existentes em prol da promoção das experiências diversas, ou seja, mudanças substantivas, a fim de transformar a escola em um espaço de todos, onde as diferenças se constituem como oportunidade e não como problema, como prevê a própria declaração:

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los (UNESCO, 1994/2005, p.140)

Em linhas gerais, os mecanismos internacionais, responsáveis pela promoção do direito de todos à educação buscam traçar políticas públicas com vistas ao processo democrático. Desta forma e, a partir do desenvolvimento das políticas aqui pesquisadas, podemos dizer que inclusão em educação apresenta um caminho sólido, sendo esse de mão única. Não tem volta, tamanha é sua importância para a sociedade.

### **1.1.3 A Conferência de Dakar**

A Educação para Todos (EPT) é um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Os participantes se comprometeram a alcançar, até 2015, seis metas que estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade para contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade. Ei-las:

1. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
  2. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
  3. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania
  4. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos
  5. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade
  6. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.
- No Marco de Ação de Dakar foi atribuída à UNESCO a tarefa de coordenar a ação desses parceiros, em colaboração com as outras quatro agências que patrocinaram o Fórum (PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial).

Segundo a UNESCO, O Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram os objetivos do Educação para Todos até 2015, apesar de ter apresentado os seguintes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas:

- Acesso ao ensino fundamental está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino.
- A proporção de jovens na idade própria que se encontra no ensino médio é mais que o dobro da existente em 1995, mostrando expressivo avanço no acesso à educação secundária.
- Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos.
- Aumento no acesso ao ensino superior (A Conferência de Dakar, 2000)

#### **1.1.4 A Declaração de Cochabamba**

Os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, reuniram-se, a pedido da UNESCO, na VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba de 5 a 7 de março de 2001. Reconheceram que a execução desse projeto no curso das duas últimas décadas representa o esforço mais importante por parte dos países para tornar a educação uma prioridade nas agendas de desenvolvimento.

Embora conscientes da importância da educação das crianças, dos jovens e adultos, admitem que ainda não atingiram seus objetivos, sinalizado diversas barreiras, tais como:

A existência de 40 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, na América Latina e Caribe; Significativas taxa de repetência e evasão na educação primária; O reconhecimento de que a situação socioeconômica atual da região afeta adversamente as possibilidades educacionais: presentemente, na América Latina e no Caribe há 220 milhões de pessoas vivendo na pobreza. (A Declaração de Cochabamba, 2001)

### 1.1.5 A Declaração de Paris

A Declaração de Paris, sobre a Educação Superior, que aconteceu entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, na sede da UNESCO em Paris, reconheceu o ensino superior como uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito (Artigo 26, Parágrafo 1).

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade.

Admitem, no documento, que a década passada deixou evidências de que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação para Todos (EPT).

Reconhecem também que não basta apenas garantir o acesso para se ter igualdade e qualidade em educação. Necessário se faz garantir o sucesso e para isto, conforme o ideário de inclusão em educação, é fundamental compreender a complexa correlação entre as três dimensões (culturas, políticas e práticas), com intuito de desenvolvermos, no cotidiano das instituições, a formação intelectual e as relações humanas mais inclusivas.

Portanto, por meio da *construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da de práticas*, cujas dimensões propõem a minimização e/ou eliminação das mais diversas barreiras à participação e à aprendizagem, sejam elas sociais, econômicas, religiosas, pedagógicas, físicas e psicológicas; almejamos perspectivas concretas de mudanças no cotidiano escolar.

Neste sentido, a dimensão da construção de culturas (BOOTH & AINSCOW, 2011) nos ajuda a apreender a educação que contemple a diversidade. Para isso, trazemos à tona, novamente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o intuito de destacar as

expectativas deste documento quanto à modificação dos aspectos culturais e sociais, por meio da convivência com todos e entre todos.

O referido documento defende que “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (p. 4). Em suma, a inclusão em educação se faz importante, sobretudo para promover a experiência e para superar as barreiras sociais via humanização, como defendido por Costa (2005), para quem “a proximidade estreita com os outros homens e, por conseguinte, a afiliação em grupos que possibilitam o contato imediato, é uma condição óbvia do sentimento de humanidade, de modo em geral” (p.130).

### **1.1.6 Programa TEC NEP**

A implementação do programa TEC NEP, ganhou força no final do ano de 2008, com a Lei 11.892, quando foi instituída oficialmente a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, constituída pelos CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (totalizando 38 Institutos Federais); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Será melhor apresentado no Capítulo 2.

### **1.1.7 - As Políticas de Inclusão no âmbito da Educação Especial**

A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Específicas de Salamanca (1994), todo esse debate acerca das políticas públicas e a assinatura dessas Convenções e orientações que envolveram diversos países, influenciaram um movimento de intervenção nos países consignatários, como o Brasil. Tal intervenção refletiu-se na criação de Leis e Decretos, além de outras normas que orientam as políticas públicas de inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) compreende que todos devem participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, entende que os alunos com necessidades educativas específicas devem preferencialmente ser atendidos no ensino regular.

O respeito ao contexto experiencial do público alvo da Educação Especial precisa estar na concepção da gestão e do corpo docente que irá trabalhar diretamente com o aluno, porque será a partir dessa relação que o aluno com necessidades educativas específicas se sentirá como parte do processo ensino aprendizagem e conforme Santos, Melo & Fonseca (2009, p. 12):

O processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato.

Estas recomendações evidenciam a relevância de uma prática pedagógica inclusiva que vê o aluno com necessidades específicas como um sujeito de direitos e que busca sua autonomia. Percebe-se que no meio científico, o entendimento de inclusão vem ganhando muitos outros conceitos. A partir dessa percepção realizamos uma pesquisa das produções, no Banco de Teses/Dissertações da Capes. Esta pesquisa foi realizada com a busca das palavras-chaves Inclusão no Estado do Pará; Políticas de Inclusão e Inclusão nos Institutos Federais. Os dados levantados constituem a tabela 1:

**TABELA 1: TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO**

<b>Critérios de Busca</b>	<b>Registros</b>
Inclusão no Estado do Pará	28
Políticas de Inclusão	541
Inclusão nos Institutos Federais	139

*Fonte: Banco de Dados da Capes*

Após a pesquisa no Banco de Dados da Capes, constatamos que existem diversos estudos na área de inclusão, a maior parte deles evidencia a inclusão na perspectiva, como afirma Sanches: “de cooperação/solidariedade; respeito às diferenças; comunidade; valorização das diferenças; melhora para todos e pesquisa reflexiva” (2006, p.16).

Nessa perspectiva, a educação que se busca propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadas de ensino regular. Segundo Mantoan (2006 p. 32), a inclusão e a implementação de propostas educativas, objetivam a apropriação do saber e a capacidade crítica e reflexiva, que envolve a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais e aquelas referentes ao olhar das pessoas, para que se construa um espaço único onde cidadãos possam conviver e respeitar as diferenças do outro.

De acordo com Santos (2010 p. 57), devemos propor um repensar sobre a escola e as ações educativas com base em uma nova concepção fundamentada em uma educação de qualidade, promovendo um processo de diálogo e aprendizagem em que todos devem estar incluídos em novas formas de trabalhar cooperativamente a partir da singularidade dos sujeitos.

Para autores como Feltrin (2004), Mantoan (2006), a abordagem da inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, cabendo à educação adequar-se ao educando e não o contrário. Seguindo esta lógica, afirma Mantoan (2007 p.17):

[...] a educação especial não deve ser concebida como sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimento (materiais pedagógicos e humanos) que a escola deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado.

### **1.1.8 – O Plano Nacional de Educação (PNE)**

Na perspectiva da educação inclusiva, podemos citar o PNE, que teve suas discussões reiniciadas em 2010 e, atualmente está em vigor para o período de 2014-2024.

Tal documento tem por objetivo, assegurar a continuidade das políticas com caráter plurianual, embora este caráter não assegure sua eficácia, pois está diretamente ligado ao comprometimento tanto do governo, quanto da sociedade. Isto fica muito evidente nos artigos 212, § 3º e 214, que nos indicam a sustentação econômica do PNE:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

(...) § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: Erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE, revogou esta previsão constitucional, atenuando com isto, os objetivos propostos pela Carta Magna, embora o presidente continue usando do seu poder de veto para decidir quanto ao “mínimo” a ser investido em educação. Conforme demonstra Valente e Romano (2002):

O principal item vetado tem a seguinte redação: “elevação, na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano”. O outro veto é igualmente curioso: manda que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação, bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade do ensino (p. 105).

O Plano Nacional de Educação, nasce sob forte influência de documentos/discussões e debates pelo mundo e pelo país, tais como: o Compromisso da Conferência de Dakar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em maio de 2000; a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000); a Declaração de Paris, sobre Educação Superior; a Declaração de Salamanca, sobre necessidades específicas de educação e os documentos das Nações Unidas e da UNESCO sobre os direitos humanos e a não-discriminação. No âmbito nacional, todos esses documentos comungam com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL. Senado Federal: Lei de n. 9394/96, 1997).

As possibilidades para a construção do PNE como documento para a inclusão em educação estão fortemente atreladas a essas discussões. Pode-se perceber nos seguintes trechos:

[...] a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social. Ela é vista como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social (p.21). 1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de nove anos a todas as crianças de 6 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...);2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram(...); 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino a educação infantil, o ensino médio e a educação superior (...) (p.35). De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...) é prioridade oferecê-lo a toda população brasileira (p.45). Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, (...) preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva (...) habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (p.57). As diretrizes do Plano Nacional de Educação apontam para a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral (p. 58).

Embora se perceba no texto, a inclusão sob a perspectiva liberal, onde o acesso à educação se mostra como diminuição das desigualdades como se esta ação fosse suficiente em si mesma, não podemos deixar de reconhecer a consciência brasileira sobre a educação como um direito, embora não se possa limitar esta perspectiva pura e simplesmente ao acesso à escolarização. O processo inclusivo vai além destas perspectivas e necessita de políticas intersetoriais para fazer valer o processo inclusivo.

## **Capítulo II: A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

### **2.1 - Educação profissional de qualidade em todos os níveis e modalidades**

Surge, em 29 de dezembro de 2008 por meio da Lei 11.892 sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta lei afirma que os Institutos Federais têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

### **2.2 – A atuação do Campus Tucuruí**

O *Campus* Tucuruí do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará iniciou suas atividades no município de Tucuruí como Unidade descentralizada de ensino, vinculada à então Escola Técnica Federal do Pará. A UnED Tucuruí, como era chamada, foi criada pela Portaria nº 1.769 de 21 de dezembro de 1994 e teve sua inauguração no dia 10/04/1995 para viabilizar o projeto de interiorização do ensino técnico profissionalizante com o objetivo de formar mão-de-obra especializada para atender às necessidades das empresas da região sul e sudeste do Estado do Pará, tais como: Eletronorte, Camargo Corrêa Metais, VALE S/A, etc. Inicialmente foi ofertado um curso especial de preparação ao Exame de Seleção da Instituição, o Pró-técnico, que antecedeu a implantação dos cursos Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Saneamento Básico, que tiveram suas primeiras turmas em 1995 com ingresso de 120 alunos, divididos em 03 (três) turmas de 40 alunos cada uma.

Em 1996 foram ofertadas novas modalidades em decorrência da demanda do mercado de trabalho com a oferta dos cursos Técnicos Específicas em Eletrotécnica e Processamento de Dados com duração de 2 anos, ofertados a alunos egressos do ensino médio.

Em 1999 através do Decreto do MEC de 18 de janeiro de 1999 a Escola Técnica Federal do Pará passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA e em 2001, por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Tucuruí, foram implantados os cursos técnicos Pós-Médios em Aquicultura, Planejador de Turismo e Manutenção de Microcomputadores; os cursos de Educação Superior de Tecnologia em Controle Ambiental, Informática e Saúde Pública e ainda o Curso Normal Superior para Formação de Professores, permitindo o ingresso de 600 alunos na Unidade Descentralizada de Tucuruí.

Em 2006 foi implantada a primeira turma do curso Técnico em Edificações na modalidade Subsequente e em 2007 e 2008 ocorreu a implantação dos cursos Técnicos em

Edificações e Eletrotécnica Integrados ao Ensino Médio – modalidade PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional, com finalidade de possibilitar a formação profissional para jovens e adultos que há muito tempo se encontravam fora das salas de aula, assim permitindo sua inclusão no mundo do trabalho.

