



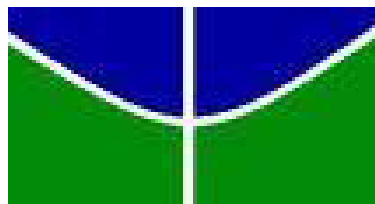
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ADRIANA DO SOCORRO TAVARES SILVA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto
Federal de Brasília**

Brasília-DF

2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ADRIANA DO SOCORRO TAVARES SILVA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto
Federal de Brasília**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo

Brasília, DF

2022

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA DO SOCORRO TAVARES SILVA

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto Federal de Brasília

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE). Apresentação ocorrida em 06/05/2022.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora – PPGE/UnB)

Profa. Dra. Benedetta Bisol (Examinador Interna – PPGE/UnB)

Prof. Dr. Marcelo Machado Feres (Examinador Externo - IFB)

Profa. Dra. Wivian Weller (Suplente – PPGE/UnB)

Brasília

2022

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada aos meus pais Ivanildo Ressurreição Silva e Liracilda Tavares Silva, autores responsáveis por minha educação; dedico também, às pessoas com deficiência visual e às suas famílias, que lutam pelos seus direitos e por uma sociedade mais inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos e conquistas que tem me proporcionado.

Aos meus pais por serem meu alicerce e meus irmãos por me apoiarem em meus projetos, em especial minha irmã e comadre Diene, minha fonte de inspiração, grata por todos os dias que me deu força para superar as dificuldades e persistir no sonho de realizar o mestrado.

Ao meu esposo Pedro pelo companheirismo, paciência e respeito aos meus momentos de dedicação exclusiva a este trabalho. Ao amado filho Cássio e sua esposa Lud, por toda ajuda e dedicação nas atividades domésticas e principalmente no auxílio com a tecnologia.

Ao meu grande amigo Jorge Henriques Gomes (in memorian), companheiro da jornada profissional. Sua lembrança me faz persistir na busca de meus objetivos.

Agradeço à Lay, colega de mestrado que o PPGE me presenteou, sou grata pela parceria, troca de experiências e acima de tudo pelo companheirismo nos momentos difíceis dessa trajetória.

Agradeço a minha psicóloga Cynthia, a terapia me ajudou a observar vários aspectos da minha vida pessoal de um jeito diferente, me ajudando a controlar os meus anseios e pensamentos negativos. Obrigada por fazer parte da minha caminhada e do meu crescimento como pessoa humana. É de profissionais assim, como você, que o mundo está precisando.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo por todos os ensinamentos, orientações, paciência e respeito ao meu tempo de produção. Por ter me amparado com tamanha empatia nos momentos de maiores dificuldades que enfrentei durante a escrita da dissertação. E sobretudo, por me inspirar com seu profissionalismo e dedicação aos seus alunos.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa teve como objetivo geral compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. Para desdobramento desse estudo, os objetivos específicos foram: i) analisar como a inclusão de estudantes com deficiência visual está prevista nos documentos legais e institucionais dos institutos federais; ii) identificar as políticas, ações e os projetos desenvolvidos pelos dois institutos federais na área de deficiência visual; iii) apreender a perspectiva dos gestores institucionais sobre a inclusão e identificar os desafios enfrentados para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Para reunião dos dados utilizou-se a entrevista narrativa com especialistas (gestores institucionais) dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, realizadas nos meses de março e abril de 2021, através da plataforma *Google Meet*. Para a análise dos dados foi utilizado o método documentário. Como resultado da pesquisa evidenciou-se que o período da juventude dos gestores foi um momento de manifestação dos primeiros sinais do desejo pela pauta da inclusão. Revelou-se ainda que as ações de inclusão são organizadas em seu sistema considerando a necessidade específica do estudante. A invisibilidade do estudante com deficiência visual provocada pela indiferença dos agentes promotores da educação; ausência de políticas e normativas institucionais a nível de reitoria e campus para área da deficiência visual, foram evidenciadas como desafios.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Deficiência visual. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Comparative Studies in Education (ECOE) research line and to the Generations and Youth Research Group (GERAJU) of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasilia (UnB). The general goal of the research was to understand the policies, actions and challenges of the Federal Institutes of Amapá and Brasília in the process of inclusion of students with visual impairment. To unfold this study, the specific objectives were: i) to analyze how the inclusion of students with visual impairment is provided for in the legal and institutional documents of the federal institutes; ii) to identify the policies, actions and projects developed by the two federal institutes in the area of visual impairment; iii) to apprehend the perspective of institutional managers on inclusion and identify the challenges faced to promote conditions of access, participation and learning of students with visual impairment. For data gathering it was used the narrative interview with experts (institutional managers) of the Federal Institutes of Amapá and Brasilia, held in the months of March and April 2021, through the Google Meet platform. The documentary method was used to analyze the data. As a result of the research, it was evident that the youth period of the managers was a moment of manifestation of the first signs of desire for the inclusion agenda. It was also revealed that the inclusion actions are organized in their system considering the specific need of the student. The invisibility of the student with visual impairment caused by the indifference of the agents promoting education; the absence of institutional policies and norms at the rectorry and campus levels for the area of visual impairment were evidenced as challenges.

Key-words: Inclusive education. Visual Impairment. Federal Institute of Education, Science and Technology.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AP – Amapá
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro de Educação Federal Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEG – Decanato de Ensino de Graduação
DF – Distrito Federal
DPP – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
EAD – Educação à Distância
EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECOPE – Estudos Comparados em Educação
ETF – Escola Técnica Federal
FE – Faculdade de Educação
FIC – Formação Inicial e Continuada
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GERAJU – Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFAP – Instituto Federal do Amapá
IFB – Instituto Federal de Brasília
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFs – Institutos Federais
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPG – Programas de Pós-Graduação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
ST – Subtema
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
TP – Tema Principal
UNB – Universidade de Brasília
UTFRR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1 – Percentual de pessoas por tipo de deficiência, região e por unidade federativa

FIGURA 2 - População com deficiência do estado do Amapá

FIGURA 3 - População com deficiência do Distrito Federal

FIGURA 4 - Número de matrículas de estudantes com deficiência nos Institutos Federais por tipo deficiência (2008 a 2019)

FIGURA 5 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais

FIGURA 6 - Total de matrículas de alunos com deficiência visual nos Institutos Federais na Educação Básica e Ensino Superior

FIGURA 7 - Total de matrículas de alunos com deficiência visual nos Institutos Federais na Educação Básica e Ensino Superior

FIGURA 8 - Distribuição do corpo docente do IFB

FIGURA 8 - Fases principais da entrevista narrativa

TABELA 1 – Total de matrículas de alunos com deficiência nos Institutos Federais de Educação Básica e Superior (2008 a 2019)

TABELA 2 – Organograma do IFAP

TABELA 3 – Organograma do IFB

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1 – O DIREITO A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS LEGAIS	21
CAPÍTULO 2 – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	30
2.1 Institutos Federais: implantação e expansão da educação profissional, científica e tecnológica – uma breve exposição	30
2.2 A inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais	38
2.2.1 Estudantes com deficiência visual nos IFs	42
CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES E DIRETRIZES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO AMAPÁ (IFAP) E DE BRASÍLIA (IFB)	46
3.1 Organização das Políticas e Ações de Inclusão de Estudantes com Deficiência no IFAP e IFB	47
3.1.1 O Instituto Federal do Amapá (IFAP)	47
3.1.2 O Instituto Federal de Brasília (IFB)	52
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 A Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva em Educação	69
4.2 Método Documentário	71
4.3. Entrevistas Narrativas com Especialistas	75
4.4 A Análise de Entrevistas Narrativas pelo Método Documentário	79
CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS GESTORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS PESQUISADOS	80
5.1 Dados sobre a entrevista do IFAP	81
5.1.1 Trajetória profissional do gestor do Napne do IFAP	82
5.2. Dados sobre a entrevista do IFB	92
5.2.1 Trajetória profissional da gestora do Napne do IFB	94
5.3 Análise comparativa da trajetória profissional dos gestores do IFAP e do IFB	99
CAPÍTULO 6 – ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFAP E NO IFB	101

6.1 Organização das ações para a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência visual no IFAP	101
6.2 Organização das ações para a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência visual no IFB	107
6.3 Análise comparativa da organização das ações para deficiência visual	114
CAPÍTULO 7 – DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS PESQUISADOS	115
7.1 Desafios para implementação da política de inclusão para deficientes visuais no IFAP.	116
7.2 Desafios para implementação da política de inclusão para deficientes visuais no IFB	123
7.3 Análise comparativa dos desafios para a implementação da política de inclusão para deficientes visuais nos institutos federais pesquisados	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – Carta de apresentação	142
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	143
APÊNDICE C – Tópico-guia para entrevista narrativa	144
APÊNDICE D – Lista de códigos utilizados na transcrição das entrevistas narrativas	145
APÊNDICE E – Ofício de solicitação	147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOIE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa teve como objeto de estudo o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, em perspectiva comparada.

Minha história se constrói a partir de fragmentos que são contados e recontados, construídos e reconstruídos ao longo da minha trajetória de vida. Ingressei na graduação em pedagogia no ano de 2005, iniciando neste período uma nova fase na minha trajetória acadêmica após um íterim de onze anos fora dos “bancos” escolares. Na faculdade agreguei e compartilhei conhecimentos fundamentais para minha formação como pedagoga. Experenciei a participação no capítulo do livro da professora Maria Aparecida da Silva sobre avaliação e poemas pedagógicos dos acadêmicos. Além, desta produção, destaco a construção do TCC que me oportunizou um estudo sobre o tema diversidade sociocultural e construção da identidade do povo brasileiro¹.

Dentre as muitas atividades que participei durante a graduação, destaco o curso de “Alfabetização em Braille”. Este curso teve grande relevância para minha inserção no campo da educação especial. A partir deste contexto, iniciei uma jornada acadêmica ligada à inclusão de estudantes com deficiência visual.

Após a conclusão da graduação em 2008, a convite de uma irmã, fui morar em Vitória (ES) e essa decisão transformou minha vida. Movida pela vontade de aprofundar os conhecimentos acerca do tema inclusão de pessoas com deficiência, fiz o curso de especialização *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva, no ano de 2009. Neste mesmo ano, surgiu outra oportunidade de interagir com temas do mesmo campo de pesquisa, por meio do curso de Capacitação em Educação Especial-Deficiência Visual.

No ano de 2010 retornei para Macapá-AP e fui aprovada em uma seleção para professor temporário na área da deficiência visual no Governo do Estado. Ao iniciar minhas atividades como docente da educação especial, fui convidada a participar da Especialização em LIBRAS. Neste período, fui agregando conhecimento na área da educação inclusiva através da prática docente no atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência.

¹ SILVA, Adriana do Socorro Tavares. **A Postura Docente Frente à Pluralidade Sociocultural na Sala de Aula.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Macapá, 2008.

Em setembro de 2012, fui aprovada no processo seletivo para professor temporário de Educação Especial no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Nessa nova fase profissional, coordenei e participei de projetos de extensão, entre eles o “projeto Xeque-Mate: xadrez para deficientes visuais”. Ministrei cursos de aperfeiçoamento e capacitação para estudantes, docentes e técnicos educacionais em minha área de atuação.

No ano 2013 fui aprovada como efetiva no concurso do IFAP, na carreira de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT e também no concurso para carreira docente da Universidade Estadual do Amapá-UEAP, na área de braille. Optei pela carreira EBTT me efetivando em 2014. A partir desse momento, minha participação nas atividades se expandiu. Neste mesmo ano, fui membro de banca avaliadora do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional, bem como de TCCs dos acadêmicos do curso de graduação do IFAP.

Assumi a coordenação adjunta de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) IFAP para articular ações para estudantes com deficiência. Participei da construção das regulamentações institucionais que serviram de pilar para a construção dos regimentos internos, principalmente no que tange à inclusão de estudantes com deficiência na instituição. Fui Coordenadora do Ensino Superior no Campus Macapá. E, no mês de novembro de 2015, assumi a Direção de Ensino do campus e eventualmente como diretora geral substituta, desenvolvi atividades da gestão conciliadas à sala de aula. Dentre as atividades desenvolvidas como docente no IFAP, ministrei para os cursos de graduação as disciplinas de braille, educação especial inclusiva e Libras.

Nessa perspectiva, passei a visualizar e almejar o mestrado como forma de aprofundar as investigações acerca da inclusão de estudantes com deficiência visual vinculada aos Institutos Federais. Na busca da concretização desse sonho, vinculado também à realização de tal estudo, no ano de 2018 solicitei minha transferência para o Instituto Federal de Brasília (IFB), com objetivo de ingressar no mestrado. Em 2019 ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, na linha de pesquisa ECOE, que dialoga perfeitamente com os temas centrais do projeto: inclusão, deficiência visual e Institutos Federais de Educação.

Diante do exposto, explicitarei os motivos e a justificativa para realizar essa pesquisa que perpassa pela minha trajetória pessoal, acadêmica e principalmente profissional, bem como pelos caminhos e descaminhos do trabalho de docência por mim escolhido, entre os “óculos” que me foram disponibilizados ou por mim capturados, a partir da minha formação, de meus interesses, curiosidades e aspirações.

Para compreensão e pertinência do tema da pesquisa realizei um levantamento de produções nas bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações),

na plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas, um indexador amplo de publicações específicas na área da educação que utiliza a metodologia SciELO (Scientific Electronic Library Online). Para nortear a busca, utilizei os descritores “deficiência visual” e “Instituto Federal de educação”.

Considerando o primeiro descritor “deficiência visual” encontrei na BDTD 1.273 (mil duzentos e setenta e três) publicações, sendo 969 (novecentos e sessenta e nove) dissertações e 304 (trezentos e quatro) teses. Como forma de delimitar a pesquisa elegi alguns critérios: assunto, idioma (português), área do conhecimento (ciências humanas), áreas específicas (educação e educação especial), ano de publicação (2008 a 2019) e publicações com o descritivo em seu título. A partir desse refinamento identifiquei 27 (vinte e sete) publicações, dentre elas 25 (vinte e cinco) dissertações e 2 (duas) teses.

Na plataforma Educ@, ao pesquisar pelo descritor “deficiência visual”, localizei 48 publicações, já considerando os filtros idioma (português), ano de publicação (2008 a 2019) e assunto. Apesar de delimitar consideravelmente a pesquisa através dos refinamentos, vale ressaltar que a maioria das produções não estava em conformidade com o objeto da pesquisa. No entanto, foi possível destacar 2 (duas) publicações na BDTD e 3 (três) na base Educ@.

Ao analisar o descritor “Instituto Federal de Educação” na base de dados BDTD, foram identificadas 8.406 (oito mil quatrocentos e seis) publicações, das quais 6.647 (seis mil seiscentos e quarenta e sete) são dissertações e 1.759 (mil setecentos e cinquenta e nove) teses. Da mesma forma utilizei os filtros idioma (português), área do conhecimento (ciências humanas: educação), ano de publicação (2008-2018) e assunto. Nesses moldes localizei 226 (duzentos e vinte e seis) publicações.

Já na base de dados Educ@ não foram encontradas publicações com o descritor “Instituto Federal de Educação”, porém nos filtros utilizados para refinar a pesquisa percebi que o descritor grafado no plural apresentava 3 (três) publicações. Por conseguinte, verifiquei ainda no refinamento pesquisas grafadas com o descritivo “Institutos Federais” 10 (dez) publicações. Contudo, apenas 2 (duas) publicações possuem correlação direta ao estudo em pauta.

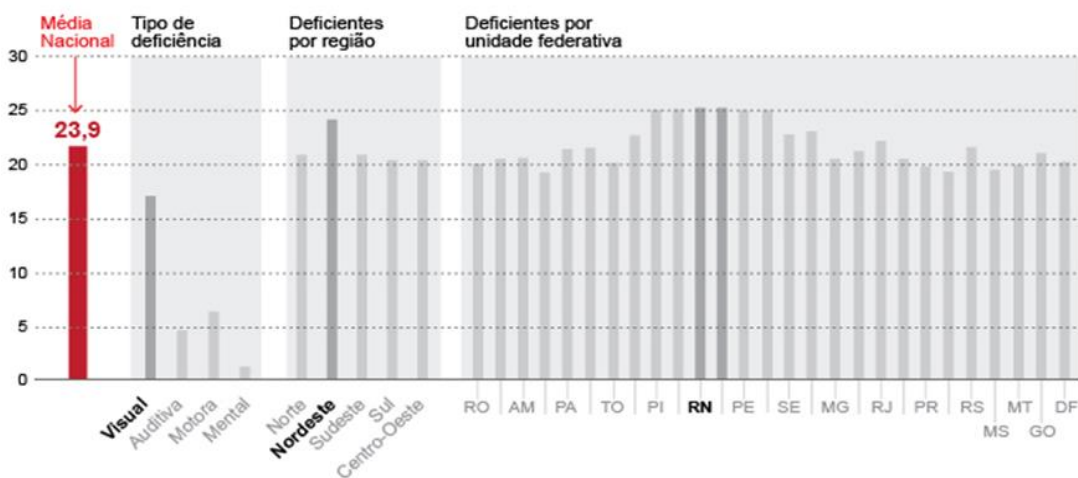
Devido ao quantitativo de produções ser extenso, foram combinados os descritores “deficiência visual” e “Instituto Federal de Educação” na intenção de encontrar publicações mais próximas ao objeto da pesquisa. Assim, foram localizadas 70 (setenta) publicações, sendo 57 (cinquenta e sete) dissertações e 13 teses. Dessa combinação, encontrou-se 3 (três) publicações que versavam sobre inclusão e educação especial para pessoas com deficiência e 1

(uma) com relação direta ao objeto desta pesquisa, pois dialoga sobre deficiência visual e Instituto Federal na dissertação.

Nessa perspectiva, para substanciar a justificativa desse estudo que permeia a educação inclusiva para estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais, tendo vista os levantamentos de publicações em consonância com o tema da pesquisa, foi possível verificar a escassez de produções na temática desta investigação. Desse modo, realizei também uma averiguação do quantitativo de pessoas com deficiência visual em âmbito nacional, estadual e distrital de forma a caracterizar e dimensionar esta população nas unidades federativas *lócus* da pesquisa.

Por esse ângulo e conforme dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) a população brasileira é composta de 23,9% de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. O IBGE utiliza a metodologia de coleta de dados “de acordo com as orientações do Grupo de Washington que busca o conhecimento de todo o campo da deficiência e das barreiras que a sociedade impõe às pessoas com deficiência” (CARTILHA DO CENSO, 2010, p. 5). No âmbito do censo demográfico, a deficiência foi classificada pelo grau de severidade segundo a percepção dos entrevistados. As perguntas realizadas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade e, (iii) não consegue realizar de modo algum; além da deficiência mental ou intelectual. A seguir, o gráfico 1 apresenta o percentual de pessoas por tipo de deficiência, região e por unidade federativa:

Figura 1: Percentual de pessoas por tipo de deficiência, região e por unidade federativa



Fonte: Cartilha do Censo Demográfico 2010/Pessoas com Deficiência

De acordo com o Censo do IBGE (2010), a deficiência visual tem maior prevalência no país, evidenciada pelo grau de dificuldade em enxergar, ou ainda, pela funcionalidade da visão. Já o Censo Escolar MEC/INEP, no documento Glossário da educação especial: Censo Escolar (2020, p. 7), define que deficiência visual “consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão”. Essas pessoas apresentam características próprias de aprendizagem, especialmente no uso da escrita e da leitura através do código Braille para os cegos totais, a leitura e a escrita adaptada, assim como o uso de softwares como ferramenta de acesso ao que está no formato informatizado, ou o texto ampliado para aqueles com baixa visão ou com o campo visual comprometido.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, Art. 1), define pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Esse conceito evidencia uma transição na política brasileira do modelo biomédico para o modelo social de deficiência, no qual a deficiência é considerada uma condição humana e os ambientes precisam se tornar acessíveis para contemplar as diferentes formas das pessoas estarem na sociedade. A esse respeito Diniz (2007, p. 9) acrescenta que a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) corrobora positivamente com o conceito da Convenção da ONU, trazendo o modelo biopsicossocial como forma de avaliação da deficiência prevendo não somente a análise médica, como também um olhar social a partir de uma equipe multidisciplinar.

A partir da Convenção da ONU, houve um grande avanço em relação a conceituação de deficiência e nas políticas de ações afirmativas para esse público. Historicamente a legislação brasileira “categorizou a deficiência segundo critérios médicos, sendo a clássica divisão feita em “tipos de deficiência”, quais sejam, deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla” (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 16). No entanto, há algum tempo nosso país vem fortalecendo a mudança de avaliação da deficiência do modelo médico para o modelo social em que considera os fatores biopsicossociais o qual prevê não somente a análise médica, mas também um olhar social a partir de uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2015).

Em referência a essa evolução, percebe-se sua contribuição automática para outros aspectos relacionados à inclusão como o acesso à educação, por exemplo, permitindo as pessoas com deficiência serem vistas como sujeitos de direito e participantes da sociedade. Essa nova

configuração impõe as instituições educacionais se adequarem a essa nova demanda. Para tanto, deve-se considerar que o acesso aos Institutos Federais se deu inicialmente visando a inserção desse público no mundo do trabalho. Sobre essa afirmativa o PNE (2014-2024) em sua meta 11 ratifica como estratégia (11.6):

ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, em perspectiva comparada. Apoiado nesse objeto, o problema centraliza-se na seguinte questão: quais são as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão para estudantes com deficiência visual?