Com novas atribuições e desafios como a oferta de novas modalidades de ensino, aumento considerável do número e vagas ofertadas e fomento em pesquisa e extensão garantindo a promoção de educação pública e de qualidade. Em abril de 2009 foi implantado o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo com dupla Habilitação em Ciências Humanas e em Ciências da Natureza e Matemática com duração de 4 anos, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), para formação superior de 60 professores da rede pública atuantes em escolas do campo, em parceria com os municípios de Breu Branco, Tucuruí, Itupiranga, Novo Repartimento, Jacundá, Goianésia do Pará e Nova Ipixuna. Este programa trouxe um novo desafio para o *Campus* Tucuruí do IFPA que era o de contribuir para a melhoria da vida das pessoas moradoras do campo através da inserção da educação pública gratuita e de qualidade. Esse curso formou profissionais com uma visão integradora do ser humano para atuar de forma a promover a transformação do contexto social do campo.

Em fevereiro de 2010, em parceria com as Prefeituras Municipais de Breu Branco e Tucuruí, foi implantando o PROEJA FIC – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – de Formação Inicial e Continuada integrada com o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Este programa foi implantado com o objetivo de promover a inclusão social e qualificação profissional de 270 alunos em 7 (sete) cursos, a saber: Agente de Operação de Estação de Tratamento de Água, Auxiliar Técnico de Laboratório de Análise, Auxiliar de Controle de Endemias, Auxiliar Técnico de Manutenção de Computadores, Auxiliar de Piscicultura e Beneficiamento do Pescado, Auxiliar de Topografia e Pedreiro de Acabamento.

Neste mesmo ano houve o ingresso de alunos para o curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), sendo este curso ofertado novamente em 2011. O *Campus* Tucuruí do IFPA, sempre respeitando as especificidades de seu público-alvo, adotou processos seletivos específicas que visassem conseguir incluir cidadãos que há muito tempo não frequentavam a escola e que mantivessem alguma relação afim com o curso (como por exemplo, pescadores da região do Lago de Tucuruí).

Ainda em 2010 o *Campus* Tucuruí do IFPA, através do Programa Nacional de Formação dos Professores – PARFOR – programa articulado entre os governos federal, estadual e municipal, ofertou cinco cursos de licenciatura – Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática e Pedagogia – nos municípios de Goianésia do Pará e Pacajá. A implantação deste programa teve como objetivo central induzir e fomentar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais pudessem obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

No início de 2011 o *Campus* Tucuruí do IFPA lançou o processo seletivo para preenchimento de 300 vagas nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados na modalidade Integrada ao Ensino Médio e Subsequente, para ingresso neste mesmo ano. A novidade foi a oferta dos cursos subsequentes em Recursos Pesqueiros, Meio Ambiente, Agente Comunitário de Saúde e Manutenção e Suporte em Informática.

Ainda em 2011 o *Campus* Tucuruí do IFPA iniciou as aulas dos Cursos Superiores Institucionalizados (com oferta anual) de Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnólogo em Saneamento Ambiental e Tecnólogo em Redes de Computadores cujo Processo Seletivo foi realizado através do SISU – Sistema de Seleção Unificado – do Ministério da Educação, que adota as notas do ENEM como critério de classificação. O *Campus* destinou o preenchimento de 100% das vagas através da seleção pelo SISU, destinou 60% das vagas a alunos oriundos da escola pública e 5% das vagas para índios da Região do Entorno do Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, incluindo os municípios de Mocajuba e Baião. O *Campus* Tucuruí do IFPA acredita que aderindo às políticas de ações afirmativas da educação além do exigido pela legislação, só fortalecerá e ratificará o compromisso da Instituição de promover a inclusão social de grupos que não tiveram igualdade de oportunidades.

Em março de 2011, foi criada a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) com o objetivo de fomentar as ações de extensão no *Campus* Tucuruí do IFPA junto aos diversos setores da sociedade. As ações de extensão desenvolvidas pelo Instituto acontecem de forma articulada e integrada com o ensino e a pesquisa e incluem: projetos sociais, tecnológicos, culturais, artísticos e esportivos; curso de extensão; estágio e emprego; acompanhamento de egressos; eventos; visitas gerenciais; empreendedorismo; integração Empresa-Escola; dentre outros.

Em 2017 foi inaugurado um novo prédio de ensino com mais 14 (quatorze) salas de aula, possibilitando o aumento na oferta de novas turmas.

O *Campus* Tucuruí do IFPA busca cumprir sua missão institucional ao longo desses 22 anos de implantação, na promoção da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão. Suas ações contribuem para o desenvolvimento regional sustentável e valorizam a diversidade e integração dos saberes na região do Lago de Tucuruí, já tendo formado mais de três mil profissionais nas mais diversas áreas de ensino.

A área de abrangência do *Campus* Tucuruí do IFPA influencia os municípios de Tucuruí, Breu Branco, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna e Novo Repartimento e alguns municípios do baixo Tocantins como Baião e Mocajuba.

### **2.3 As Estratégias e concepções do IFPA na prática da Educação Inclusiva**

A história da inclusão das pessoas com necessidades específicas nos Institutos Federais começou a ser escrita de forma efetiva com a criação do programa TEC NEP. A proposta da Rede de Educação Tecnológica para o atendimento das pessoas com deficiência e outras necessidades educativas específicas ocorreram com a criação desse programa.

A proposta de criação do TEC NEP ocorreu na cidade de Brasília em junho de 2000, por meio de Oficina de Trabalho, denominada: PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da SETEC e dos CEFETs de Rio Grande do Norte, **Pará** e Minas Gerais; Escolas Técnicas de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ; Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ; e representantes do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Este programa tinha por objetivo mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico.

### **2.4 A Estrutura do Programa TEC NEP**

A estrutura proposta para o programa TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, tinha como principal objetivo mobilizar e sensibilizar as instituições que compõem a Rede, bem como incluir a profissionalização não só das pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas que têm necessidades educativas específicas.

Desta forma, para promover as ações do programa TEC NEP foi estabelecida a seguinte composição: Gestor Central (SETEC): responsável por organizar e desenvolver as atividades de implementação em todo o Brasil; Gestor Regional: com as mesmas atribuições do gestor central, lotado em uma das instituições que compõe a Rede; Gestor Estadual: implementa as ações do programa no Estado. É o elemento de ligação entre as instituições do Estado e dos Municípios que o compõem, e que atuam junto às pessoas com necessidades educativas específicas; e Coordenador de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que articula os diversos setores da instituição para a inclusão do aluno com necessidades educativas específicas. Sua atuação está diretamente relacionada ao Campus em que está lotado e articula, junto ao gestor Estadual, parcerias para o cumprimento das ações do programa.

O conceito de necessidades educativas específicas, adotado no campo da Educação, traz uma ideia mais ampla que não enfatiza a deficiência e as limitações.

Trata da relação pedagógica e trabalha com as potencialidades que demandam ações de superação das barreiras físicas e didáticas e promovem a formação de recursos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, que a Rede de Educação Tecnológica abrange, a fim de que se efetive uma educação de qualidade para todos.

## **2.5 A implementação do Programa TEC NEP nos Institutos Federais**

Com a criação dos Institutos, surge também o compromisso fim, no que se refere à promoção de educação para todos. A Lei determina a oferta da “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (Art. 64 6º, I).

A mesma legislação, em seu artigo 14, firma que seja elaborado o PDI, com a participação da comunidade acadêmica na construção do documento. O PDI consiste num documento, que abrange um período de cinco anos, no qual encontra-se definida a missão da instituição e as estratégias para se atingir as metas e objetivos a que se destinam, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, com qualidade e ajustadas ao orçamento, mantendo procedimentos de avaliação interna e externa, a fim de balizar as ações e sanar deficiências. No PDI devem estar consolidados os dados e informações em três níveis (BRASIL, s/d): Dimensões, Categorias de Análise, Instalações.

O nível Dimensões, segundo o Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional, disponibilizado pelo MEC (BRASIL, s/d), abrange as informações referentes à organização

Institucional e pedagógica, ao Corpo Docente e às Instalações. Enfoca o projeto global da instituição, considera a missão institucional, as ações propostas, a gestão acadêmico-administrativa, que corresponde à sua estrutura organizacional, administração superior, administração acadêmica, órgãos colegiados, coordenações de curso etc, e os projetos pedagógicos dos cursos, visando à qualidade de ensino. Trata, também, da descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes nacionais.

O mesmo documento orienta que a Organização Institucional e Pedagógica deve compreender, entre outros itens, os cuidados quanto ao corpo discente, descrevendo a política de apoio aos estudantes em: atividades de iniciação científica; encaminhamento profissional; apoio pedagógico; acompanhamento psicopedagógico; informações do registro acadêmico; programas de nivelamento; acompanhamento de egressos; e bolsas de estudo e de trabalho para alunos (BRASIL, s/d).

Nessa dimensão é que se encontra o programa TEC NEP, devendo ter suas ações inseridas no PDI, por meio dos objetivos e metas a serem alcançados pelos Institutos Federais, que podem ser operacionalizados pelos NAPNEs, a fim de atender às diretrizes nacionais de educação estabelecidas pelo Estado para o atendimento às pessoas com necessidades educativas específicas.

As ações do programa TEC NEP devem permear todas as atividades desenvolvidas pelos Institutos, e devem estar relacionadas não só ao aluno com deficiência depois que entra na instituição, mas à promoção do acesso e à relação com a comunidade interna e externa.

Para uma maior efetividade dessas ações foram instituídos NAPNEs, que devem estar representados em todos os campi dos Institutos Federais. Cabe aos NAPNEs zelar pela promoção da “cultura da convivência” no Campus, promover cursos, buscar as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência consiga obter acesso e acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Os NAPNEs devem estabelecer parcerias com as associações, movimentos, órgãos públicos que atuam na causa da pessoa com deficiência, pessoas com deficiência representantes da comunidade, pais de crianças e jovens com deficiência, a fim de que seja possível promover ações que atendam às suas necessidades.

No Campus Tucuruí o NAPNE foi criado em agosto de 2010, com o ingresso do primeiro aluno com deficiência visual, por meio de portaria expedida pela Direção Geral do

Campus, com o propósito de atender o aluno com necessidades educativas específicas, oferecendo possibilidades para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso com sucesso.

Foi a partir de então, que o *Campus Tucuruí* do IFPA implementou o Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas/NAPNE. Desde que foi criado, a maior demanda de alunos assistidos pelo NAPNE foram alunos com deficiência visual. Por esse motivo, hoje, o NAPNE dispõe de um acervo digital de livros didáticos “Livros falados”, além dos diversos equipamentos de uso contínuo para a produção de materiais táteis para este público específico.

Como forma de garantir não apenas a inclusão, mas também o acompanhamento e sucesso do aluno com necessidades específicas no decorrer de seu percurso acadêmico na Instituição, o IFPA *Campus Tucuruí*, através do NAPNE, implantou dois Projetos: o Projeto de Monitoria “Colega Legal” desde 2012, no qual alunos bolsistas acompanham os alunos com deficiências visuais em suas atividades na sala de aula, bem como prestam auxílio em suas locomoções nas dependências do *Campus*, estabelecendo um suporte importante no processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual; e o Projeto “Braille e Suas Tecnologias”, desde 2015, onde os alunos com deficiência visual – através de um curso de extensão – promovem oficinas e aulas expositivas para a comunidade escolar sobre o sistema de escrita Braille, técnicas de Soroban, conhecimentos básicos de DOSVOX dentre outros temas com o objetivo de capacitar professores, servidores, discentes e pessoas que atuam nas salas de aula para produzirem seus materiais a fim de conduzirem as atividades cotidianas para alunos com deficiências visuais com mais acessibilidade.

Atualmente o Napne é composto por uma coordenadora (Pedagoga) e uma intérprete de Libras e Braile. Conta com o apoio da equipe multiprofissional do Campus para o desenvolvimento de algumas ações, de acordo com o seu planejamento anual.

## **Capítulo III: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

### **3.1 Trajetória da Pesquisa**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o projeto foi enviado ao comitê de ética da UFRRJ para análise e teve parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa.

Após esta etapa, solicitamos autorização institucional, onde realizamos uma reunião com a Direção Geral do *Campus* Tucuruí para apresentação do Projeto e a autorização para realização da pesquisa na instituição que teve a aprovação da Direção Geral.

Vencidas estas etapas, demos início ao levantamento documental para análise da Política de Inclusão e documentos que versam acerca da Inclusão.

### **3.2 Campo de investigação e sua caracterização**

O estudo foi desenvolvido no IFPA, *Campus* Tucuruí. Para o desenvolvimento do estudo proposto foi utilizado como instrumento para coleta dos dados a pesquisa documental. De acordo com Gil (2008, p.51-2), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Pádua (2012, p.62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Neste contexto, compreendendo a escola como espaço de desenvolvimento da inclusão é que a pesquisa objetiva investigar a política de inclusão do IFPA, por meio de materiais escritos (jornais, revistas, obras científicas e relatórios), além de documentos oficiais, como Plano de Gestão e PDI.