Para responder a esse questionamento, definiu-se o objetivo geral: compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. Para desdobramento desse estudo, os objetivos específicos foram: i) analisar como a inclusão de estudantes com deficiência visual está prevista nos documentos legais e institucionais dos Institutos Federais; ii) identificar as políticas, as ações e os projetos desenvolvidos pelos dois Institutos Federais na área de deficiência visual; iii) apreender a perspectiva dos gestores institucionais sobre a inclusão e identificar os desafios enfrentados para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo comparado, que terá como *locus* de investigação duas Instituições públicas federais de ensino básico, técnico e tecnológico pertencentes a uma mesma Rede Federal Educacional. O Instituto Federal do Amapá (IFAP), localizado no Estado do Amapá, extremo Norte do país, apresentando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,708, sendo um dos menores da Região Norte; e o Instituto Federal de Brasília (IFB), localizado no Distrito Federal, Região Centro-Oeste, que apresenta o IDH de 0,824 sendo o maior do todo país (IBGE, 2010).

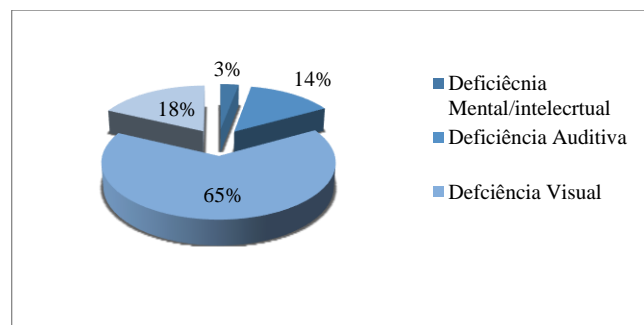
Deve-se considerar ainda que o Amapá foi uma das três últimas Unidades da Federação a ser elevado à categoria de Estado com a promulgação da Constituição de 1988. Um Estado ainda em desenvolvimento, com índice populacional de aproximadamente 845.731 mil pessoas (IBGE, 2019). Já o Distrito Federal, apontando um índice populacional de aproximadamente 3.015.268 milhões de pessoas conforme dados do IBGE (2019), caracteriza-se como uma

unidade federativa desenvolvida economicamente, estando entre os oito estados mais ricos do Brasil.

Nessa perspectiva, a escolha desses dois institutos se deu exatamente pela observação desses dados do IDH, da localização geográfica e de aspectos socioeconômicos. De um lado está o IFAP situado num estado setentrional, no topo do país, sendo o único estado da Federação que não é interligado por rodovia, ou seja, está “isolado” geograficamente dos demais estados do Brasil, pois para se locomover até o Amapá só é possível por via marítima ou aérea. De outro lado o IFB, situado na Capital Federal do país, com ampla facilidade para locomoção entre seus campi e os demais estados do Brasil.

Além da disparidade de IDH dessas cidades em que estão inseridos os dois Institutos Federais, tem-se ainda a relevância dessa comparação devido ao alto índice de pessoas com deficiência visual no Amapá e no Distrito Federal. Os dados do IBGE (2010) apresentados nos gráficos abaixo demonstram a população com deficiência de cada unidade federativa:

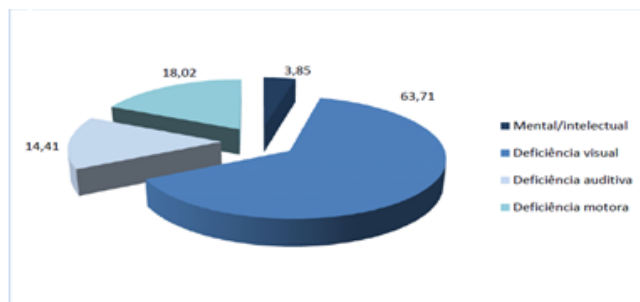
Figura 2: População com deficiência no estado do Amapá



Fonte: Cartilha do Censo Demográfico 2010/Pessoas com Deficiência

Nota-se que o gráfico evidencia a deficiência visual em maior incidência no índice populacional do Estado do Amapá. Como já mencionado anteriormente, acredita-se que essa dimensão de pessoas com deficiência visual manifestada no gráfico deve-se em decorrência do formato de coleta de dados pelo IBGE.

Figura 3: População com deficiência do Distrito Federal



Fonte: Cartilha do Censo Demográfico 2010/Pessoas com Deficiência

Em referência ao gráfico que representa os dados do Distrito Federal, a deficiência visual apresenta-se com um percentual de 63,71%, sendo predominante no total; em seguida está a deficiência motora com 18,02%, a deficiência auditiva com percentual de 14,41% e a deficiência mental/intelectual com 3,85%.

Nesse contexto, pode-se inferir que a população com deficiência visual é predominante tanto no Amapá quanto no Distrito Federal, daí a necessidade de pesquisar e comparar os Institutos Federais nessas unidades da federação. O estudo comparativo necessariamente deverá considerar as especificidades de cada localidade, já que uma instituição está localizada no Centro-Oeste do país, onde se planeja e institui as legislações e políticas públicas para as pessoas com deficiência e a outra instituição está localizada ao Norte do país, onde apenas recebe essas orientações para colocá-las em prática. Tais fatores se tornam importantes para desvelar e compreender as ações e os desafios nos dois Institutos Federais no processo de inclusão para estudantes com deficiência visual.

Desse modo, os contextos institucionais citados podem ser explorados a partir dos estudos comparados numa perspectiva de afirmação de identidade de cada instituto, definindo as características de cada um, podendo aprender ou ensinar nesse processo de troca que a comparação permite.

Neste sentido, a pesquisa está organizada em oito partes: a primeira fundamentará o direito à educação para as pessoas com deficiência a partir da discussão dos principais marcos legais. A segunda discorre sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a inclusão de estudantes com deficiência visual nessa instituição. A terceira parte aborda as concepções e diretrizes sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Amapá (IFAP) e de Brasília (IFB). O capítulo quatro discorre sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. O capítulo cinco versa sobre trajetória profissional dos gestores dos Institutos Federais pesquisados. Já o capítulo seis trata da organização das ações para os estudantes com deficiência visual no IFAP e no EFB. O capítulo sete contextualiza os desafios

para a implementação da política de inclusão para estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais pesquisados. E por último as considerações finais.

CAPÍTULO 1. O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS LEGAIS

A educação por muito tempo foi privilégio de uma elite dominante, o que ocasionou a exclusão dos menos favorecidos dos “bancos” escolares. Com a Constituição Federal de 1988 (CF 1988), a educação passa a ser um direito fundamental garantido para todos. O artigo 205 define “a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ou seja, a lei dispõe o acesso à educação como um direito inalienável para todos, logo, essa garantia se estende às pessoas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. A Constituição Federal de 1988 traçou as linhas mestras para a democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país (MENDES, 2010, p. 101).

Em consonância com o direito à educação para todos previsto na Constituição de 1988, as pessoas com deficiência também são contempladas, principalmente quando analisamos o artigo 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Por conseguinte, no artigo 208, a carta magna estabelece como dever do Estado a oferta do “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Dessa forma, além da Constituição garantir o direito à escolarização, garante também o direito à recursos e serviços de acessibilidade para promover a permanência e aprendizagem por meio desse atendimento para os estudantes com deficiência.

No ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, tendo como princípio a normalização e a integração instrucional da escolarização da pessoa com deficiência em turmas comuns apenas quando estas estivessem prontas para acompanhar os demais colegas ditos “normais” junto às atividades escolares. No entanto, a proposta de integração dessa política, na prática, previa a organização de espaços exclusivos para estudantes da educação especial, privando-os do convívio e da socialização com seus pares.

É importante destacar que inserir uma pessoa com deficiência no espaço escolar não significa incluir, já que os conceitos de integração e inclusão são distintos. O paradigma da

integração traz o foco apenas na pessoa e em seus impedimentos. “A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (MITTLER, 2003, p. 34). Já a inclusão traz como base as transformações que precisam ser feitas no ambiente, no currículo, na avaliação e outros, de forma a eliminar as barreiras que são impostas e impedem a efetiva participação das pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em conformidade com a Constituição 1988, legitima a educação como direito e afirma como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

É importante destacar a relevância da LDB (1996), pois representa um avanço no campo da educação especial contemplando um capítulo específico através de seus art. 58, 59 e 60. A LDB define a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa área do conhecimento busca novas estratégias para o desenvolvimento e a participação dos estudantes público-alvo (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação)².

Após a LDB, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, estabelecendo a educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Embora esse capítulo contemple as normativas nacionais relativas aos direitos das pessoas com deficiência, é importante referenciar alguns documentos internacionais que contribuíram significativamente para construção de políticas de ações afirmativas no Brasil. Assim, movimentos internacionais começam a emergir com vistas à garantia do direito de todos à educação na perspectiva nos direitos humanos, especialmente a partir dos anos 90 do século passado.

Dentre as normativas internacionais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), voltada “para a implementação de ações que promovessem a universalização do ensino e a garantia de uma educação de qualidade” (ZARDO, 2012, p. 77). Em consonância com essa política, no ano de 1994, é realizada na

² Público da educação especial alterado na LDB conforme Lei Nº 12.796/2013.

cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, culminando posteriormente no documento denominado como Declaração de Salamanca. Tal documento foi um marco referencial que definiu diretrizes para a reformulação sobre o conceito de escola inclusiva e do direito à educação para todos, “[...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”, além de ampliar o conceito de “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva”, de forma mais global se estendendo a todas as crianças que por qualquer motivo não conseguiam obter êxito na escola.

Outro documento norteador foi a Convenção da Guatemala (1999), ratificada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, trazendo em seu cerne o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Ou seja, visa à eliminação da discriminação e exclusão da pessoa com deficiência por sua limitação, garantindo a igualdade de direitos de participação em sociedade. Ao mesmo tempo, transfere a limitação dessas pessoas para os espaços físicos da sociedade, os quais reduzem sua possibilidade de convívio e participação com meio social. A pessoa com deficiência tem o direito de alcançar o máximo de seu desenvolvimento.

As normativas a partir dos anos 2000 possuem relevância para a política de inclusão das pessoas com deficiência. Dentre esses documentos, temos a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nomeada Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que em seu artigo 2º define que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE/CEB, 2001).

Por conseguinte, temos o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado através da Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu diretrizes e metas para a educação nacional e também para a educação especial, objetivando corroborar para a “(...) construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse PNE recebeu críticas por apresentar-se muito extenso em seus números de metas e objetivos, inclusive para estudantes com deficiência. No entanto, trouxe dentre as diretrizes propostas, a educação especial como “modalidade de educação escolar” para ser desenvolvida nos diversos níveis de ensino, além da garantia de vagas para o público da educação especial.

Nessa perspectiva, temos uma legislação de grande relevância para a inclusão das pessoas surdas, a Lei nº 10.436/2002 que reconhece “como meio legal de comunicação e

expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados”, prevendo que o poder público garanta o apoio do uso e difusão da Libras.