O *Campus* Tucuruí está situado à Avenida Brasília s/n, Vila Permanente, na cidade de Tucuruí-PA. Atende ao público do ensino médio técnico e ensino superior nos três turnos, além de ofertar cursos técnicos integrados com o Ensino Médio no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os dados apresentados nesta dissertação foram coletados ao longo do ano letivo de

2016 e 2017, durante os meses de abril de 2016 e maio de 2017. O interesse pela pesquisa surgiu a partir de minha atuação como assistente social no *Campus* Tucuruí e a chegada de alunos, aos cursos técnicos e superiores, com necessidades específicas.

Diante desta inquietação e o interesse pela pesquisa, neste período, estabeleceu-se uma rotina de estudos dos documentos institucionais e conversas com alunos e colegas de trabalho, docentes e técnicos administrativos. Foram coletados dados por meio das observações e conversas que viraram relatórios que subsidiaram discussões em grupo sobre o processo de inclusão no *Campus*. Houve receptividade por parte de alguns servidores do *Campus*, principalmente àqueles que se “deparam” com a situação imediata, de ter um aluno com necessidade específica em sua classe.

No *Campus* há aproximadamente 1.200 alunos, distribuídos nos três turnos. Para atender à demanda, o *Campus* conta com aproximadamente 150 servidores, sendo 95 professores e 55 técnicos administrativos de nível médio e superior.

O *Campus* está localizado na Vila Permanente, vila de casas pertencentes a Eletrobrás/Eletronorte/ELN construída há 35 anos por ocasião da construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Com o término da obra, a ELN, cedeu alguns espaços para a construção de centro comercial com bancos lojas e supermercados, além de hospitais e espaços escolares. O *Campus* funciona em três prédios, dentro da Vila Permanente. A Vila está distante, aproximadamente 13km da cidade de Tucuruí.

A maior parte dos alunos do *Campus*, vem da cidade. Essa relativa distância parece aumentar a ausência dos responsáveis pelos alunos no *Campus* e, de certa forma, favorece o distanciamento dos professores em relação ao contexto em que vivem os alunos.

O *Campus* tem uma imagem muito positiva junto à comunidade externa, pois sempre apresenta grandes resultados em aprovações de alunos em universidades e concursos públicos.

### **3.3 O desenvolvimento da pesquisa**

Em relação à pesquisa, destaca-se principalmente, a rapidez na resposta dos servidores em responder questões acerca da percepção em inclusão.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma reunião com o diretor do *Campus* com intuito de explicar os objetivos e caminhos da pesquisa no *Campus*. Neste dia, apresentamos ao gestor e sua equipe: diretor de ensino e diretor administrativo os objetivos da pesquisa e os motivos que nos levaram a pesquisar este tema. No decorrer da

conversa ficou claro o apoio de todos os envolvidos na gestão à pesquisa e o acesso aos documentos oficiais da Instituição, tais como: PDI, PPP e Plano de Gestão, além de resoluções e atos normativos.

O diretor do *Campus*, durante a reunião, reforçou que estes documentos foram criados de forma coletiva e, a cada ano, são revisados, também de forma coletiva. Ressaltou ainda que a instituição tem todo interesse em discutir o processo inclusivo no *Campus*. Não houve resistência para o acesso aos documentos.

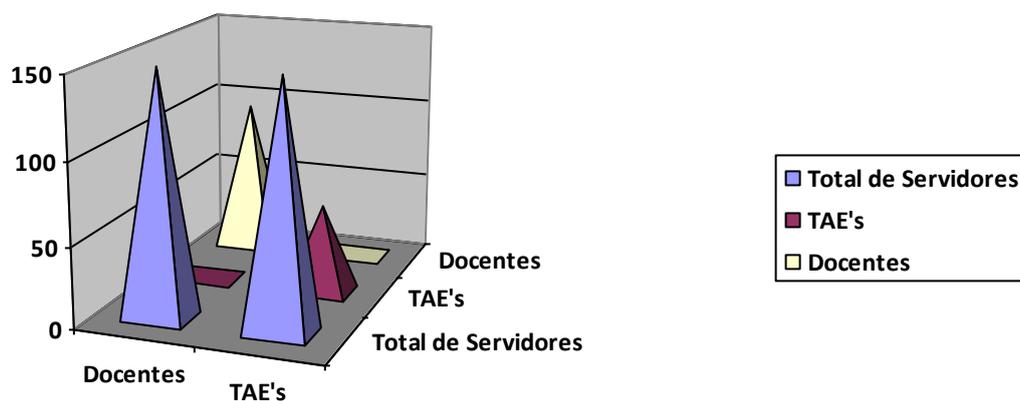
Acreditamos que este estudo irá contribuir para a discussão da temática, ao propiciar novas reflexões, novos olhares e novas indagações, na medida em que propõe a aproximação do pesquisador com a parte burocrática e humana de uma instituição de ensino técnico e superior da rede pública.

### **3.4 População e Amostra**

Como universo da pesquisa adotamos a representatividade de todo o corpo de servidores do *Campus*, que conta com o total de 150 servidores. Assim, a população deste estudo foi constituída pelos servidores do *Campus* Tucuruí, distribuídos entre docentes e técnicos administrativos de nível médio e superior, que conforme Rizzini, Castro e Sartor (1999) “denomina-se amostra o conjunto de indivíduos selecionados dentre uma população que se quer investigar. A amostra é, portanto, parte da população a ser investigada” (p.73). Para a amostragem, embora o percentual de 10 a 12% seja usualmente considerado representativo estatisticamente, não nos limitamos a ele, e assim nos propusemos a atingir o maior número possível de servidores.

Esse esforço resultou na coleta de 75 questionários, 50% do total de servidores. Conseguimos alcançar a metade da população em foco, ou seja, os 150 servidores da instituição, destes 50 docentes e 25 Técnicos Administrativos.

Conforme ilustra gráfico 1:



*FONTE: Elaboração própria.*

O gráfico 1 nos ajuda a visualizar a população atingida em perspectivas diferenciadas, pois, esta é a percepção de docentes, distribuídos nos três turnos, e técnicos de nível médio e superior acerca do processo de inclusão no *Campus*. Temos a perspectiva do docente que está em sala de aula e tem a maior proximidade com o aluno e temos também a percepção do servidor que contribui para a criação e execução das normas no espaço do *Campus*. Destaca-se, que essa característica dos participantes envolvidos, não minimiza a complexidade da instituição como um todo. Em algumas oportunidades, ouvimos dos membros da comunidade escolar, que a escola, na verdade, são três e não somente uma, por ser totalmente diferente em cada turno: pela manhã, temos em maioria, os alunos mais jovens, do curso técnico integrado ao ensino médio e nos dois outros horários, um público mais adulto, de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e superior.

Diante disso, trazemos à tona a discussão que Minayo (2001) faz sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa. Segundo ela, deve haver uma preocupação menor com a generalização; entretanto, há a necessidade de um maior aprofundamento e abrangência da compreensão, pois lidamos com sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos, significados e motivações desse determinado grupo de indivíduos em relação ao problema proposto

### 3.5 Análise Documental

Com a análise documental pretendemos identificar, em documentos, informações que sirvam de subsídio para responder as questões de pesquisa. Uma vez que os mesmos representam uma fonte natural de informação, pois “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 39).

Neste trabalho, buscamos entender um pouco mais do cotidiano da instituição, suas ações escolares e social, por meio dos documentos produzidos, onde são manifestados em sua produção, a prática escolar acerca do processo de inclusão/exclusão no *Campus*.

Em relação aos documentos, é necessário considerar os tipos, o critério de escolha, e o período analisado. Em relação aos critérios de escolha, priorizamos documentos que, de certa forma, orientam toda a comunidade escolar. Assim, chegamos ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento que irá ilustrar as concepções e intenções acerca dos processos de inclusão/exclusão da atual gestão no que se refere à sua política, que conforme Booth (1998):

[...] Colocar a palavra “política” na capa do documento não o torna uma política em nenhum sentido importante, a menos que represente a clara intenção de regular a prática. Sem uma estratégia de implementação, a dita política documental se torna retórica, usada talvez, somente para impressionar inspetores e visitantes.

Ressaltamos que de acordo com o referencial conceitual analítico entende-se documentos desde as leis até orientações repassadas com o intuito de normatizar ações rotineiras no *Campus*.

A análise de conteúdo, nesta pesquisa foi realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI. Os documentos analisados estavam e estão vigentes à época da nossa pesquisa. Desta forma, poderemos visualizar o planejamento e a execução dos documentos que norteiam o fazer do *Campus*.

Quanto ao PDI 2014-2018 temos a chance de analisar as intenções registradas e a política inclusiva do *Campus* e, por outro, compreendemos como se desenvolvem, no interior da instituição, as barreiras à aprendizagem e à participação. Os documentos não foram analisados minuciosamente, limitam-se à abrangência dos elementos que forem pertinentes à nossa discussão.

O PDI foi elaborado em 2014, na gestão do prof. Raimundo Sanches. A construção se deu de forma coletiva com a comunidade interna e externa do Campus e nele se criou a visão, os valores e a missão do Campus e da mesma forma que o Projeto Político Pedagógico – PPP, é revisado pelos servidores anualmente, conforme recomenda o Decreto nº 6.094/2007:

XVI- envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;  
XX- acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de educação, as políticas públicas na área da educação e garantir condições, sobretudo, institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas.

No que diz respeito à promoção da inclusão das pessoas com necessidades específicas em seus campi, o PDI/2014-2018 do IFPA estabelece como macro objetivo, o de “fortalecer e garantir as políticas públicas de acesso, permanência e inclusão social” (IFPA, 2014, p.18) e traça como metas promover a acessibilidade estrutural e cursos voltados para essas pessoas.

Apresenta as atividades que até a construção do PDI foram desenvolvidas de forma a atender à comunidade externa do IFPA: Vestibular solidário; Curso livre de LIBRAS; Formação de Instrutores e Intérpretes de LIBRAS; Apoio à Profissionalização de PNE; Curso Livre de Informática Inclusiva; Curso de Aperfeiçoamento de professores; Construção da Pedagogia Inclusiva na Formação de Ensino Profissionalizante de nível técnico na modalidade EJA.

O plano aborda que a educação inclusiva traz para o âmbito da educação profissional questionamentos sobre os serviços educacionais que essa oferece, assim como sobre valores presentes em sua ação educativa. Esse questionamento deve provocar a revisão do que sejam condições de acessibilidade, expandindo-as para além da estrutura física acessível, visando mudanças de práticas e atitudes em âmbito organizacional, e mudança de atitudes quanto à discriminação e preconceitos de ordem pessoal que possam refletir nas políticas institucionais.

Está proposto ainda no plano que o Instituto deve desenvolver programas de apoio pedagógico, financeiro e de estímulo à permanência do aluno no IFPA, em todos os níveis e modalidades de ensino.

### **3.6 Análise dos dados**

Os dados serão interpretados a partir da Análise de Conteúdo que seguirá as seguintes etapas: pré-análise, que é a fase da organização do material a ser analisado com o objetivo de

torná-lo operacional; exploração do material que se refere à codificação do material e à definição de categorias de análise; e tratamento dos resultados, em que ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2010) que dialogará com autores que problematizam as categorias da educação profissional e educação inclusiva: Perrenoud (2001), Brasil (2008), Santos (2000, 2001, 2003, 2010), Santos & Oliveira (1999), Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010), entre outros, como bem demonstra Santos (2009, p. 12) que enfatiza:

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Neste sentido, é preciso que se reflita de forma crítica sobre a articulação da organização da escola para aceitação das diferenças, à medida que as trocas de experiências nos permitam aprender/aprender/compreender outras formas de ser e estar no mundo.

### **3.7 A aplicação dos questionários**

Para levantarmos as percepções e as práticas desenvolvidas e vivenciadas no *Campus* pelos servidores, a respeito dos processos de inclusão/exclusão em educação, aplicamos um questionário misto, que se encontra em anexo.

O mesmo foi organizado em duas folhas. Na primeira, fornecemos explicações sobre o propósito da pesquisa, salientamos o sigilo sobre as informações e nos dispusemos a fornecer os resultados da mesma, após sua conclusão. Na segunda, dispusemos as questões formatadas de modo variado, a fim de mantermos a atenção e o interesse do respondente, com o intuito de obtermos os dados com maior grau de detalhe possível.

Assim, dividimos essa parte do questionário em dois tópicos de informação: o primeiro contém 5 questões, referentes aos dados pessoais. Já o segundo, um pouco mais extenso, com 6 questões, nas quais mesclamos perguntas do tipo fechada, aberta e complemento de frase. Nesse tópico buscamos levantar os dados sobre os processos de inclusão/exclusão.

Dentre essas 6 questões, elaboramos duas com base na evocação livre, a fim de verificar a frequência das palavras que vêm à tona quando se fala em inclusão em educação. Fundamentamos nossa opção em Bardin, 2010. Conforme a autora, essa técnica também é conhecida como teste por associação de palavras que “permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (p.52). Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) esclarecem que este tipo de técnica de coleta de dados no campo das representações sociais permite trazer à lembrança, de forma espontânea e descontraída, elementos característicos da realidade de um grupo social e torna possível “o alcance de dois objetivos: o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (p.576), ou, nas palavras de Bardin (2010), para quem “é utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que engendram” (p.52).