Ainda sobre a Libras, destaca-se o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supramencionada e o art. 18 da Lei 10.098/2000 que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação, assegura que o poder público implementaria a formação de profissionais intérpretes e guia-intérprete. No entanto, essa lei não mencionou como seria realizada esta formação. O Decreto em tela define o conceito de surdez e deficiência auditiva e orienta a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e nos cursos de formação de professores nos níveis médios e superior. Afirma, também, os princípios acerca da formação de professores de Libras, instrutor de Libras, intérpretes/tradutor de Libras, além de prever a educação bilíngue a qual viabiliza o ensino tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

No ano de 2002 foi publicada a Portaria nº 2.678, que “aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino”. Essa portaria contribui significativamente para a legitimação do uso do código braille pelas pessoas com deficiência visual, promovendo o acesso ao material produzido em tinta. Nesse âmbito, vale destacar a Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro e define garantias de acesso a livros impressos em braille para as pessoas com deficiência visual, bem como aponta o Poder Executivo como responsável pela implementação de programas que visem manter um acervo bibliográfico nas bibliotecas públicas e privadas incluindo no seu acervo obras no formato braille.

No contexto da educação nacional, no ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trazendo em seu escopo a construção da autonomia dos entes federados e instituições escolares, com vistas a apoiar a organização de um sistema nacional de educação articulado. No que se refere à educação especial, foram previstas ações principalmente voltadas para a infraestrutura e acessibilidade dos prédios escolares, a formação docente visando o atendimento educacional especializado, além da implantação das salas de recursos multifuncionais. No PDE em seu título: razões, princípios e programas é ratificada a visão sistêmica que busca ultrapassar essa dicotomia entre ensino regular e educação especial. Isso fica claro no texto a seguir:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais,

limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Para a efetivação do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe a respeito da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo o compromisso através da “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Art. 1º). Para aferir esta qualidade da educação básica, utilizou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para certificar a execução das metas firmadas entre os entes federados, por meio da formalização de um Plano de Ações Articuladas (PAR), objetivando a melhoria dos indicadores.

Em relação ao estudante público da educação especial, o Decreto 6.094/2007, em seu artigo 2º inciso IX, garante “o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. O Decreto, ao realçar o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, reforça a inclusão desses estudantes no sistema público de ensino.

Acompanhando o avanço das políticas públicas para as ações de inclusão da pessoa com deficiência o Ministério da Educação (MEC) publica em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (...)” (BRASIL, 2008, p. 14). Este documento foi fundamental e norteador das ações de inclusão no âmbito educacional, por meio da ratificação do princípio constitucional do direito à educação dos estudantes público da educação especial, assim como definiu e garantiu o atendimento educacional especializado (AEE) para esses estudantes, além de incluir a educação especial como modalidade de ensino, promovendo sua transversalidade desde a educação infantil até a educação superior. Consequentemente, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, “articulando tempos, espaços, recursos e profissionais, de modo a atingir a todos e a cada um com base no ordenamento jurídico” (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p.8).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), documento internacional publicado pela Organização das Nações Unidas e ratificado no Brasil pelo Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Nº 7.611/2011, ressignifica o conceito de

deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social. Este instrumento jurídico reafirma a educação inclusiva e a equidade, sobretudo a partir da positivação da educação e da acessibilidade como direitos fundamentais.

Segundo o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] assegurando “a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade”.

Após o reordenamento da educação especial na perspectiva inclusiva, é publicada em 2009 a Resolução CNE/CEB nº 4, que “institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial” (BRASIL, 2009). Segundo a Resolução:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, art. 2º.)

A Resolução assinala que esse atendimento deverá ser realizado prioritariamente na própria instituição de ensino regular a qual o estudante esteja matriculado, sendo realizado no turno contrário de sua escolarização, não podendo substituir a classe comum.

Segundo as publicações das normativas, temos o Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008, estabelecendo novas diretrizes para educação do público-alvo da educação especial, determinando que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e com aprendizagem ao longo da vida, impedindo sua exclusão do sistema de ensino por justificativa de sua deficiência. Tal decreto garantiu recurso financeiro do FUNDEB para todas as instituições que recebam o estudante da educação especial, seja da escola comum pública, seja instituição especializada, sejam entidades filantrópicas (BRASIL, 2011).

Concomitantemente ao decreto supracitado, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite, pelo Decreto nº 7.612/2011 visando “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência a efetivação de atendimento” (BRASIL, 2011, Art. 1º). Em seu texto, o Plano Viver sem Limite está apoiado em quatro eixos: atenção à saúde, acesso à educação, inclusão social e acessibilidade. O Plano prevê que para

sua realização “poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas” (BRASIL, 2011, Art. 10º).

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, define as bases da política educacional brasileira por 10 anos. Em sua meta 4 trata da temática da educação especial inclusiva apontando:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2014, Meta 4)

O PNE busca ratificar o direito à escolarização e ao atendimento educacional especializado para os estudantes da educação especial em idade escolar obrigatória - 4 a 17 anos, como forma de contribuir para sua permanência, aprendizagem e desenvolvimento conforme sua necessidade individual. No entanto, vale ressaltar que o termo “preferencialmente” utilizado nessa normativa pode acarretar prejuízo ou barreira para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, pois pode remeter à interpretação da não obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino.

Alinhada aos princípios da Convenção da ONU, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê diretrizes para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A LBI é resultado de um processo histórico de lutas por direitos equânimes e de um conjunto de Leis/Decretos/Portarias que visam à inclusão através das medidas de caráter social da pessoa com deficiência. A partir dessa Lei iniciou-se um novo paradigma no país em que a sociedade, através do estatuto, se prepararia para receber a pessoa com deficiência e não mais esse sujeito se adaptaria a uma sociedade que não está apta a recebê-lo.

A LBI visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência através da promoção da equiparação de oportunidades com garantia da acessibilidade, com vistas a possibilitar sua autonomia. No eixo Educação, em seu artigo 27, a Lei contempla:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de

forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Cabe destacar a importância da LBI não somente no que se refere ao direito à educação, mas nas esferas como saúde, moradia, trabalho, assistência social, participação na vida pública, entre outros. Em outras palavras, a Lei “assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania” (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 65).

Em 2016, instituiu-se a Lei 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência passaram a serem incluídas nos programas de cotas das instituições de ensino. O cálculo para o número de vagas para cotas será realizado com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Com isso, a pessoa com deficiência passa a ter mais oportunidades de acesso à educação e garantias de direitos fundamentais.

Configurando um cenário de políticas públicas focalizadas nas pessoas com deficiência visual, destaca-se a promulgação do Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que tem como objeto a ratificação no Brasil do “Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso”. O Tratado possibilita às pessoas com deficiência visual ou com dificuldade de manuseio do material impresso ter acesso aos bens culturais em formatos acessíveis como Braille, audiolivro, entre outros, sem ferir direitos autorais da obra.

Por fim, recentemente foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que aprova a nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa nova política traz algumas nuances que nos remete a modelos educacionais integracionistas já vivenciados como as classes e escolas especiais, por exemplo. Sobre essa questão, o Decreto propõe em seu artigo 2º:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

Esse inciso apresenta-se como um ponto crítico, pois apesar das escolas especializadas ainda serem uma realidade em muitos estados e no Distrito Federal, com o Decreto abre brechas para seu fortalecimento. As escolas especializadas podem representar uma descaracterização da escola regular, ou seja, é retirado desse aluno o direito de estar matriculado na escola regular que possui propósitos educacionais para seu desenvolvimento. Ademais, não vivemos em uma sociedade homogênea, precisamos aprender a viver com as diferenças e nada mais relevante para esses estudantes como o convívio com a diversidade.

Nessa continuidade, outro ponto inquietante no Decreto está em seu artigo 6º, inciso IV, que prioriza “a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado [...]”. A opção de escolha pela família para atendimento especializado aos educandos com deficiência abre margem para as instituições de ensino remanejar esse público para escolas especializadas que possuam esses recursos.

Quando se tem a perspectiva da educação inclusiva, não existem pré-requisitos para esse aluno acessar a sala de aula regular, ou seja, ele não precisa estar preparado, nem ter condicionante para adentrar o espaço escolar, mas sim o direito ao acesso com qualidade de ensino e garantia de um atendimento especializado de forma complementar.

É importante lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) incentivou o acesso desses estudantes na escola, empoderando-os através de uma rede de inclusão entre as demais políticas de ações afirmativas, como por exemplo, atrelando os benefícios sociais à matrícula na escola regular.

Neste sentido, na contramão do processo de inclusão desenvolvido ao longo desses anos, é evidente que a proposta desse Decreto implicará em prejuízos para os estudantes com deficiência, uma vez que representa uma ameaça para garantia do direito à escolarização nas escolas comuns, além de provocar um retrocesso da educação especial na perspectiva inclusiva.

Nesse contexto geral, percebe-se que o processo educacional no Brasil é marcado pela separação, classificação e pela exclusão, mesmo diante de um cenário bastante completo no que se refere às normativas para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência. No entanto, na prática, a realidade chega a ser contraditória do que a legislação versa, exigindo mais aplicabilidade e fiscalização se tais direitos estão sendo garantidos. Ademais, tudo que vem sendo construído ao longo desses anos no país, ainda está distante de um ideal para atendimento de qualidade e equitativo a esses alunos. Porém, já avançamos muito em termos de inclusão desses indivíduos.

CAPÍTULO 2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo apresenta os aportes teóricos sobre os Institutos Federais, fundamentando sua criação e expansão no país. Versa sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais, assim como delimita a discussão acerca da inclusão de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais. Aborda ainda, a criação e as diretrizes que constituem os Institutos Federais do Amapá e de Brasília.

2.1 Institutos Federais: implantação e expansão da educação profissional, científica e tecnológica - uma breve exposição

A construção da educação profissional e tecnológica no Brasil constitui-se a partir das transformações que culminaram em mudanças em seu contexto histórico, econômico, político e social. Tais mudanças implicaram não somente na alteração de sua nomenclatura, “mas principalmente dos papéis a serem desempenhados, com os mais distintos objetivos a serem cumpridos, ancorados na relação entre trabalho e educação, nas relações de poder, reflexos de uma sociedade capitalista e desigual”. (MASCHIO, 2019, p. 4)

No início do século XIX muitas instituições foram criadas com intuito de “amparar as crianças pobres, os órfãos e desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007), esses indivíduos estavam a margem da sociedade e não tinham condições financeiras e sociais suficientes, logo, esses espaços contribuíam para o letramento e também para aprendizagem em ofícios e impedindo que cometessem infrações. A educação profissional inicialmente teve um caráter assistencialista, pois não havia naquele momento grande preocupação com a mão de obra qualificada da classe trabalhadora, uma vez que as atividades não exigiam tal ofício. A esse respeito Frigotto ressalta:

Quando o ensino profissional no Brasil é analisado surge, num primeiro momento, o indício da organização capitalista, baseada no crescimento industrial com a ideia da escola do trabalho tomando forma de uma ideologia assistencialista com base na ética cristã, pela qual os ricos devem ser generosos com os pobres, dando-lhes o suficiente para a sobrevivência, posto que a situação de desigualdade é tida como algo dado naturalmente. Essas ideias trazem consigo a necessidade de manutenção das desigualdades, mas, além disso, o trabalho torna-se necessário para uma determinada organização social. (2006, p. 53)

Para Macedo (apud OLIVEIRA, 2012, p. 49) “no período de transição entre os séculos XIX e XX, inicia-se um esforço público de organização da formação profissional, em que se mescla aos fins assistencialistas a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização”. Para atender essa demanda criou-se em 1909 as Escolas de Aprendizes e Artífices, por intermédio do então presidente Nilo Peçanha, que se expandiu por todo país. Nesse contexto, o campo da atuação se estende para agricultura e a indústria no sentido de atender os interesses econômicos desses setores (MACEDO apud OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Com as crescentes transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil, no ano de 1930 as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, apesar de continuarem com os mesmos objetivos. Após uma década, o Decreto-Lei nº 4.127/1942 extinguiu os Liceus Industriais, transformando-os em Escolas Industriais e Técnicas com oferta de formação profissional a nível semelhante ao secundário.

De acordo com Macedo (2017, p. 97), a partir desse período inicia-se “o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino como um todo”, considerando que os estudantes provenientes dos cursos técnicos estariam aptos a ingressarem no ensino superior conforme equivalência a sua formação.

No interstício de 1942 a 1946 houve a regulamentação na educação profissional por meio de normativas que amparavam também a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional. E em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais com autonomia didática e administrativa.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024 de 1961, houve uma abrangência a todos os níveis e modalidades de ensino contemplando a equivalência “entre os cursos acadêmicos e os cursos profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, pondo fim à dualidade de ensino” (MACEDO, 2021, p. 97). A esse respeito Oliveira (2012, p. 50), destaca que:

os currículos se encarregam de mantê-la, pois a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos no acesso ao ensino superior, e os cursos profissionalizantes seguiram privilegiando os conteúdos vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos. Por outro lado, a LDB proporcionava a liberdade de atuação da iniciativa privada na educação e até promove incentivos e isenções. (OLIVEIRA, 2012, p. 50)

A Lei Federal nº 5.692 de 1971 que instituiu as bases para o ensino de 1º e 2º grau, definiu que todo ensino médio, naquela época ensino do 2º grau, seria profissionalizante. A Lei completa um período de reformas educacionais com vistas a reparar a devastação na educação

brasileira, praticada pelo golpe militar. Esse cenário manteve-se por 11 anos, quando em 1982 criou-se a Lei nº 7.044, que retirou a vinculação obrigatória do então 2º grau a um curso técnico, tornando-o de forma facultativa. E em 1994, acontece a criação da Lei Federal nº 8.948 que instituiu no Brasil o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com abrangência nacional e com acréscimo do ensino superior em sua oferta.

Somente a partir da LDB nº 9.394/1996 que foi destinado a educação profissional e tecnológica um capítulo específico com as devidas diretrizes para EPT. Entretanto, no ano seguinte é publicado o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, impedindo a integração do ensino médio com educação profissional. As diretrizes e a reforma da educação profissional foram traçadas conforme determinações descritas na Portaria nº 646/2007. Vale ressaltar que o veto e outras modificações feitas pelo Decreto nº 2.208/1997 para educação profissional, contribuíram para seu aniquilamento e desmonte.

A prevalência desta conjuntura perdurou até o ano de 2004, quando se instituiu o Decreto nº 5.154, que tornou sem efeito o Decreto nº 2.208/97. O Decreto 5.154/2004 precede os Institutos Federais e retoma a agenda de integração entre ensino médio e educação profissional, abrindo espaço para a expansão da educação profissional e tecnológica, especialmente pública. Ademais, o Decreto “buscou restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto associado à necessidade do país”. (MACEDO apud OLIVEIRA, 2012, p. 99)

Ainda em conformidade com as políticas para educação profissional, no ano de 2007 foi publicado o Decreto nº 6.302, que trata do Programa Brasil Profissionalizado, que segundo Maschio (2019, p. 6) buscou “subsidiar financeiramente ações de infraestrutura e desenvolvimento para ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional”. A normativa tinha como finalidade “expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica”.

Outro programa que contribuiu para potencializar a democratização dos cursos da educação profissional e tecnológica foi a Rede e-Tec Brasil, criada através do Decreto nº 7.589/2007, visando “desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância”. O e-Tec Brasil é desenvolvido através de instituições que ofertam cursos por meio desse programa, as quais se responsabilizam pela elaboração e organização didático-

administrativa, assim como pela construção de polos presenciais para dar suporte aos cursos ofertados.

Após um período de dez anos de inércia devido ao impedimento de sua expansão por força da Lei nº 9.649 de 1998, que vetou a oferta de novas unidades de ensino da educação profissional determinando que só poderia “ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”, (BRASIL, 1998, ART. 47, PARÁGRAFO 5º).

Nesta perspectiva, deu-se continuidade na expansão da educação profissional e tecnológica no país que começa a ter maior expressão a partir do ano de 2003, início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de novas políticas governamentais que abrem caminhos para oportunizar jovens e adultos da classe trabalhadora no acesso mais amplo à educação nos sistemas de ensino (PACHECO, 2011).

No entanto, em meio a essa nova propositura, o governo precisou lidar com políticas de privatização da educação de governos anteriores. Isso causou um impacto direto na educação, pois as classes mais pobres ficavam à margem da sociedade visto que a escola acaba sendo pressionada por uma sociedade que se constrói de acordo com os valores de sua época. A esse respeito Pacheco (2011, p. 8) afirma que a:

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Nesse prisma, a expansão da educação profissional surge como uma nova possibilidade de acesso a uma educação pública de qualidade às camadas socialmente excluídas do contexto educacional. Assim, no ano de 2008 é promulgada a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Essa lei criou os institutos federais alicerçados nos preceitos de todo processo de transformação em que a educação profissional passou, tanto em sua estrutura como na nomenclatura.

Para tanto, vale ressaltar que o processo de criação dos IFs foi iniciado um ano antes quando o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 foi promulgado, estabelecendo diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituições dos Institutos Federais no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. No

mesmo ano o MEC lançou uma chamada pública (MEC/SETEC 02/2007) visando receber “propostas de composições de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a ser apresentado pelos estados da federação através de suas instituições representadas, num prazo de 90 dias” (MACEDO, 2017, p. 100).

O resultado dessa chamada deu-se através da Portaria MEC/SETEC N° 116, que pautou o Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Portaria em seu artigo 2º faz referência as cinco últimas unidades da rede que foram criadas e evidenciando que “os Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2008).

Macedo (2017, p.100), faz referência a implantação dos Institutos Federais nas cinco últimas unidades, citando que não havia nenhuma estrutura prévia consolidada nessas Unidades da Federação. “Alguns desses locais ainda estavam em processo de implantação ainda das antigas Escolas Técnicas Federais, mas que logo foram transformados em IFs, sendo as instituições mais novas da rede”.

Os Institutos Federais são definidos como instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008). Além de “atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania [...], buscando a compreensão de seus aspectos essenciais” (PACHECO, 2011, p. 20 e 21). Ou seja, cada Instituto Federal ou campus precisa se relacionar com a sua localidade focando no desenvolvimento socioeconômico.

De acordo com a lei de criação dos Institutos Federais em seu Artigo 1º, parágrafo único: as “instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Apresentam sua natureza jurídica de autarquia com a prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Também dispõem do mesmo sistema de avaliação e supervisão pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Santos (2018, p. 120):

A arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs, a partir da aprovação da Lei n° 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos *campi* a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor geral.

Conforme dados obtidos no site do MEC (2020), no ano de 2019 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuía mais de 661 unidades distribuídas no país, estas unidades são administradas por 38 Institutos Federais; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 22 escolas técnicas ligadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

É importante destacar que as autarquias supramencionadas integram a Rede de Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No entanto, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), o Colégio Pedro II, não aderiram ao processo de transformação em Institutos Federais. Ou seja, essas autarquias por apresentarem características muito semelhantes ao CEFET-PR, ora transformado em 2005 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conjecturou-se uma futura mudança de institucionalidade, porém não concretizada. (MASCHIO, 2017)

Quanto as Escolas Agrotécnicas Federais, estas aderiram em unanimidade à proposta de mudança em campus dos Institutos Federais, embora algumas escolas agrotécnicas sejam centenárias na oferta de cursos técnicos de nível médio. Essa transformação em Instituto Federal reverberava a perspectiva dessas instituições de ofertarem ensino superior. (MACEDO, 2017)

Os Institutos Federais possuem sua constituição estrutural por vários *campi*, daí sua distribuição multicampi, assim como sua organização curricular diversificada, por isso são pluricurriculares. Os IFs trabalham com o tripé ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos de forma integrada às atividades que visam o mais alto padrão de educação científica e tecnológica. Nesse prisma, Pacheco (2011, p. 23) demonstra o desenho curricular da educação profissional e tecnológica.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar: educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Nessa perspectiva, observa-se que a implantação dos institutos trouxe uma nova forma de pensar a educação profissional pautada na inclusão, no acesso e na permanência da classe trabalhadora no contexto educacional, contribuindo para redução da visão dualista entre serviço manual e intelectual que se mostravam distantes de sua realidade.

Os Institutos Federais produziram uma renovação nos moldes da educação profissional, principalmente por sua verticalidade no ensino, isto é, uma mesma unidade oferta cursos técnicos de nível médio (Educação Básica), cursos superiores (Tecnólogo, Bacharelado e Licenciatura) e pós-graduação. Desse modo, é disponibilizado ao estudante de diferentes faixas etárias usufruírem de uma estrutura educacional que possibilita sua participação de modo efetivo no processo de ensino e aprendizagem num só contexto (SOUSA, 2017).

Nessa mesma conjuntura, Pacheco (2011, p. 25) afirma que “a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica”. Isto significa que os estudantes possam dar continuidade em seu desenvolvimento acadêmico e crescimento no seu processo formativo na mesma instituição.

Para organização quantitativa da distribuição de estudantes nos níveis de ensino nos institutos federais, fica determinado que 50% de suas vagas serão destinadas aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente para os cursos integrados; um mínimo de 20% das vagas para as licenciaturas e/ou formação de professores considerando as especificidades nas áreas de ciências e matemática e da educação profissional; e 30% para outras modalidades. Ademais, os institutos também deverão ofertar vagas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2008)

O acesso aos IFs se dá de forma distintas e conforme as diretrizes internas e as políticas de ingresso de cada instituto. As diferentes formas de acesso vão desde processos seletivos através de avaliação do conhecimento em áreas específicas, ou por meio de sorteio, como também análise curricular do desenvolvimento do estudante no ensino fundamental. No entanto, é importante ressaltar que essas instituições de ensino precisam ficar atentas a determinados modelos de ingresso para evitar reproduzir contextos de exclusão de alguns segmentos no processo seletivo, especialmente dos estudantes com deficiência.