Solicitando a sinalização de duas situações hipotéticas de inclusão e exclusão, do tipo: “sou inclusivo quando...”, “sou excludente quando...”, caracterizando, dessa forma, a questão do tipo aberta.

Produzimos questões capazes de nos fornecer dados “quali-quantitativos”. No capítulo 5, apresentaremos a análise desses dados à luz do referencial conceitual-analítico adotado nesta dissertação.

Todo o processo, tanto de elaboração do questionário quanto sua aplicação teve a supervisão de nossa orientadora de pesquisa prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Cordeiro de Melo. A estratégia de aplicação do questionário foi a de aplicá-lo na Semana Pedagógica do *Campus*, que aconteceu no período de 08 a 11 de maio de 2017, onde todos os servidores são envolvidos.

No primeiro momento, apresentamos e explicamos os objetivos deste instrumento a todos os presentes e a pertinência do mesmo dentro da pesquisa maior. Lemos juntos e ninguém manifestou qualquer dúvida sobre o mesmo.

Em seguida, dividimos os servidores, em dois grupos, o de docentes e de TAEs, o grupo maior, de docentes, foi subdividido em três grupos menores e o de TAEs em dois grupos menores, desta forma, realizamos a aplicação do questionário.

A aplicação se deu próxima ao final da manhã, assim, combinamos que o retorno dos questionários respondidos se daria no início da tarde.

A recepção de todos os servidores presentes à Semana Pedagógica foi de grande acolhimento e alegria em participar. Este fato, acredito que se deu pelo prévio esclarecimento dos objetivos e sigilo da pesquisa.

Por questões éticas, os 75 questionários preenchidos foram identificados por números e letras, a fim de preservar a confidencialidade dos participantes.

### **3.8 Triangulação**

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental. A análise será realizada com base no material que investiga os processos de inclusão/exclusão de BOOTH & AINSCOW, 2011 - o Index para a Inclusão e por alguns autores (Santos (2000, 2001, 2003, 2010), Santos & Oliveira (1999), Santos & Paulino (2008) e Santos, Melo & Fonseca (2009)).

A primeira categoria de análise consiste na dimensão da criação de culturas inclusivas, na qual foram agrupadas palavras, frases e expressões que indicassem “inclusão em educação” e em que momento se sentiam inclusivos ou excludentes em sua prática, desta forma poderíamos identificar as políticas e as práticas do contexto institucional.

A segunda categoria de análise foca a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas, em que agrupamos palavras, frases e expressões que permitem a discussão acerca do que uma escola inclusiva deve ter e para descrever uma situação escolar que para o respondente, caracteriza uma situação excludente. Daí, poderíamos identificar as propostas de inclusão ou minimização da exclusão que são concretizadas nas estratégias institucionais, nos documentos que regem as instituições como no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, as normas ou acordos disciplinares ditos ou escritos, enfim, nas diretrizes e norteamentos das ações que buscam a inclusão. Tais dimensões refletem os valores e os princípios presentes nas culturas, evidenciadas por meio das normas e documentos institucionais.

A terceira categoria de análise engloba a dimensão de orquestração das práticas de inclusão institucionais e como se dá a participação plena dos alunos tanto em seu processo educacional quanto na vida cotidiana da escola. Para a Análise de Conteúdo foi destacado as palavras, frases e expressões presentes em todo o material coletado (questionário misto, observação e PDI).

Assim, após realizar a análise das técnicas e instrumentos, trabalhamos com a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2006; SPINK, 2000), a partir da

qual realizamos a combinação dos métodos e técnicas desenvolvidos neste estudo. Compreendemos a triangulação da seguinte forma:

É um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Eu uso na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Minayo, 2006, p. 29).

Desse modo, a triangulação realizada nesta dissertação teve como intuito elevar a confiabilidade dos dados, uma vez que a mesma é uma forma de reforçar os conceitos, as abordagens e a elaboração dos resultados.

Trata-se de uma pesquisa social, com caráter bibliográfico, que segundo Flick (2013), a pesquisa social, “(...) desempenha um papel importante na vida cotidiana. (...) Os sintomas produzem urgência em reagir e começamos a buscar soluções, causas e explicações” (p. 16), com abordagem qualitativa, objetivando investigar a política institucional de inclusão no IFPA. Segundo Flick (2013) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, além de responder a questões muito particulares e se ocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado, portanto, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes.

## **Capítulo IV: COMO PENSAM A INCLUSÃO OS SERVIDORES DO CAMPUS TUCURUÍ**

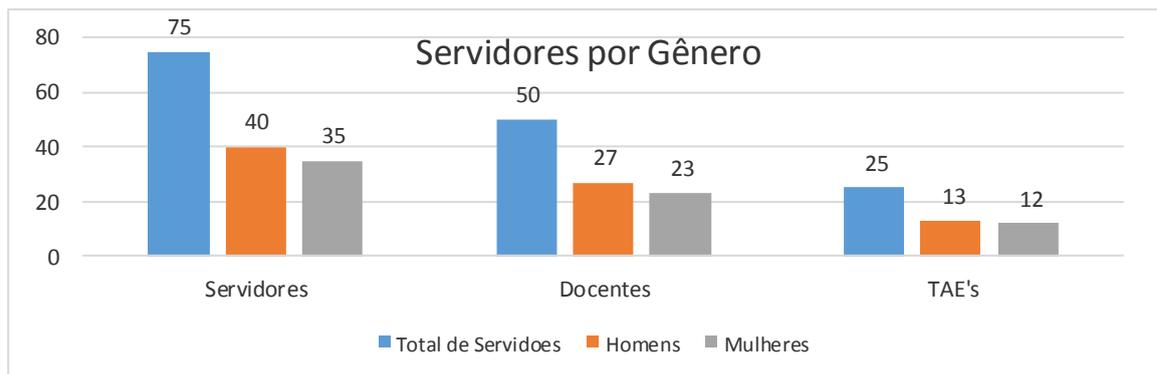
Para entendermos como pensam o processo inclusivo os servidores do Campus Tucuruí, realizamos a aplicação de um questionário. A pesquisa teve como propósito identificar as concepções dos servidores do Campus e sua percepção no que se refere ao processo de inclusão/exclusão, uma vez que sua forma de ver o mundo, reflete diretamente em sua prática dentro e fora do espaço institucional.

Desta forma, problematizarmos as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão por meio da visão que os servidores têm do processo de inclusão/exclusão nos traz algumas respostas que precisam ser conhecidas por todos os membros da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, compreender, como os servidores lidam com os processos de inclusão/exclusão no Campus é possibilitar uma discussão mais palpável para o espaço institucional, tendo em vista a possibilidade de desvelar as influências com que esses processos constituem e são constituídos dentro do Campus.

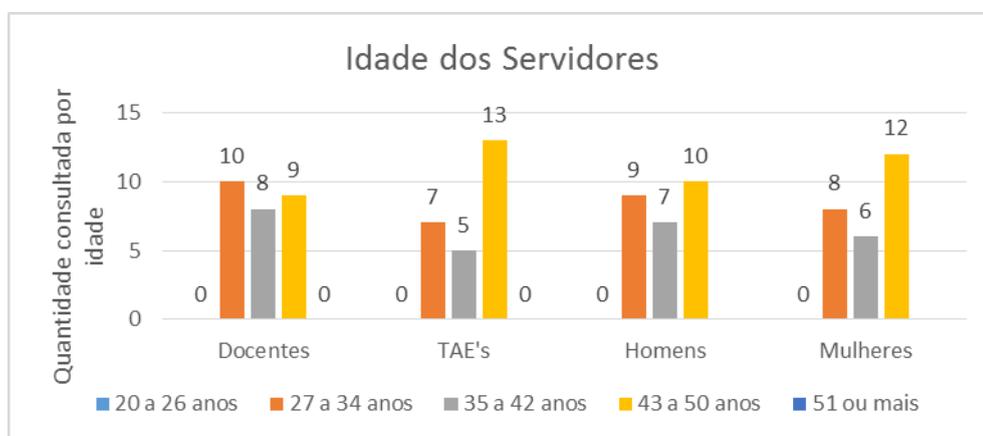
Para isso buscamos saber: Quem são esses profissionais? Em que foram formados? Durante sua formação, houve discussão acerca da inclusão em educação? Assim sendo, levantamos o perfil destes membros da instituição perguntando a área/disciplina, a idade, o sexo e se houve discussão sobre inclusão em educação durante sua formação.

Apresentamos, inicialmente, o gráfico 1, de gênero. Verifica-se nesse quadro o percentual de servidores participantes da pesquisa, ou seja, setenta (75), destes trinta e cinco mulheres (35), onde vinte e três (23) são docentes e doze (12) são Técnicas Administrativas e quarenta (40) homens, destes vinte e sete (27) docentes e treze (13) Técnicos Administrativos. Notadamente, há a predominância do gênero masculino. Isso demonstra questões culturais, políticas e práticas que irão delinear o perfil institucional do Campus. A instituição possui três Direções em seu organograma, todos os cargos são ocupados pelo gênero masculino. Nas comemorações festivas, as práticas de lazer são, na maioria das vezes, o futebol.



FONTE: Elaboração própria.

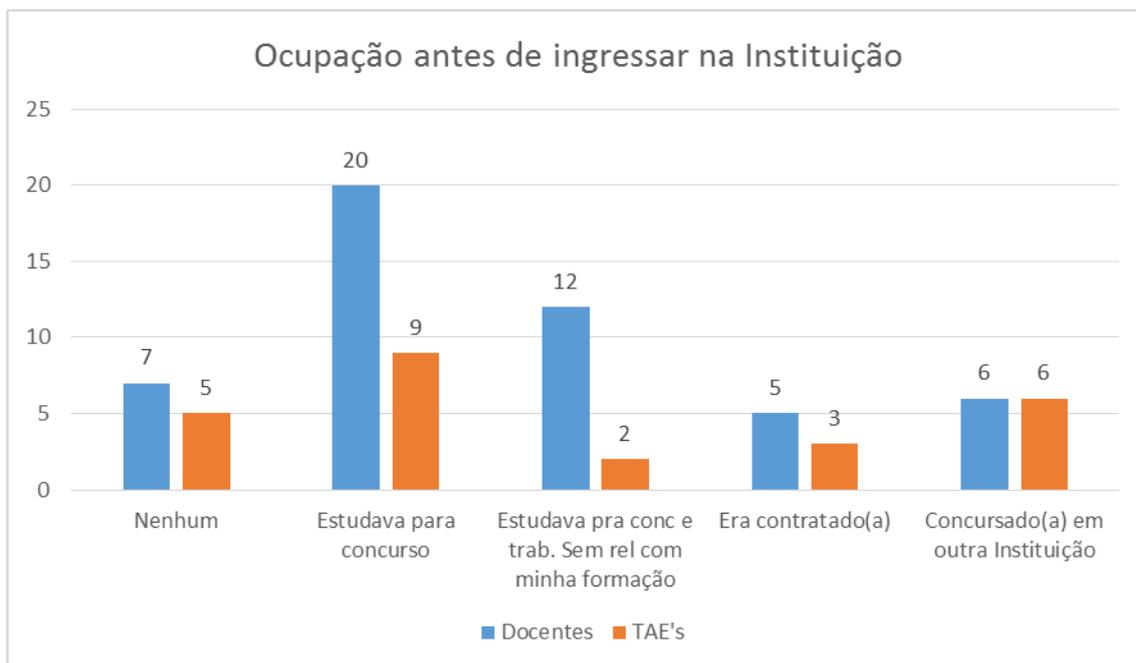
A distribuição por idade dos servidores pesquisados (gráfico 3) configura-se da seguinte forma: não temos servidores de até 26 anos e nem servidores com mais de cinquenta e um (51) anos. Dezesete (17) são servidores com até 34 anos, treze (13) até 42 anos, vinte e dois (22) até 50 anos. Portanto, a maioria dos servidores tem entre 34 e 50 anos. Logo, são servidores com bagagem e experiência de vida. Resta-nos saber, se as experiências profissionais acumuladas propiciaram práticas inclusivas.



FONTE: Elaboração própria.