Para trabalhar com essa diversidade que se encontra nos IFs é necessário que se tenha uma equipe qualificada e comprometida em atender a demanda que adentra nessas instituições. Os profissionais que atuam nos Institutos Federais compõem um corpo técnico e docente que enfrentam o desafio pedagógico de trabalhar com distintas modalidades de ensino, além dos diversidade estudantil que compartilham do mesmo espaço educacional.

Nesse contexto, é importante destacar que os Institutos Federais possuem um diferencial em relação às escolas públicas estaduais e municipais que ofertam educação básica. Estes

dispõem de um quadro docente vinculado à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelo cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT (BRASIL, 2012) em sua grande maioria com dedicação exclusiva, ou seja, possibilita que um mesmo docente ministre aulas no ensino médio integrado, como em uma graduação e pós-graduação, levando-o a desenvolver seu trabalho em distintas modalidades de ensino.

Apesar da relevante expansão dos Institutos Federais os quais proporcionaram acesso a uma educação pública e de qualidade em regiões do país não alcançadas pela educação, percebeu-se que não fica explicitado em documentos e diretrizes de sua constituição, num primeiro momento, as ações de inclusão para as pessoas com deficiência. Isso nos remete a refletir sobre a necessidade de garantir essa inclusão desde a construção inicial dos documentos norteadores da lei. Dessa forma, podemos assegurar o direito da pessoa com deficiência nesses espaços educacionais desde a sua constituição.

Cabe ressaltar a revolução que foi a criação dos Institutos Federais, principalmente por sua abrangência de levar uma educação técnica e tecnológica às regiões mais longínquas desse país. Nessa perspectiva podemos considerar que:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessária a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 12)

A esse respeito, Otranto (2010, p. 89-110) faz alusão a expansão da rede e ressalta que o “Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental”.

As instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apesar de integrarem a mesma rede, possuem trajetórias históricas diferentes. Isso ocorre devido a vários fatores e um deles é sua territorialização, “pois os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento” (MACEDO apud, MOLINA, 2006, p. 102). Certamente essas características advindas do processo de criação e de implementação dos institutos federais por todo o país configuram um cenário da educação profissional, científica e tecnológica atenta as peculiaridades de cada cidade em que estão sediadas. Essa compreensão nos remete a analisar as particularidades de

cada instituto, especialmente os que são lócus dessa pesquisa, referente à inclusão de estudantes com deficiência visual, que serão detalhadas nas subseções a seguir.

2.2 A inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais

A inclusão de estudantes público da educação especial na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciou-se em meio ao acompanhamento dos movimentos nacionais e internacionais por volta da década de 1990 do século passado, objetivando capacitar esse público para o mercado de trabalho através de políticas públicas que estimulasse tal inclusão.

Concomitante aos princípios de inclusão com vistas a fomentar a qualificação profissional das pessoas com deficiência, “[...] em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento)” (NASCIMENTO, 2013, p. 16), proposto pela Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), posteriormente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atualmente extintas.

Nesse contexto, a Ação Tec Nep alicerçada aos princípios de “Educação para Todos”, teve como “objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (PROGRAMA TEC NEP, 2000), em parceria com os Estados e Municípios na rede regular de ensino.

Dentre as finalidades para efetivar a Ação TEC NEP, temos a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) em todos os Institutos Federais com o objetivo principal de “criar a cultura de educação para convivência, aceitação da diversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais” (PROGRAMA TEC NEP, 2000). Através do NAPNE é realizada a articulação das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência em consonância com as diretrizes internas de cada instituto, além de desenvolver ações em conjunto com a comunidade escolar envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

No entanto, para que as ações de inclusão sejam executadas nos institutos são necessárias políticas institucionais que fomentem condições para que os Napnes realizem as

ações propostas. Para isso, é necessário focar na construção de uma estrutura física apropriada para receber e acolher os estudantes com deficiência, uma equipe multiprofissional capacitada para trabalhar com o público atendido, formação continuada para os profissionais que atuam no Napne, mobiliários e equipamentos de tecnologia assistiva para atender sua demanda, dentre outros recursos.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância da institucionalização desse núcleo em todos os campi dos Institutos Federais, tendo como sustentáculo a gestão máxima de cada IF e seus respectivos diretores gerais dos *campi*, uma vez que os estudantes com deficiência são parte integrante dos alunos da instituição como qualquer outro.

Outro ponto de reflexão que destaco nesse processo de inclusão é a forma de ingresso desses estudantes nos institutos. Apesar de sua natureza pública, de prever a reserva de vagas em cotas para pessoa com deficiência, o acesso a alguns Institutos Federais acaba se tornando um empecilho para esses sujeitos, especialmente no que se refere ao formato dos processos seletivos nos IFs. Tais processos acontecem por realização de prova, análise documental (histórico escolar do ensino fundamental) e por sorteio. Cabe refletir se os processos mencionados garantem a inclusão da pessoa com deficiência de forma equitativa.

Nessa compreensão, observa-se que após a criação dos Institutos Federais (2008) e institucionalização, foi possível prever o acesso e garantir um atendimento especializado às pessoas com deficiência nesses espaços. Certamente as mudanças advindas da criação e/ou transformação das Escolas Técnicas Federais em Institutos foi um diferencial na vida de muitos estudantes, dentre eles os com deficiência. Essa instituição se estabeleceu nos estados, municípios e no Distrito Federal, ofertando uma educação pública e de qualidade para indivíduos que estão à margem da sociedade, não por escolha, mas pela grande desigualdade social e econômica instalada no nosso país.

Embora os IFs apresentem, em grande maioria, limitações institucionais referentes a garantia de atendimento as necessidades educacionais do público da educação especial, observa-se que os institutos vêm se tornando um espaço reconhecido pelas pessoas com deficiência. Isso elucida-se através da procura para acesso aos Institutos Federais por parte dos estudantes com deficiência. Por outro lado, pode ser explicado devido às políticas públicas, já mencionadas anteriormente, voltadas para inclusão desses indivíduos no âmbito educacional, assim como pela busca de novos horizontes referentes à qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

Para ratificar tal afirmativa podemos observar os indicadores mencionados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Total de matrículas de estudantes com deficiência nos Institutos Federais na Educação Básica e Superior (2008-2019)

	EDUCAÇÃO BÁSICA				ENSINO SUPERIOR			
	2008	2013	2019	Variação no período	2008	2013	2019	Variação no período
Total Brasil	138	988	3.801	2.654,3%	122	527	2.572	2.008,2%
Total Região Centro Oeste	4	99	359	8.875,0%	4	48	220	5.400,0%
IFB	0	38	116	205,3%	0	6	158	2.533,3%
Total Região Norte	4	88	491	12.175,0%	4	68	234	5.750,0%
IFAP	0	3	46	1433,3%	0	2	21	950,0%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar e Superior)

Os dados mostram a crescente evolução de matrículas de estudantes com deficiência nos institutos federais do país, especialmente na educação básica – aumento de 2.644,3%, a qual se refere ao ensino técnico integrado ao ensino médio, Proeja e subsequente. Como é uma característica dos institutos trabalhar com os dois níveis de ensino, verificaram-se ainda os índices do ensino superior que também demonstram no total geral uma variação de 2008,2% no período analisado. Percebe-se nesses indicadores que a evolução foi maior na educação básica (cursos técnicos), acredita-se que seja pelo quantitativo de 50% das vagas serem destinadas a esse nível de ensino.

A criação dos Institutos Federais (2008) corresponde exatamente ao cenário das novas propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no país, dentre outras normativas que contribuíram para execução das ações nela contida. Contudo, é necessária atenção ao momento de iniciação das atividades dessas instituições em que não havia nada proposto e com sua consolidação manifesta-se a necessidade de refletir sobre metas futuras mais ousadas com vistas a evolução da inclusão e não apenas no acesso, mas em garantia dos recursos de acessibilidade e na produção tecnologias capazes de assegurar a participação desses estudantes.

Nesse sentido, de acordo as informações evidenciadas na figura abaixo são possíveis denotar essa concepção a partir dos dados de matrícula dos Institutos Federais de todo o país quando realizada a análise considerando-se o tipo de deficiência.

Figura 4 - Número de matrículas de estudantes com deficiência nos Institutos Federais por tipo deficiência (2008 a 2019)

Região	UF	Tipo de Deficiência	Educação Básica				Ensino Superior			
			2008	2013	2019	variação no período	2009	2013	2019	variação no período
Total	Total	Deficiência Física	45	253	762	1593,3%	36	170	962	2572,2%
		Deficiência Intelectual	3	96	878	29166,7%	2	15	171	8450,0%
		Deficiência Visual - Baixa Visão	26	287	650	2400,0%	57	148	744	1205,3%
		Deficiência Visual - Cegueira	13	75	109	738,5%	13	97	95	630,8%
		Surdez	30	87	309	930,0%	4	15	121	2925,0%
		Deficiência Auditiva	13	97	356	2638,5%	9	55	367	3977,8%
		Deficiência Múltipla	2	21	130	6400,0%	2	7	79	3850,0%
		Surdocegueira	0	2	4	100,0%	0	4	20	400,0%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar e Superior)

Observa-se na educação básica que houve uma crescente evolução nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual sendo uma variação de 29.166,7% no período de 2008 a 2019, seguido por deficiência múltipla 6400%. No que se refere ao ensino superior apresenta-se um indicativo de matrículas com maior índice percentual para estudantes com deficiência intelectual sendo 8.450%, seguida por deficiência auditiva que teve um aumento de 3.977,8%.

Percebe-se que a deficiência visual (cegueira e baixa visão), quando comparada as demais deficiências apresenta um percentual expressivo para baixa visão na educação básica com variação de 2.400% nas matrículas, seguida do ensino superior com variação de 1.205,3%. Já a cegueira mostra um índice de 738,5% na educação básica e no ensino superior uma variação de 630,8% nas matrículas. Cabe ressaltar a relevância da variação no período analisado para esse grupo, em que demonstra um aumento considerável nos percentuais.

Nessa continuidade, é importante destacar que apesar de sua expressividade nos índices, essas variações poderiam se apresentar mais elevadas uma vez que no censo do IBGE (2010) a deficiência visual se manifesta em maior incidência. Porém, esse indicador pode estar atrelado ao formato da coleta de dados estatístico pelo IBGE ser mais ampla em relação aos índices dos institutos federais que restringiram a um conjunto de instituições de pertencentes à mesma rede.

A pesquisa referente aos dados faz um apanhado geral do panorama nacional da evolução das matrículas de estudantes com deficiência nesses espaços educacionais,

considerando as deficiências de forma individual. Vale destacar, que é possível melhorar esse cenário por meio de ações afirmativas visando a garantia do direito humano à educação.