Com o intuito de conhecer as práticas vivenciadas pelos servidores (gráfico 4), antes do ingresso na Instituição, tivemos o seguinte resultado: doze (12) servidores não tinham ocupação laboral antes de ingressar na instituição, vinte e quatro servidores (24) apenas estudavam para concurso público, quatorze (14) servidores estudavam para concurso e trabalhavam em espaços sem relação com sua formação acadêmica, oito (8) trabalhavam em sua área de formação contratados e doze (12) eram concursados em outra instituição. Desta forma identifica-se que mais de 50% dos servidores pesquisados não tinham experiência em

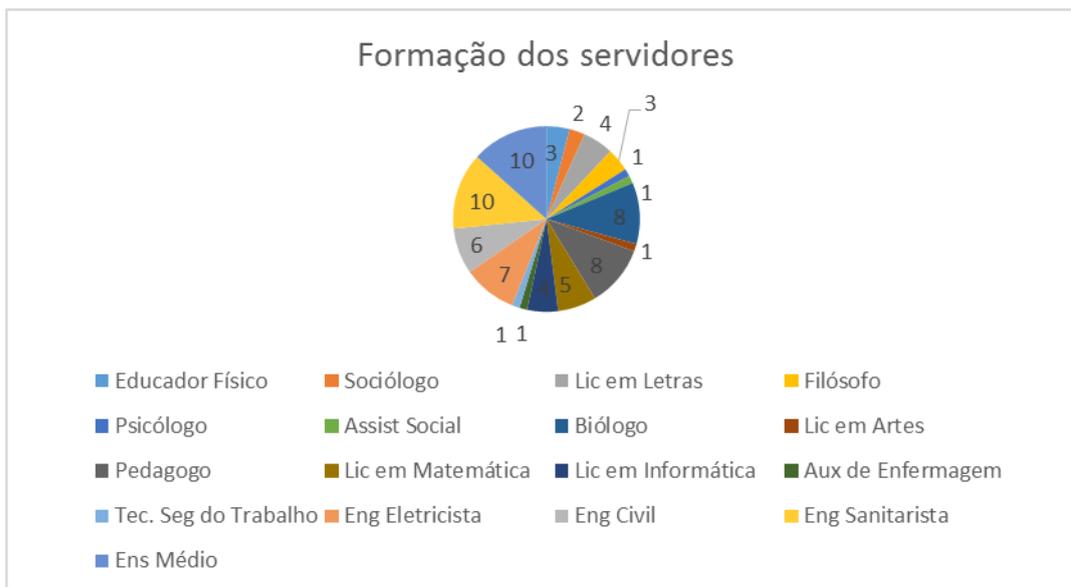
sua área de formação, fato que, em nossa opinião, fragiliza o processo inclusivo no espaço institucional.



*FONTE: Elaboração própria.*

Em relação à formação acadêmica, o gráfico 5 demonstra que a área de formação, ou seja, a profissão, dos participantes corresponde a: 47,13% são das áreas de ciências humanas, 41,17% são da área de ciências exatas, enquanto que 11,7% são das áreas de ciências biológicas.

Nos questionamos se a representação por área pode influenciar nos resultados a favor de práticas inclusivas? Ou a área pouco influencia, revelando a predominância de culturas (concepções percepções, sentimentos) inclusivas ou excludentes? Vejamos os resultados no gráfico 5:



*FONTE: Elaboração própria.*

A representação destes gráficos nos permite pensar acerca do perfil que predomina na instituição, ou seja, servidores relativamente jovens e sem muita experiência na educação profissional. Por outro lado, percebemos também que os servidores escolheram vir para esta Instituição, seja por identificação com o perfil institucional, seja pela imagem fortalecida perante a comunidade interna e externa. De certa forma, isto fortalece a Instituição para o avanço de práticas inclusivas, pois, é uma Instituição que recebe, anualmente, um volume considerável de recursos financeiros para trabalhar o planejamento institucional.

Neste sentido, tentamos identificar, entre os pesquisados, se houve, durante sua formação, discussão sobre educação inclusiva, a resposta entre os docentes foi: vinte e sete (27) responderam que não houve discussão sobre educação inclusiva, quinze (15) responderam que foi falado a respeito do tema, mas não aprofundado e oito (08) responderam que houve discussão sobre educação inclusiva durante sua formação.

Entre os TAE's consultados, doze (12) responderam que não houve discussão sobre educação inclusiva, oito (08) responderam que foi falado a respeito do tema, mas, não aprofundado e cinco (05) responderam que houve discussão sobre educação inclusiva durante sua formação.

Nesta perspectiva, percebemos que entre a maior parte dos servidores, tanto docentes quanto TAE's, a discussão sobre educação inclusiva, durante sua formação, ou não foi vista ou não foi aprofundada. Somente entre um número menor de servidores (13) é que a inclusão foi debatida em seu processo de formação acadêmica. Tal fato aumenta a responsabilidade da

gestão em promover espaços de discussão e debate acerca do processo inclusivo na sociedade e no Campus.

Ainda neste sentido e com o objetivo de identificar a percepção dos servidores a respeito da inclusão, decidimos perguntar para os servidores pesquisados, para eles, o que é inclusão? Dentre as diversas respostas, estas, nos chamaram atenção, por mais se aproximarem, em linhas gerais, do conceito de inclusão entre os servidores respondentes:

- R. 01 - Acolher a todos, sem nenhuma discriminação, em um determinado ambiente.
- R. 02 - Proporcionar ao aluno com necessidades específicas os mesmos direitos dos demais alunos no contexto escolar, respeitando suas possíveis limitações e proporcionando inclusão a todos e profissionais capacitados para superar as possíveis limitações.
- R. 03 - Incluir é colocar todos, mesmo com suas diferenças no mesmo ambiente, tratando-os de forma natural, mas que haja necessidade de adaptações ao ambiente devido a potenciais particularidades.
- R. 08 - É conviver socialmente aceitando as diferenças existente entre as pessoas, independentemente de cor, deficiência, classe social....
- R. 09 - Aceitar sem discriminar independente de cor, raça e/ou sexo.
- R. 70 - É envolver os educandos para que acessem o conhecimento independente de suas dificuldades ou limitações.

Percebemos, nas respostas dos pesquisados que para que haja inclusão, necessário se faz o respeito às diferenças. Esse é, portanto, um desafio que, ao ser vencido avança numa visão inclusiva de educação. Trata-se da comunidade escolar discutindo, questionando, refletindo suas questões divergentes ou não, sabendo conviver com todo e qualquer tipo de diferença, numa atitude de respeito e acolhimento.

A inclusão não está pronta, é sempre um processo e, nesse sentido, na sociedade, trata-se de um processo contra as exclusões. Os conceitos – inclusão e exclusão – são duas faces da mesma moeda, são conceitos interligados e que segundo Santos (2008) ‘um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões’.

Apresentou-se o conceito de inclusão como um processo, e não como um resultado de ações e, com o intuito de propor ações que possam vir a ampliar o acesso e a permanência desses grupos, normalmente excluídos, na escola.

Ao solicitarmos que os servidores indicassem quatro palavras que para eles, representam “inclusão em educação”, obtivemos dados quantitativos relevantes acerca das percepções, crenças e valores dos servidores que serão tratados qualitativamente na perspectiva teórica adotada. Conforme destacado na tabela abaixo:

**Tabela 2 -síntese: Categorias e unidades de sentido**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Sentido (categorias que apareceram com menos frequência)</b>
Direito (39)	Participação, acessibilidade, empoderamento, dignidade, conhecimento, política, sujeito crítico, equidade de direitos, criticidade, recursos.
Respeito (33)	Diferença, cultura, dignidade humana, diversidade, esforço, oportunizar, humanidade, humildade, oportunidade, amizade, aproximar, esclarecimento, juntar, publicidade, prestabilidade.
Igualdade (15)	Acolhimento, acesso, desafio, sensibilidade, superação, antecipação, Braile, Libras, Pedagogia.
Empoderamento (12)	Capacitação, ação, adaptação, deficiência, prática inclusiva, informação, atendimento especializado, tecnologia, governança, metodologia, preconceito, planejamento, estratégia, incapaz, limitação, pobreza.

*FONTE: Elaboração própria, com base no index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011)*

A tabela para o conceito em inclusão, nos permite verificar as crenças, concepções e valores dos servidores acerca da inclusão em educação. Notamos que as 4 (quatro) palavras mais citadas pelos participantes são reveladoras por trazerem em seu cerne a perspectiva de inclusão como direito, com respeito às diferenças, igualdade, espaço para participação, acessibilidade, acolhimento e sobretudo de empoderamento à educação, sendo este o princípio fundamental da educação emancipadora e genuinamente inclusiva.

A escola sempre foi um espaço de diversidade, mas com a obrigatoriedade do ensino básico ficou acentuado, o *locus* de concentração de muitos outros totalmente diferentes entre si. Entretanto, tal diversidade foi descaracterizada pela escola em razão da predominância de políticas e práticas de equalização dos anseios, das experiências e dos sonhos, por não saber lidar com a diversidade. Em oposição a essa tendência, os servidores do Campus demonstraram, nos questionários, afinidades com os valores inclusivos, logo, especulamos a possibilidade destes “contaminarem” as políticas e práticas no espaço institucional e, com isso estabelecerem uma relação inclusiva com o desconhecido. Será isso possível?

Essa constatação nos leva a crer que esses servidores reconhecem as diferenças e acreditam que as mesmas devam ser valorizadas (trabalhadas) no Campus, resta saber se suas práticas condizem com seus ideais.

Ainda com intuito de identificar a percepção dos servidores no que tange a inclusão, questionamos: “o que uma escola inclusiva deve ter”. Com este questionamento procuramos conhecer o posicionamento dos servidores quanto aos processos de inclusão/exclusão no espaço institucional. Assim, dentre as diversas respostas, estas, nos chamaram atenção, por mais se aproximar, em linhas gerais, do que uma escola para ser inclusiva, deve ter, na percepção dos servidores respondentes:

R. 02 - Acima de tudo profissionais conscientes de que precisam dar o melhor para atender às particularidades do aluno, o resto é cumprir a legislação: rampas de acesso, equipamento para preparo de materiais.

R. 03 – Boas práticas voltadas à relação entre seus participantes, alinhamento entre as equipes para discutir de forma prática e funcional como buscar formas simples e dinâmicas para gerar um movimento que propague a inclusão como padrão não somente na escola, mas que seja levada à comunidade.

R. 04 – Recursos físicos, profissionais capacitados e com vontade e desejo de ajudar o próximo.

R. 05 – Uma política de ensino, pesquisa, extensão e inovação válida que promova e proteja a inclusão de todos os indivíduos no espaço acadêmico, que se materialize em ações práticas.

R. 08 – Deficientes físicos, Respeito Étnico, Respeito à identidade de gênero, Respeito socioeconômico, Respeito às diferenças.

R. 31 – Respeito por seus semelhantes e preocupação com as diferenças.

Percebemos nas “narrativas” dos servidores a inspiração de políticas públicas eficientes e que deveriam se constituir no espaço da instituição, em suas práticas, culturas e políticas.

As “narrativas” versam, ainda, acerca de infraestrutura, o que nos remete às adaptações de espaços, materiais e afins; capacitação e apoio técnico que demandam ao mesmo tempo o compromisso pessoal e coletivo da instituição.

Com intuito de identificar, nesta pesquisa, se há relação entre o pensar e o agir dos servidores, foram introduzidas as seguintes questões no questionário: “Eu sou inclusivo quando \_\_\_\_\_ e Eu sou excludente quando\_\_\_\_\_”. Apostamos nestas questões com o objetivo de promover a sensibilização sobre as práticas. Acreditamos que ao instigarmos a reflexão dos servidores acerca de suas ações, classificando-as em inclusivas ou excludentes, seria um momento de introspecção, de reflexão e, quiçá, de reformulação. Aqui fica uma proposta que vale a pena ser investigada por outros pesquisadores.

De imediato, consideramos de suma importância conhecer como os servidores percebem os processos de inclusão/exclusão, que ocorrem na relação deles com o cotidiano escolar. As questões 9 e 10 foram formuladas tendenciosamente na dimensão de práticas inclusivas e excludentes. Esta tendência nos possibilitará verificar como esses membros da

comunidade compreendem a correlação entre seu trabalho (prático) com as dimensões de culturas, políticas. Pela análise das respostas, obtivemos os dados da tabela 3, a saber:

**TABELA 3: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DAS PERGUNTAS 9 E 10 DO QUESTIONÁRIO**

DIMENSÕES	Nº
Criação de culturas inclusivas	23
Desenvolvimento de políticas inclusivas	15
Orquestração de práticas inclusivas	32
<b>TOTAL</b>	70

*FONTE: Elaboração própria, com base no index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011)*

Esses dados revelam que as barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes são construídas e mantidas cotidianamente, por serem fruto de nossas concepções, crenças e valores (culturas), pelo modelo de gestão (política) e pelas reações possíveis de cada servidor (práticas). Elas também evidenciam a contradição entre discurso e prática dos servidores, pois se por um lado eles manifestam ideais inclusivos, por outro reconhecem que materializam práticas excludentes. Estes resultados apontam para a necessidade de reorganização do Campus, a fim de materializar os ideais de inclusão que os servidores têm dentro de si mesmos.

Como já dito, a lente de aumento sobre o referencial conceitual-analítico permite-nos captar a dimensão predominante em relação às outras, mas não perdendo de vista a correlação direta entre as três dimensões. Dito isso, ilustraremos algumas respostas que, a nosso ver, enfatizaram a dimensão de culturas ora inclusiva ora excludente, nas perguntas 9 ou 10. Tais questões foram elencadas aqui, por mais se aproximarem das demais respostas de outros servidores pesquisados, a saber:

**Questão 9: Sou inclusivo quando:**

R. 1 – Entendo as limitações do meu aluno e busco superar minha limitação enquanto educador, buscando capacitação para superar as falhas, proporcionando a equidade de conhecimento entre todos os alunos.

R. 4 – Respeito as limitações de meus alunos e busco as diversas formas de tentar ensiná-lo.

R. 5 – Trato as pessoas de maneira igual independente de suas especificidades, mas lhe dou os subsídios necessários para que todos possam alcançar os mesmos objetivos.

R. 14 - Quando dou a oportunidade para que todos tenham condições de acesso aos produtos finalísticos da instituição a partir das peculiaridades de cada um.

**Questão 10: Sou excludente quando:**

- R. 1 – Não me importo com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas.
- R. 4 – Não dou a oportunidade de meu aluno aprender.
- R. 5 – Quando ignoro as diferenças.
- R. 9 – Não penso em ações alternativas para contornar as limitações de cada pessoa.
- R. 12 – Não me disponho a superar as minhas dificuldades para auxiliar o outro, ou quando não sou capaz de me colocar no lugar do outro.
- R. 14 – Privilegio um grupo de pessoas sem considerar os aspectos de equidade.

Diante destas respostas, percebemos que o potencial inclusivo precisa ser lapidado dentro da instituição de ensino. Acreditamos que os valores inclusivos podem ser fortalecidos politicamente; nesta perspectiva, é preciso considerar o servidor dentro da instituição e vice-versa. Esta análise é plausível diante das “questões” que apareceram em algumas respostas das questões 9 e 10, acerca da relação entre servidor e instituição. As questões abaixo foram elencadas, por ilustrarem a percepção de grande parte dos respondentes, quanto às atitudes ora inclusivas, ora excludentes, dentro do espaço institucional, a saber:

**Questão 9: Sou inclusivo quando:**

- R. 40 – Me envolvo nas práticas de inclusão que acontecem na instituição.
- R. 54 – Procuo conhecer o espaço no qual estou inserido profissionalmente.
- R. 56 – Percebo que o mundo vai além do espaço institucional.
- R. 57 – Envolve escola, comunidade e família em minhas atividades.

**Questão 10: Sou excludente quando:**

- R. 32 – Não participo de cursos de formação de professores para a inclusão.
- R. 33 – Quando não procuro diversas formas de ensinar.
- R. 34 – Não me envolvo no processo de ensino x aprendizagem.
- R. 35 - Não estou atento às mudanças do mercado e excluo alunos por alguma dificuldade.
- R. 36 – Não me qualifico para melhor compreender o universo inclusivo.

As respostas apontam relevantes questões a serem pensadas sob o âmbito político do Campus, como planejamento, trabalho em equipe, circulação de informação, capacitação, qualificação e, assim por diante.

Além disso, percebemos dentre a dimensão de práticas as que estão voltadas à diversidade humana e as que estão arraigadas culturalmente em valores excludentes que precisam ser reavaliadas, como por exemplo, as questões de respeito, de compromisso, diferenças, entre outras, como apontam as respostas a seguir:

**Questão 9: Sou inclusivo quando:**

- R. 66 – Respeito às diferenças.
- R. 67 – Fortaleço, buscando conhecimento, o processo inclusivo.
- R. 68 – Tenho compromisso com o meu fazer profissional.
- R. 69 – Respeito com o processo inclusivo.
- R. 70 – Procuo incluir as pessoas e não apenas integrá-las.

**Questão 10: Sou excludente quando:**

- R. 42 - Não permito a participação de todos.

- R. 43 – Não procuro entender o aluno em seu contexto escolar e familiar.
- R. 44 – Não sou comprometido com o processo inclusivo.
- R. 45 – Não busco outros recursos de aprendizagem.
- R. 46 – Não aceito e não trabalho com as diferenças.

Essas “narrativas” anunciam as dificuldades dos professores diante da diversidade humana, isso pode ser reflexo de uma instituição que não estabeleceu princípios norteadores, deixando os servidores à deriva. A nosso ver, a instituição pelo PDI e PPP tateia o ideário de inclusão em educação, mas, falta-lhe, na prática propostas claras e o entendimento sobre o que significa para uma instituição de ensino assumir como meta a orientação inclusiva. Nesse sentido, Santos (2006) explica que:

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (p.1).

Apesar da legislação e dos documentos regulatórios no que se refere ao processo de inclusão, a especificidade da instituição precisa ser compreendida pela relação dos partícipes no cotidiano dela. Com este questionamento, desenvolvemos a questão 11: Descreva uma situação escolar que para você é excludente”, a fim de conhecer as exclusões que a cultura institucional promove no seu cotidiano.

Devido à natureza da questão, ocorreu a predominância da dimensão de políticas, resultado já esperado por nós. Contudo, esta questão foi reveladora na medida em que os servidores apontaram culturas e práticas excludentes, que quando somadas alcançam quase 50% das respostas, como podemos verificar na tabela 4:

**TABELA 4: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 11 DO QUESTIONÁRIO**

DIMENSÕES	Nº
Criação de culturas inclusivas	18
Desenvolvimento de políticas inclusivas	17
Orquestração de práticas inclusivas	35
<b>TOTAL</b>	70

*FONTE: Elaboração própria, com base no index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011)*

As exclusões explicitadas trazem à tona as fragilidades da instituição em foco, que precisam ser pensadas à luz das dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Situamos, na visão dos servidores, os processos excludentes no que tange às culturas. As questões abaixo foram elencadas, por expressarem de forma clara a fragilidade da instituição quanto ao desenvolvimento de processos excludentes em sua prática:

- R. 13 – Escolher o mais inteligente da sala.
- R. 14 – Publicidade de edital de seleção com pouca amplitude de conhecimento, seja pela limitada divulgação, seja pelo restrito e exclusivo meio de comunicação (apenas texto, por exemplo).
- R. 16 – Professor que não aceita trabalhar com a turma X porque tem aluno “especial”.
- R. 17 – Aulas sem nenhum recurso de aprendizagem para atender o aluno com necessidade específica.
- R. 18 – Professor que não diversifica sua aula para receber o aluno que é diferente dos demais.
- R. 20 – Quando não me preocupo com a “carga”, “bagagem” que o aluno trás para sala de aula que influencia diretamente em sua aprendizagem.

Constatamos por estas respostas, certa frustração dos servidores no que tange à hierarquização da diferença, perigo apontado por Souza Santos (2010) em relação ao direito à igualdade e à diferença. É preciso desmitificar o sentido reducionista da hierarquização das diferenças, uma vez que a diferença tem como fundamento a manifestação da condição de existência humana, condição que nos torna iguais com o mesmo valor existencial.

No que tange à dimensão de políticas, tivemos as seguintes situações em destaque, nas respostas à pergunta 11. Estas respostas foram escolhidas por terem sido vivenciadas no espaço institucional, em sala de aula:

- R. 1 – Aluno surdo em sala de aula, sem intérprete de libras para o aluno e sem proposta de capacitação da instituição de ensino para os docentes poderem mediar o conhecimento para com este aluno.
- R. 2 – Não acontece mais, mas já aconteceu de optar por escolher turmas sem alunos com necessidades diferenciadas de ensino.
- R. 3 – Aulas sem tradutores para surdos/mudos, ou a falta de empenho em melhorar o acesso à instituição.
- R. 6 – Quando ignoro as particularidades de um deficiente auditivo, de um cego, de um indivíduo com dificuldades motoras, de um indivíduo com problemas socioeconômicos ou emocionais.
- R. 9 – Ministrando aula para uma classe em que tenha um aluno surdo sem a devida tradução para Libras.
- R. 11 – Já vivenciei atividades do tipo: “veja a figura e responda à questão. A figura em questão não tinha legenda, não estava adaptada e o professor deu os pontos pelo fato do aluno ser cego e não ver a figura. Tirou aí, a oportunidade deste indivíduo de medir seus conhecimentos.

Os dados revelam que no lugar de princípios democráticos e inclusivos, a lógica que domina é a do controle, da homogeneização e da classificação. Esse contexto, alicerçado em bases político-pedagógicas excludentes, gera dilemas aos servidores que se veem

pressionados pelas normas da instituição e decepcionados pelo não resultado dos alunos. Essas situações vivenciadas no espaço institucional precisam ser enfrentadas por quem vive a educação pública, pois, propagamos o: “ensino público, gratuito e de qualidade”. Por isso, entender as políticas educacionais de educação e como elas se manifestam no dia-a-dia nos possibilitará “traduzir” ou “incorporar” metas viáveis e significativas para todos os membros da comunidade escolar, que sejam condizentes com o cotidiano.

Na sequência, apresentamos as respostas cuja ênfase recaiu sobre a dimensão de práticas na pergunta 11:

- R. 27 – Privilégios para “alunos nota 10” em detrimento de outros.
- R. 28 – Não diversifico recursos para a aprendizagem do aluno.
- R. 29 – Preferência por alunos com ótimo desempenho acadêmico.
- R. 39 – Um aluno impedido de assistir aula por não estar trajando o uniforme.
- R. 41 – Um aluno não poder repetir o lanche na merenda escolar.
- R. 50 – Só dispõe da atenção do professor aquele aluno que se destaca na turma. Os demais são excluídos.
- R. 51 – Professores não preocupados com a aprendizagem do aluno. Situação que acarreta a evasão escolar.
- R. 53 – Aluno em sala de aula, visivelmente sem compreensão da aula.
- R. 54 – Não acolhimento a todos os alunos em sala de aula.
- R. 57 – Estar em sala de aula, o aluno não participar e o professor não se importar com essa situação.

Não devemos perder de vista, que a prática é definida pelos valores, crenças e princípios que nos formam e modelamos em sociedade. Mesmo assim, se constatamos culturas excludentes, essas podem ou não levar a práticas excludentes. Isso implica em problematizar que, embora os servidores apresentem essas práticas rotineiramente, eles mesmos afirmam a precariedade e a fragilidade das políticas adotadas na instituição, apesar dos documentos institucionais (PDI e PPP), ilustrarem planejamento e ação inclusiva. Lembramos que as dimensões não são lineares podendo subsidiá-las umas às outras ou não.

#### **4.1 Análise dos resultados**

Inspirados pelas reflexões apontadas, trazemos à tona o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Tendo em mente que nosso desejo é contribuir para a elaboração do conhecimento, propomos articular um diálogo com os estudos de inclusão em educação elaborados por Booth & Ainscow (2011), sobre a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, por acreditarmos que estes estudos

desenvolvem uma abordagem ampla a respeito da educação que possibilita apreendê-la na realidade complexa.

No que tange à inclusão em educação trouxemos à tona os estudos de Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010a), por se tratarem de estudos sobre a inclusão em educação que não se restringem à inserção de pessoas com deficiências no sistema educacional e sim que defendem a diminuição das barreiras à aprendizagem sofridas pelos alunos e o aumento da participação destes nas diferentes áreas de suas vidas.

Uma escola inclusiva só será viável quando todos os envolvidos perceberem a importância de refletirem sobre as suas culturas, políticas e práticas, pois, é só por meio de experiências compartilhadas dentro e fora das salas de aula, do espaço institucional que serão estimulados a refletir sobre o processo inclusivo e, assim, promover mudanças em sua própria prática (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Em relação à autonomia, conforme posto no documento, não identificamos a presença dos alunos, pais e funcionários. Isso demonstra a cultura institucional arraigada em modelos de hierarquização e delimitação de espaços à participação.

A gestão deseja desenvolver um trabalho colaborativo, mas não percebe que está promovendo trabalho solitário. A questão é que o PDI precisa enfatizar a importância da colaboração de todos (equipe de Gestão, servidores, alunos, pais, comunidade externa); esses precisam ser vistos como membros plenos no processo de formação de políticas, e como tal, na tomada de decisões.

No que se refere às normas, podemos pensá-las a partir dos processos de inclusão/exclusão da cultura institucional, ou seja, da padronização e para a superação desta, a compreensão do outro. Parece-nos que o documento não está priorizando a questão da diversidade quando define o estabelecimento de “metas que garantissem a melhoria da relação entre/com alunos e definir normas de disciplina” (PDI- p.58). Ao fomentar a criação de culturas inclusivas, novas formas de lidar com as diferenças e de existir se manifestarão. Mas, a instituição não consegue se desvencilhar da cultura institucional que prima pela normatização, conforme explica Santos (2010b):

A escola também direciona e normatiza; define o que se deve e o que sai da norma; o que é conveniente conforme os padrões e valores de dada época e o que não é. Isto significa dizer que o trato da e com a *diversidade* em sala de aula como um todo é um desafio porque ela representa, justamente, aquilo que foge à tradição criada, reproduzida e defendida na e pela escola (p. 274).