Desse modo, o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes com deficiência nos institutos federais se alicerçam nas legislações que assegurem seus direitos, assim como em suas normativas institucionais que reforçam as medidas legais. Considerando as reflexões ora desenvolvidas nessa subseção, estreitaremos as discussões para inclusão de estudantes com deficiência visual nos institutos federais pesquisados a seguir.

2.2.1 Estudantes com deficiência visual nos IFs

A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular vem sendo uma realidade cada vez mais presente. Esse novo cenário está alicerçado numa educação universal, pautada nos princípios da diversidade e inclusão para atendimento a essa nova demanda. Nesse contexto, estudantes com deficiência se beneficiam do acesso aos espaços escolares de forma a possibilitar a superação das barreiras impostas para seu convívio e participação neste ambiente educacional.

De acordo com informações coletadas no censo do IBGE (2010), já mencionadas nesta pesquisa, predomina entre a população brasileira que apresenta algum tipo de deficiência, a deficiência visual. Conforme classificação pelo Glossário da Educação Especial: Censo Escolar (2020) considera-se cegueira a “perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar”. A baixa visão é a “perda parcial da função visual” (BRASIL, 2020, p. 7).

No caso da cegueira, “devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação”. Já o estudante com baixa visão “possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros” (BRASIL, 2020, p. 7). A esse respeito Campos (2016) argumenta que:

a aquisição da linguagem através do Braille, para além das outras tecnologias, possibilita um avanço considerável na aprendizagem, uma vez que torna possível a concretização da escrita, que pode ser retomada, corrigida e reescrita, ou seja, desenvolver o processo de criação e reconhecimento de um produto concreto da

criança cega. Além disso, desenvolve cognitivamente a capacidade de representação e abstração da criança e, principalmente, possibilita o reconhecimento de si, pois o domínio do Braille é um marcador de identidade da pessoa cega. (CAMPOS, 2016, p. 32)

O conceito de deficiência exposto na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência não desconsidera a limitação do indivíduo, mas configura sua relação com os impedimentos e barreiras que lhes são impostos e reduzem sua efetiva participação na sociedade em igualdade de direitos aos demais sujeitos (ZARDO, 2017).

Nessa perspectiva, a deficiência visual perpassa no contexto da educação profissional e tecnológica no sentido da garantia de acesso e permanência em igualdade de direitos com seus pares. Os Institutos Federais demonstram um avanço no aumento do número de matrículas para estudantes com deficiência visual, segundo dados do INEP demonstrados na figura a seguir.

Figura 5 - Número de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais

		Total de estudantes com Deficiência Visual na Educação Básica				Total de estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior				Deficiência Visual na Educação Básica				Deficiência Visual no Ensino Superior											
		Variação no período				Variação no período				Baixa Visão		Cegueira		Baixa Visão		Cegueira									
2008	2013	2019		2009	2013	2019		2008	2013	2019	no período	2008	2013	2019	no período	2009	2013	2019	no período	2009	2013	2019	no período		
Total	Total	39	362	759	1846,2%	70	245	839	1098,6%	26	287	650	2400,0%	13	75	109	738,5%	57	148	744	1205,3%	13	97	95	630,8%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar e Superior)

Em se tratando da evolução de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais brasileiros, percebe-se que desde a sua criação até o ano de 2019 houve um crescente aumento no cenário geral. Os índices demonstram maior incidência na educação básica com uma variação de 1.846,2%, em relação ao ensino superior que apresenta um percentual de 1.098,6% para o mesmo período. No entanto, quando analisamos o total de matrículas referentes ao ano de 2019, o ensino superior revela um total de 839 matrículas nesse seguimento, apresentando maior evidência em comparação com a educação básica que demonstra um total de 759 matrículas.

Quando analisamos os dados separadamente, os percentuais de matrículas se manifestam elevados para deficiência visual (baixa visão + cegueira) tanto na educação básica quanto no ensino superior, conforme figura a seguir:

Figura 6 - Total de matrículas de alunos com deficiência visual nos Institutos Federais na Educação Básica e Ensino Superior

Deficiência Visual na Educação Básica								Deficiência Visual no Ensino Superior							
Baixa Visão				Cegueira				Baixa Visão				Cegueira			
2008	2013	2019	variação no período	2008	2013	2019	variação no período	2009	2013	2019	variação no período	2009	2013	2019	variação no período
26	287	650	2400,0%	13	75	109	738,5%	57	148	744	1205,3%	13	97	95	630,8%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar e Superior)

Nota-se na tabela uma taxa de aumento mais evidente nas matrículas para deficiência visual baixa visão nos dois níveis: educação básica e superior. No entanto, vale destacar a variação de 2.400% desse grupo com maior índice na educação básica, em referência ao ensino superior com percentual de 1.205,3% para matrículas de estudantes com baixa visão, evidenciando uma diferença considerável de matrículas em relação a educação básica. Sobre a cegueira, os dados demonstram um índice de 738,5% na educação básica, relativo ao percentual de 630,8% no ensino superior, porém observa-se uma diferença menor nos percentuais de matrículas nos dois níveis.

Analisando os dados de estudantes com deficiência visual especialmente dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, lócus dessa pesquisa, nota-se evolução nas matrículas no Instituto Federal de Brasília com variação de 1800% para estudantes com baixa visão no ensino superior. No tocante à educação básica, este índice evidencia-se com maior relevância no Instituto Federal do Amapá com variação de 700%, no período proposto conforme informações extraídas do INEP/MEC. Esses dados podem ser observados na figura abaixo:

Figura 7 - Total de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais do Amapá e de Brasília na educação básica e ensino superior

		Número de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais																							
		Total de estudantes com Deficiência Visual na Educação Básica				Total de estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior				Deficiência Visual na Educação Básica				Deficiência Visual no Ensino Superior											
										Baixa Visão		Cegueira		Baixa Visão		Cegueira									
Região	IF	2008	2013	2019	Variação no período	2009	2013	2019	Variação no período	2008	2013	2019	variação no período	2008	2013	2019	variação no período	2009	2013	2019	variação no período				
	IFAP	0	1	8	700,0%	0	1	7	600,0%	0	1	8	700,0%	0	0	0	.	0	1	6	500,0%	0	0	1	.
		Número de matrículas de estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais																							
		Total de estudantes com Deficiência Visual na Educação Básica				Total de estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior				Deficiência Visual na Educação Básica				Deficiência Visual no Ensino Superior											
										Baixa Visão		Cegueira		Baixa Visão		Cegueira									
Região	IF	2008	2013	2019	Variação no período	2009	2013	2019	Variação no período	2008	2013	2019	variação no período	2008	2013	2019	variação no período	2009	2013	2019	variação no período				
	IFB	0	7	9	28,6%	0	2	38	1800,0%	0	5	9	80,0%	0	2	0	-100,0%	0	2	32	1500,0%	0	0	6	.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar e Superior)

Ao analisarmos os dados demonstrados na tabela para de forma desmembrada (baixa visão e cegueira) no IFAP e no IFB, percebe-se um diferencial proeminente para matrículas de estudantes do grupo com baixa visão na educação básica no IFAP se sobrepõe com uma variação de 700% em relação a variação de 80% no IFB. No que tange a cegueira na educação básica, o IFB apresenta uma variação de -100%, ou seja, considerando o período analisado e o último ano de referência significa uma perda total dessas matrículas. Já no IFAP, não houve variação no período proposto.

Com relação ao ensino superior os índices expressam para IFB um percentual de matrículas para estudantes com baixa visão de 1.500%, já o IFAP apresenta um índice de 500% para mesma categoria bem inferior ao IFB. A diferenciação desses dados entre os dois institutos nos remeter a diversas hipóteses, mas para chegar a uma conclusão é necessário um estudo mais aprofundado sobre esses percentuais.

Nessa sequência, merece destaque os dados de matrículas de estudantes com cegueira no IFB e no IFAP por demonstrarem que não houve variação para o período investigado nessa categoria. Nota-se que apesar não ter variação nas duas instituições, houve matrículas no último ano de referência dessa análise (2019) no IFB e no IFAP.

No entanto, vale considerar que os índices referentes a cegueira no ensino superior se mostraram ínfimo, diante da educação básica. Essa variação pode ocorrer por inúmeros fatores como: o percentual de vagas nos institutos federais é maior na educação básica, outro ponto seria os recursos de acessibilidade disponibilizados ao estudante, desistência e evasão nesse nível também são fatores que podem levar a essa variação considerando o grau de complexidade, mas nesse caso seria interessante pesquisar especificamente essas variações.

A análise dos dados demonstra uma configuração da educação profissional tecnológica atrelada às metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação, que articulam ações que propiciem a ampliação de matrículas nos cursos técnicos de nível médio, considerando “a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional”. (PNE, 2014-2024)

Neste sentido, o cenário de matrícula configura-se de forma crescente e positiva frente aos dados pesquisados. Entretanto, cabe ressaltar que apesar do avanço em número de matrículas a inclusão dos estudantes com deficiência visual não pode ser considerada apenas pelo acesso, é necessário garantir sua permanência e a plena participação no ambiente escolar. Ademais, é necessário ampliar as discussões e estudos sobre essas provocações.

CAPÍTULO 3. CONCEPÇÕES E DIRETRIZES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO AMAPÁ (IFAP) E DE BRASÍLIA (IFB)

Quando se fala em Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, nos remetemos ao conjunto instituições educacionais que ofertam educação pública, gratuita e de qualidade. Ao se pensar na Unidade da Federação e seus respectivos municípios para implantação dos institutos, deve-se levar em consideração os arranjos produtivos locais (APL) que contribuem para aquecer o mercado de trabalho local e regional com vistas a inserção de profissionais que são formados nas mais diversas áreas contempladas por cada instituto de acordo com seu eixo tecnológico.

Apesar da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuir em sua trajetória instituições centenárias, que passaram pelo processo de transformação ou integração das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica para Institutos Federais, para esse estudo específico a pesquisadora autora concentrou a pesquisa nos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, a partir do recorte do panorama de expansão da Rede Federal em que essas unidades estão dentre os cinco últimos institutos da rede que foram implantados no país.

A seguir versaremos sobre a concepção dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília, suas diretrizes organizacionais, o atendimento previsto para estudantes com necessidades

específicas e também para o deficiente visual nas normativas, assim como a gestão, a organização e aspectos inclusivos do Napne.

3.1 Organização das Políticas e Ações de Inclusão de Estudantes com Deficiência no IFAP e IFB

3.1.1 O Instituto Federal do Amapá - IFAP

A história do Instituto Federal do Amapá começa a ser traçada em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534. Paralelo a sua criação publicou-se a Portaria MEC nº 1.066 atribuindo ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) a função de implantar a ETFAP. Para execução das atividades de implantação e articulações locais nomeou-se um Diretor-Geral *Pró-Tempore* que pudesse estar à frente dessa inter-relação institucional.