Se faz necessário que a instituição apoie a autonomia de seus discentes por meio da reflexão em meio a um ambiente acolhedor e acima de tudo, participativo. No nosso entendimento, este é o ingrediente essencial para que a instituição se torne um “espaço onde aprender seja prazeroso” (PDI - p.78).

Na compreensão de Adorno (2010), os “jogos de emancipação” são perfeitos para envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem de modo independente. Como explica o autor:

Todos os “jogos de emancipação”, tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas (p. 182).

É válido destacar que cada instituição vai planejar de modo diferenciado a participação de todos os membros da comunidade escolar. Nossa intenção não é a de trazer receitas ou uma lista de ações que poderiam ser implantadas e, sim, de provocar e apontar que não só pode como deve ser diferente o trato com a diversidade humana dentro das instituições de ensino.

Dessa forma, destacamos algumas das práticas que fazem a diferença na Instituição, desenvolvidas em forma de projetos e/ou no desenvolvimento das aulas diárias, tais como: Oficina de Textos, Feira Tecnológica, onde os professores orientam trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nas mais diversas áreas. Ambas têm em comum a convicção dos professores, que vislumbram um mundo melhor por meio da educação.

Essas práticas reverberam para além dos muros da instituição. Portanto, além de serem motivadoras, estimuladoras e promotoras de autoestima dos alunos, as mesmas têm relevância social, pois abarcam a formação cultural e a orientação para escolhas futuras. Parafraseando Adorno (2010), a formação cultural permite aos alunos pensarem para além do que está posto pela sociedade.

Entretanto, foram também observadas algumas dificuldades de comunicação e de articulação uns com os outros; dentre os fatores que possibilitam tal descompasso estão a falta de comunicação entre os servidores e a gestão. Estes entraves engrossam o rol de barreiras à participação e à aprendizagem que precisam ser superados em conjunto, isto é, pela comunidade escolar. É necessário pensar estratégias de mudanças, pois pensar em equipe possibilita a todos os membros conhecerem as dificuldades específicas de cada um.

Diante disso, torna-se necessário discutir as barreiras objetivas e subjetivas à inclusão para que se atinjam outros modos de pensar e agir. Nessa relação, há que se resgatar a importância de cada um dentro do espaço institucional, e com isso consolidar o entendimento de que há ações que precisam ser planejadas e executadas em separado, para que alavanquem o desenvolvimento do planejamento em comum.

#### **4.2 As Políticas de Inclusão no IFPA**

O Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, orientando as ações para efetivação da inclusão.

Na esteira dos documentos nacionais que passaram a apresentar em seus textos itens direcionados especificamente às pessoas com deficiência, no sentido de que essas tivessem oportunidade de inclusão social, estão os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que regem as ações dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), que explicitamos no item 5.3.

Em relação as políticas de inclusão, o PDI apresenta:

**1 - Núcleo de Tecnologias Assistivas.** Este Núcleo de Tecnologias Assistivas do IFPA foi aprovado em 2012, através de Edital lançado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social-SECIS/MCT, atendendo ao Plano governamental Viver Sem Limites da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. O Núcleo do IFPA integra a Rede de Núcleos prevista no Plano. A Rede de Núcleos nasce da necessidade de responder às demandas características de um momento histórico peculiar, em que as pessoas com deficiências passam a atuar proativamente em relação aos seus direitos e às suas demandas. Neste contexto, a temática da pessoa com deficiência passa a ser prioridade nas políticas públicas. Assim em 17 de novembro de 2011 a Presidenta da República instituiu, através do Decreto nº 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite cuja finalidade é “promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”. Na área de Ciência, Tecnologia e Inovação, o Plano Viver sem Limite previu a criação do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva

– CNRTA, instituído através da Portaria MCTI nº 139, de 23 de fevereiro de 2012. Uma das estratégias adotadas pelo MCTI/SECIS para a promoção da pesquisa, desenvolvimento e inovação em Tecnologia Assistiva é a criação de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva coordenada pelo Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva. O Núcleo do IFPA surge com o objetivo de: Desenvolver pesquisas, processos, tecnologias, técnicas e instrumentos assistivos e educacionais que facilitem o acesso, a apreensão e o aprendizado do conhecimento científico e tecnológico às mais diversas audiências, particularmente às pessoas público alvo da Educação Especial, rompendo as barreiras das deficiências através de ações transversais de alfabetização científica e inovação tecnológica, apropriadas ao comprometimento neuro-perceptivo-motor, eliminando ou reduzindo as limitações dessas deficiências, de forma a melhorar a qualidade de vida e oportunizar aos indivíduos o exercício pleno de cidadania e inclusão social.

**2 - Programa Ciência Sem Barreiras** – é um Programa voltado à democratização do conhecimento científico e tecnológico, através da criação e desenvolvimento de produtos e serviços considerando os princípios de inclusão e do desenho universal, atendendo às necessidades educacionais específicas das audiências atendidas pelo IFPA, resguardando e promovendo compreensão pública através da decodificação da linguagem científica e da inovação tecnológica.

**3 - Programa de Recursos Instrucionais e Instrumentais** – é um Programa voltado à criação e desenvolvimento de recursos técnico-científico-educacionais, de caráter virtuais (softwares), tridimensionais, eletrônicos (hardwares), bibliográficos, impressos, tecnológicos e assistivos, considerando os diversos níveis sócio educacionais e as ações a que se destinam, resguardando a usabilidade e as especificidades das várias audiências.

**4 - NAPNE** – surge com o objetivo de articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, definindo prioridades e material didático pedagógico específico a ser utilizado; gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias (atividades de pesquisa e extensão) com instituições/organizações que ministrem educação profissional para alunos público alvo da Educação Especial, órgãos públicos e outros afins; cuidar da divulgação de informações, eventos, dentre outros, sobre o Programa TECNEP; desenvolver parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuam experiências de escolarização inclusiva; encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para

necessidades educacionais específicas; garantir que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva; inserir em todos os programas educacionais da instituição a perspectiva da educação inclusiva, seja desde a seleção/admissão dos alunos, do programa curricular, da metodologia de aula, das condições ambientais, do sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais; estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e às diferenças entre as pessoas; aproximar da instituição não apenas os alunos contemplados com a educação inclusiva, mas também seus pais e parentes, pois estes possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (IFPA, 2014, p. 214).

A fim de fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA foram estabelecidos os seguintes objetivos: “Diminuir os índices de evasão” e “atender às necessidades de funcionamento dos programas de inclusão social” (IFPA, 2014, p. 58), devendo ser atingido por meio das seguintes metas:

- [...] Adequar 50% da infra-estrutura física e de sistemas de informação do Instituto até 2018 para garantir a acessibilidade dos PNE;
- [...] Aumentar, no período, em pelo menos 11 especialistas, o quadro de pessoal para o atendimento às políticas de inclusão social do IFPA;
- [...] Qualificar 80% do quadro de pessoal até 2018, para o atendimento às políticas de inclusão social do Instituto.

**5 - TEC NEP** - é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (pessoas com deficiências, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O TECNEP tem por objetivo favorecer às Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica um atendimento diferenciado/especializado aos alunos com necessidades específicas em qualquer nível de ensino. Em 2000, foi estabelecida a criação, nos Institutos Federais, de Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas o NAPNE, com o objetivo:

[...] de preparar a instituição para receber as pessoas com necessidades específicas, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. (MEC, 2013).

A perspectiva adotada neste documento sinaliza a preocupação da gestão no que tange às mudanças sociais, econômicas e políticas, às quais a formação humana vem sendo submetida. Diante da conjunção desses fatores, o desafio do Campus é orquestrá-los de modo inclusivo.

### **4.3 O que dizem os documentos de inclusão do IFPA**

O PDI do IFPA, no que diz respeito à promoção da inclusão das pessoas com necessidades educativas específicas em seus campi estabelece, como macro objetivo, o de “fortalecer e garantir as políticas públicas de acesso, permanência e inclusão social” (IFPA, 2014, p.31) e traça como metas promover a acessibilidade estrutural e cursos voltados para essas pessoas.

Apresenta as atividades que até a construção do PDI foram desenvolvidas de forma a atender a comunidade externa do IFPA: Vestibular solidário; Curso livre de LIBRAS; Formação de Instrutores e Intérpretes de LIBRAS; Apoio à Profissionalização de PNE; Curso Livre de Informática Inclusiva; Curso de Aperfeiçoamento de professores; Construção da Pedagogia Inclusiva na Formação de Ensino Profissionalizante de nível técnico na modalidade EJA; Curso de Especialização *Latu Sensu*, a distância, em educação profissional tecnológica inclusiva (em parceria com outros IFs).

O plano aborda que a educação inclusiva traz para o âmbito da educação profissional questionamentos sobre os serviços educacionais que essa oferece, assim como quanto aos valores presentes em sua ação educativa. Esse questionamento deve provocar a revisão do que sejam condições de acessibilidade, expandindo-as para além da estrutura física acessível, visando mudanças de práticas e atitudes em âmbito organizacional, e mudança de atitudes quanto à discriminação e preconceitos de ordem pessoal que possam refletir nas políticas institucionais.

Está proposto ainda no plano que o Instituto desenvolve programas de apoio pedagógico, financeiro e de estímulo à permanência do aluno no IFPA, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O PDI também apresenta o NAPNE como agente do processo de inclusão visando os seguintes objetivos:

- Articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades e material didático-pedagógico específico a ser utilizado.
- Gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias (atividades de pesquisa e extensão) com instituições/organizações que ministrem educação profissional para alunos público alvo da Educação Especial, órgãos públicos e outros afins.
- Cuidar da divulgação de informações, eventos, dentre outros, sobre o Programa TECNEP.
- Desenvolver parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- Encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais específicas.
- Garantir que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva.
- Inserir em todos os programas educacionais da instituição a perspectiva da educação inclusiva, seja desde a seleção/admissão dos alunos, do programa curricular, da metodologia de aula, das condições ambientais, do sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais.
- Estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e às diferenças entre as pessoas.
- Aproximar da instituição não apenas os alunos contemplados com a educação inclusiva, mas também seus pais e parentes, pois estes possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (IFPA, 2009, p.78).

O NAPNE, apesar de aparecer no plano como agente, não tem traçadas metas no planejamento do IFPA para direcionar suas ações.

A fim de fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA foram estabelecidos os seguintes objetivos: “Diminuir os índices de evasão” e “atender as necessidades de funcionamento dos programas de inclusão social” (IFPA, 2014, p. 31 e 32), devendo ser atingido por meio das seguintes metas:

- [...] Adequar 50% da infra-estrutura física e de sistemas de informação do Instituto até 2018 para garantir a acessibilidade dos PNE;
- [...] Aumentar, no período, em pelo menos 11 especialistas, o quadro de pessoal para o atendimento às políticas de inclusão social do IFPA;
- [...] Qualificar 80% do quadro de pessoal até 2018, para o atendimento às políticas de inclusão social do Instituto;
- Implantar até 2018, NAPNE em todos os campi, visando ao atendimento as ações de inclusão social do instituto (IFPA, 2014, p. 31 e 32)

É interessante observar no PDI do IFPA que as metas acima estabelecidas não encontram amparo nas metas propostas pelas Pró-Reitorias, aparentando uma incongruência entre os objetivos do IFPA e os das Pró- Reitorias.

Apenas a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) apresenta metas quanto ao fortalecimento de políticas de acesso, permanência e inclusão social, dentre as quais estabelece duas metas: “promover cursos de extensão para as pessoas com necessidades específicas” e “promover cursos preparatórios às minorias desfavorecidas de ingresso aos cursos de ensino médio integrado no IFPA” (IFPA, 2014, p. 4).

#### **4.4 As normas institucionais, geram participação ou criam barreiras aos estudantes com necessidades educativas específicas?**

Ao verificarmos as normas institucionais, em seu contexto, percebemos que a instituição é composta de servidores, em sua maioria jovens e com pouca experiência em práticas inclusivas e em sua área de formação. Esta situação gera fragilidade no processo inclusivo institucional que deve ser percebido como um desafio à gestão, preocupada em promover a inclusão. Conforme afirma Booth:

A necessidade de se pensar inclusivamente em educação nunca foi tão importante quanto nesta última década. Temos sido dolorosamente lembrados do quanto a paz e a estabilidade ficam abaladas quando a diversidade deixa de ser valorizada. (Apud SANTOS, 2001, p. 30).

Embora os servidores demonstrem afinidade com os valores inclusivos e respeito às diferenças, reconhecem que têm, dentro da instituição, práticas excludentes. Situações muitas vezes alicerçadas em bases político-pedagógicas excludentes.

Os documentos institucionais ilustram planejamento e ação inclusiva, mas, na prática, as normas institucionais, demonstram barreiras e não participação dos alunos. Necessário se faz, para alterar esta realidade no espaço institucional, a reorganização dos ideais de inclusão e o fortalecimento dos valores inclusivos politicamente, tais como: planejamento/trabalho em equipe/circulação de informação/capacitação/qualificação.

Cumpramos ressaltar que o presente estudo fortaleceu nossa ideia de que para atingirmos o ideário de educação para todos, é pertinente ter nossas atenções na identificação e na quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes dentro das variadas comunidades educacionais (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Assim, barreiras à aprendizagem e à participação apontam para o cerne do problema, tendo em mente que “podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais (...) na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados” (Idem, ibidem, p. 8).

Dito isso, cumpre-nos elencar as mudanças suscitadas pelo ideário de inclusão em educação (BOOTH & AINSCOW, 2011), a fim de que possamos sempre tê-las em mente como norteadoras do nosso sentir, pensar e agir:

- Valorizar igualmente todos os estudantes e pessoal.
- Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade.
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais específicas”.
- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral.
- Enxergar a diferença entre estudantes vistos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistos como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito que os estudantes têm a uma educação em sua localidade.
- Melhorar as escolas tanto para o Pessoal como para os estudantes.
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar).
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (p. 7).

Assim, a instituição deve direcionar todos os seus esforços à identificação das barreiras para combatê-las. Fortalecer os valores inclusivos para o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, dentro do espaço institucional e na comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, minha inquietação primeira, era tentar entender como se dava a inclusão de pessoas com necessidades específicas no espaço institucional. No decorrer da pesquisa, percebi que o processo inclusivo é maior e mais abrangente. Não deve ser identificado apenas aos alunos com necessidades específicas e, sim, a todos os alunos do espaço institucional que apresentem qualquer barreira ao conhecimento, que o impeça e/ou dificulte sua caminhada no espaço institucional.

É de suma importância termos consciência que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes, como nos afirma Santos (2008), “inclusão é processo”. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar.

Construir o processo inclusivo em uma Instituição é um grande desafio já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já solidificadas e enraizadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e conseqüentemente na escola.

O número de alunos incluídos na educação inclusiva, nos últimos anos, triplicou, no entanto, o preconceito e a falta de conhecimento das leis que os amparam e beneficiam ainda deixam um grande contingente de pessoas fora da rede regular.

Nós, profissionais da educação, desejamos uma educação de qualidade para todos, mas as formas de atingir esses ideais ainda não são claras em nossa sociedade e, talvez nunca se tornem claras, isto porque sempre estaremos passando por momentos de mudanças, de reorganização e de quebras de paradigmas.

Nosso anseio é por uma escola inclusiva onde os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos alunos, mas que se organizem para construir uma escola para todos, que dê conta das especificidades das diferenças.

A verdadeira transformação da escola acontecerá quando realmente criarmos condições para que TODOS os alunos possam atuar no espaço educativo.

De acordo com o Gadotti, a inclusão não representa simplesmente transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois, ela requer uma mudança na mente e nos valores,

para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2010, p. 12).

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que diz respeito à estrutura da sociedade em que vivemos, associados aos movimentos de garantia dos direitos, exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos cotidianos da escola.

Ao longo da trajetória da educação, as condições históricas dos alunos têm sido utilizadas como razão para justificar e avaliar a não aprendizagem e o acesso restrito ao conhecimento, sem estabelecer o vínculo entre a aprendizagem e o ensino, a atenção às suas necessidades individuais e os apoios educacionais, considerando todos eles como parte do projeto pedagógico desenvolvido pela escola.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**: Brasília.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Brasília: INEP, 1987.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 –Dispõe sobre - **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**: Brasília.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em < <https://www.planalto.gov.br>.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Documento Base do Programa TEC NEP**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Programa TEC NEP- Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Específicas**. Brasília: MEC, 2009.
- \_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2014-2018. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br>.
- BOBBIO, Noberto. A era dos direitos: tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves, 3ª Edição - Produzido pelo LaPEADE, 2011.

CAMPOS, Pedro Humberto. Quando a exclusão se torna “objeto” de representação social. In: COSTA, Valdelúcia Alves da. Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2001.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em [http://www.anped.org.br/representações\\_anped\\_2004.pdf](http://www.anped.org.br/representações_anped_2004.pdf).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Intelectual e educador / organização e introdução Cynthia Greive Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Niterói, RJ:EDUFF, 2010.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na Escola -** quando a pedagogia Se Encontra com a Diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução: Magda Lopes – Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.: REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6.ed.São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. São Paulo: Editora 7 letras, 1991.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosangela Gavioli. Inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Rio de Janeiro: Moderna, 2007.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25.ed. ver. E atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: Peter Mittler. **Educação Inclusiva: contextos sociais**; trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Denise C. MARQUES, Sergio C., GOMES, Antonio Marcos T. & TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia, S. P., CAMARGO, Brígido V., JESUÍNO, Jorge C. NOBREGA, Sheva M. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- PAULA, L. A. L. **Ética, cidadania e Educação Especial**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. 04, 1996.
- PERRENOUD, Ph. **As práticas pedagógicas mudam e de que maneira?** Curitiba: Revista Impressão Pedagógica, 2001.
- PRIETO, Rosângela G. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.; ARANTES, Valéria Amorim.; PRIETO, Rosângela G. (Org.). *Inclusão Escolar*. Summus, 2006.
- RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello; SARTOR, Carla S. D. *Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.
- RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias*. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2006.
- SANTOS, Mônica Pereira; OLIVEIRA, Renato José. Além da visão liberal de tolerância: Um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí. Ano XIV, nº 56 - Outubro/Dezembro 1999.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. INTEGRAÇÃO – ano 10, no.22 – 2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Maria Sirley dos, **Pedagogia da diversidade**. Rio de Janeiro: Memnon Edições Científicas, 2010.

SPINK, Mary Jane P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990. Disponível em: [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien).

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**, em Paris, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

UNESCO, **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO. **Declaração da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII)**. Cochabamba, Bolívia: 2001.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acessado em fevereiro de 2017.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

## **ANEXOS**

A - Termo de consentimento livre e esclarecido.

B - Termo de anuência.

D - Convite para participar da pesquisa e consentimento livre e esclarecido

E - modelo de questionário aplicado.



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



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE**

- A. Descrição da atividade, com linguagem acessível, inserida no projeto de pesquisa que envolverá a participação da pessoa.

**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: **Política Institucional de Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais - Concepções e estratégias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí**, que tem como pesquisadora responsável Elizabeth Cristina Nascimento Branch, Matrícula 201513150017-1.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob orientação da professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Cordeiro de Melo - UFRJ, com o objetivo de caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional do IFPA.

A importância do presente estudo justifica-se pois sendo a escola um espaço onde se deve desenvolver o processo inclusivo, é fundamental que os profissionais estejam preparados para a identificação de situações de exclusão e saibam quais caminhos percorrer de forma a garantir a inclusão de nossos discentes, bem como contribuir para a construção de culturas inclusivas na instituição.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário, sendo tomadas precauções quanto a identidade dos profissionais. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Elizabeth Cristina Nascimento Branch (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

- B. Manifestação clara de concordância com a participação de sua pessoa na pesquisa, ou no caso de menores de idade e pessoas de grupos vulneráveis, a clara autorização da referida participação através das pessoas responsáveis.

*EB*

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa: **Política Institucional de Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais - Concepções e estratégias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí.**

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**

---

- C. No caso de grande número de voluntários a autorização deverá ser realizada pelos responsáveis pelos grupos (diretores de escolas, líderes comunitários, pais e etc.).

Nome: ELIZABETH CRISTINA NASCIMENTO BRANCH

Assinatura



Data: 27/07/2016



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

**Carta de Anuência**

Prezado Sr. Diretor Anderson Walber de Jesus Barbosa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **Política Institucional de Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais - Concepções e estratégias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí**, a ser realizada no *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Câmpus Tucuruí*, pela aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola Elizabeth Cristina Nascimento Branch, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Sandra Cordeiro de Melo - UFRJ**, com o objetivo de caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional do IFPA, necessitando, portanto, a realização de análise documental e de entrevista semiestruturada de servidores da Instituição que o senhor representa. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome e imagens desta instituição possa constar na dissertação desse mestrado bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que versa sobre a Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Seropédica, 26 de julho de 2016.

  
Elizabeth Cristina Nascimento Branch  
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação     Não concordamos com a solicitação

  
Anderson Walber de Jesus Barbosa  
Diretor Geral  
Campus Tucuruí - IFPA  
Port. Nº 608/2015 - GAB/IFPA

Anderson Walber de Jesus Barbosa  
Diretor Geral do Câmpus Tucuruí  
Portaria nº 608/2015/GAB/IFPA

## POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS - DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS TUCURUÍ

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Política Institucional de Inclusão de Estudantes com Necessidades Específicas - Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí” que tem como objetivo explicitar a política institucional de inclusão no IFPA.

A pesquisa será conduzida pela mestrandia Elizabeth Cristina Nascimento Branch, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Sandra Cordeiro de Melo, pertencente ao quadro docente efetivo da Universidade Federal do Rio de Janeiro/URJ. Você foi escolhido(a) a participar porque compõe o universo de servidores do IFPA Campus Tucuruí.

A participação nesta pesquisa é voluntária, ficando a você resguardado(a) o direito de aderir ou não a esta, tendo a liberdade de a qualquer tempo desistir sem necessidade de expressar nenhum tipo de justificativa ou sofrer sanção pessoal ou profissional por este ato.

Se você decidir participar da pesquisa, irá preencher um questionário com o objetivo de elucidar sua percepção acerca do processo de inclusão no IFPA – Campus Tucuruí, cujas questões consideram o/a: perfil profissional da força de trabalho e percepção de inclusão no campus. A resposta ao questionário dura aproximadamente 05 minutos. A você é garantido o sigilo em relação às informações coletadas e à sua identidade.

Na divulgação dos resultados da pesquisa - que se dará via tessitura da dissertação de mestrado - será utilizado somente o uso de siglas ou nomes fictícios na exposição das informações a fim de resguardar sigilo e privacidade pessoal e profissional da sua participação, adotando-se o mesmo procedimento no caso de possível publicação científica ou atividade didática pedagógica decorrente do estudo.

O risco para você nesta pesquisa é mínimo e diz respeito a possibilidade de desconforto ao prestar informações referente ao seu trabalho. Frente a isso, no caso de sentir desconforto em alguma dessas situações lhe é concedida ampla liberdade para desistir sem qualquer tipo de prejuízo para você ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa ou ainda solicitar maior esclarecimento através do contato com a pesquisadora.

Por se tratar de adesão eminentemente voluntária, não será concedido nenhum tipo de incentivo ou recompensa de qualquer espécie pela sua participação nesta pesquisa, da mesma forma que você não arcará com nenhum tipo de custo para participar da mesma.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido (a) e lido as informações sobre o objetivo da pesquisa, do motivo que fui convidado (a), dos procedimentos que serão utilizados, da garantia do

anonimato, dos riscos, isenção de despesas, de que os dados poderão ser utilizados para fins de publicação científica e/ou didático-pedagógicos, e, de que posso solicitar a qualquer tempo mais esclarecimentos, além de ampla possibilidade de poder interromper a minha participação no momento que achar necessário através de contato com a pesquisadora via seu endereço de e-mail: bethbranch@hotmail.com ou dos seus números de telefones pessoais: (94) 98125-6383 ou (94) 99219-3232, firmo o presente.

Pesquisadora Responsável

Elizabeth Cristina Nascimento Branch

Endereço: Rua Espírito Santo, nº 11 – Vila Permanente, CEP: 68.455-668, Tucuruí-PA.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito participar ( )

Não aceito participar ( )

1. IDENTIDADE DE GÊNERO (se responder "outro", por favor, especificar)

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

2. Qual a sua idade?

20 a 26 anos

27 a 34 anos

35 a 42 anos

43 a 50 anos

51 anos ou mais

3. Antes de ingressar no IFPA-Campus Tucuruí que TRABALHO EXERCIA? (Escolha APENAS a opção que MELHOR expresse sua realidade. Se responder "Outro", por favor, especificar):

Nenhum \_\_\_\_\_

Somente estudava para concurso

Estudava para concurso e trabalhava em atividade sem relação com minha formação

Trabalhava com contrato temporário em minha área de formação

Trabalhava como servidor(a) concursado(a) em outra Instituição

Outro: \_\_\_\_\_

4. Qual sua formação acadêmica?

5. Durante sua formação, houve discussão sobre educação inclusiva?
6. Pra você, o que é inclusão?
7. Escreva 4 palavras que vem à sua cabeça quando falamos em: “inclusão em educação”?
8. O que uma escola inclusiva deve ter?
9. Eu sou inclusivo quando \_\_\_\_\_
10. Eu sou excludente quando \_\_\_\_\_
11. Descreva uma situação escolar que para você é excludente