No ano de 2008, com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica através da Lei nº 11.892/2008, transforma-se a ETFAP em Instituto Federal de Educação (MEC), Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (PDI IFAP, 2019-2023). Para dar continuidade ao processo de implantação do IFAP foi nomeado um reitor *Pró-Tempore* deste instituto.

O Instituto Federal do Amapá tem como missão institucional “promover educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável”. Apoiado a esse conceito sua visão é “ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Amapá, com reconhecimento nacional e internacional, garantindo o acesso, a permanência e o êxito, por meio de políticas de acesso aos estudantes”, pautados na ‘transparência, eficiência, ética, inclusão, responsabilidade social, sustentabilidade’ (PDI IFAP, 2019-2023).

O IFAP é estruturado mediante organização pluricurricular e multicampi, sediadas em instalações próprias nos seguintes domicílios: Reitoria, Campus Macapá, Campus Laranjal do Jari, Campus Santana, Campus Porto Grande, Campus Avançado Oiapoque, Centro de Referência em Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari e Polo Amapá.

No segundo semestre do ano de 2010 o IFAP inicia suas atividades na área de ensino, atendendo o Ensino Técnico de Nível Médio com os cursos na modalidade subsequente, no campus Laranjal do Jari e no campus Macapá, na mesma modalidade. A princípio as atividades começaram a ser realizadas em espaços provisórios cedidos pela pelo governo do estado através de sua secretaria de educação.

Em 2011 já em sede própria, dando sequência ao seu processo de instalação e implementação, o IFAP passa a ofertar os demais cursos de Ensino Técnico de Nível Médio nas modalidades Integrado, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de seus Cursos Superiores de Licenciaturas e de Tecnologia, como também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) visando à capacitação de servidores da rede pública estadual e municipal do Amapá.

De acordo com o PDI do IFAP (2019-2023) sua oferta de cursos estão articuladas na consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão, fomentando os arranjos produtivos locais e as características regionais para serem desenvolvidas nos seguintes eixos tecnológicos: ambiente e saúde; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalidade e lazer.

O Instituto Federal do Amapá realizou no ano de 2015 sua primeira consulta à comunidade para escolha do reitor da instituição, até então o instituto era regido por um reitor *pró-tempore*. Essa escolha conduziu a candidata eleita a exercer um mandato de quatro anos. Ressalta-se que esse processo eleitoral está previsto na lei de criação dos institutos, assegurando que o processo de escolha do gestor máximo da instituição se desenvolva de forma democrática diante a comunidade escolar.

O IFAP atualmente oferta, também, cursos de pós-graduação *lato sensu*. Da mesma forma, começou a ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando a ampliação da pesquisa e da formação de recursos humanos na região norte do país no âmbito de uma qualificação de pós-graduação.

Dentro da sua estrutura organizacional temos Reitoria com seus Órgãos Colegiados:

Tabela 2 Organograma do IFAP

Da Administração Geral	Conselho Superior (CONSUP); Colégio de Dirigentes (CODIR); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).
	Colegiado de Cursos;

Da Administração de cada Campi	Conselho de Classe.
Órgãos Executivos:	Diretoria Executiva da Reitoria; Chefia de Gabinete;
Pró-Reitorias:	Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.
Diretorias Sistêmicas	Diretoria de Desenvolvimento Institucional; Diretoria de Tecnologia e Informação; Diretoria de Educação a Distância; Diretoria de Engenharia.
Diretorias Gerais de Campi	Direção Geral campus Laranjal do Jarí Direção Geral campus Macapá Direção Geral campus Porto Grande Direção Geral campus Santana Direção Geral campus Avançado Oiapoque
Órgãos de Assessoramento e Controle	Auditoria Interna; Procuradoria Federal; Ouvidoria; Comissão de Ética (CET); Comissão Própria de Avaliação (CPA); Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (CIS/PCCTAE); Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD); Comitê de Governança, Riscos e Controle (CGRC).

Fonte: PDI/IFAP (2019-2023)

Com essa estrutura organizacional o IFAP possui um quadro funcional “composto por 643 servidores efetivos e professores substitutos distribuídos em suas sete unidades, quais sejam: Campus Avançado Oiapoque, Campus Macapá, Campus Porto Grande, Campus Laranjal do Jari, Centro de Referência EaD Pedra Branca do Amapari, Campus Santana e ainda a Reitoria”. (PDI/IFAP, 2019-2023, p. 200)

O perfil do corpo docente por titulação demonstra em sua maioria professores com título de mestrado num percentual de 55% do total de 283 docentes, seguido por 103 docentes com especialização *lato sensu* representando 36% do quantitativo, apenas 4% dos docentes possuem doutorado, ou seja, apenas 10 professores, 11 docentes têm somente graduação (4%) e 1% apresentam cursos de aperfeiçoamento. Percebe-se que a instituição apresenta um quadro de docentes com titulação de doutorado bastante inferior, considerando os níveis de ensino

propostos. Além do corpo docente o IFAP conta ainda com 324 técnicos-administrativos divididos nos cargos de nível C, cargos de nível D e cargos de nível E.

Por esse prisma, a proposta pedagógica do IFAP é “oferecer uma formação crítica, humana e contextualizada, cercada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação do ser humano na busca de caminhos de vida mais digna” (PDI IFAP, 2019-2023, pág. 110). A sua proposta educacional implementa-se de forma a impelir a formação integral do indivíduo colaborando para produção da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, busca direcionar seu trabalho pedagógico “pautado numa concepção educacional transformadora, com respeito à liberdade, a favor da democracia, considerando o saber viver e conviver de forma respeitosa com as inúmeras diferenças na promoção de uma educação de qualidade e da construção de uma sociedade com equidade”. (PDI IFAP, 2019-2023, pág. 112)

Neste sentido, é importante ressaltar o cuidado da instituição com a pauta da inclusão de pessoas com deficiência refletidas em suas regulamentações e isso fica evidente quando o IFAP se preocupa desde a manutenção da disponibilidade de código de vagas para concurso público destinado para os cargos de professor de educação especial, revisor de braille e intérprete de libras, por exemplo. Isso representa um avanço e ao mesmo tempo um diferencial em seu quadro de servidores, pois especificamente o cargo de professor da educação especial não é uma realidade em todos os institutos federais.

Nessa perspectiva, analisando toda sua estrutura organizacional de forma mais detalhada, identificou-se a existência do Setor de Ações Inclusivas e Diversidades ligado diretamente a Pró-Reitoria de Extensão. Esse setor é responsável, na reitoria, de fomentar políticas e ações de inclusão no IFAP. O setor, em parceria com os *campi*, busca promover a inclusão nas áreas ligadas à sua competência (pessoas com deficiência, indígenas, ético raciais, gênero e diversidade, entre outras) no sentido da valorização das diferenças sociais, culturais e físicas.

As atividades do setor de ações inclusivas e diversidades são desenvolvidas através de um servidor, técnico ou docente, designado pela Pró-Reitoria de extensão através de portaria para o referido responder pelas pautas ligadas ao setor. Vale frisar que no IFAP esse setor não possui função gratificada, no entanto o responsável desenvolve um trabalho que aparentemente apresenta status de coordenação, dada sua responsabilidade em lidar com pautas de fundamental importância e ao mesmo tempo complexas de serem trabalhadas no âmbito educacional. Ademais, é através desse setor que se discute políticas para efetivação das ações afirmativas na instituição.

Outra característica do setor de ações inclusivas e diversidades está pautada em sua articulação com as atividades do Napne dos *campi*, no sentido de orientar, acompanhar e potencializar as ações de inclusão para pessoas com deficiência no IFAP. O setor não faz um trabalho direto com os alunos e familiares, mas sim através dos núcleos de atendimento de cada campus para delinear estratégias, políticas e ações de inclusão que buscam estimular práticas pedagógicas fundamentadas em princípios evolutivos de concepções sob novos paradigmas educacionais inclusivos. Porém, se é convocado ou convidado para participar de algum caso específico para contribuir na resolução do fato o responsável pelo setor se faz presente.

Para reforçar suas ações e políticas para inclusão o IFAP conta com um Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), organizado por um grupo multidisciplinar de pesquisadores e estudantes nas diversas áreas do conhecimento que se dedicam ao desenvolvimento de tecnologias assistivas. A atuação do NTA está institucionalizada através da regulamentação criada pela Portaria nº 354/2016/GR/IFAP, que elucida em seu Artigo 3º como finalidade:

fomentar ações de acessibilidade, ensino, pesquisa e extensão para desenvolvimento de produtos, recursos físicos e humanos, estratégias, metodologias, práticas e serviços visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, contemplando aquilo que é especificado nas Leis Federais nº. 10.048/2000 e nº. 10.098/2000 regulamentadas pelo Decreto nº. 5296/2004, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade, do desenvolvimento e da inovação em Tecnologia Assistiva (TA).

Além disso, o instituto em suas normativas internas busca assegurar:

atendimento de forma a possibilitar a quebra de barreiras que impedem sua inclusão plena no processo de ensino e aprendizagem [...] adaptações, adequações/diferenciações dos currículos, projetos e práticas docentes [...] recursos e serviços de acessibilidade por meio do uso de tecnologia assistiva, de comunicação aumentativa alternativa, proporcionando o acesso aos conteúdos, comunicação e espaços [...] a utilização de diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos discentes [...] atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o enriquecimento curricular, complementação e/ou aceleração em sua formação e certificação [...] as adaptações curriculares que constituem as adequações físicas, ambientais e materiais para os discentes com NEE, proporcionando melhores condições de participação nas atividades escolares por meio de mobiliários, equipamentos e recursos necessários na sala do AEE. Garantir a todos os discentes que essa proposta de inclusão viabilize a aprendizagem, segundo as potencialidades de cada indivíduo. (RESOLUÇÃO Nº 83, 2017, ARTIGOS 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13)

Neste sentido, o contexto da realidade local em que o IFAP se encontra inserido, as demandas advindas da comunidade amapaense contribuíram para a instituição moldar-se de acordo com os arranjos produtivos locais de forma a colaborar para o crescimento regional e local do Estado, possibilitando alavancar o crescimento de mão de obra qualificada e

tecnologias atuais. Também, a busca para construção de uma educação inclusiva alicerçada no respeito a diversidade, a empatia e aceitação das diferenças.

3.1.2 O Instituto Federal de Brasília - IFB

No Distrito Federal o processo de criação do instituto é iniciado primeiramente a partir da Lei nº 11.534/2007, que cria a Escola Técnica Federal (ETF/BSB) através da incorporação do Centro de Educação Profissional Colégio Agrícola de Brasília ao Governo Federal, tornando-se a primeira unidade de Ensino descentralizada da ETF/BSB situada na Região Administrativa de Planaltina.

Nessa conjuntura, e associada ao mesmo processo de expansão da Rede Federal pela Lei nº 11.892/2008, a Escola Técnica Federal de Brasília transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) com um novo formato instituído pela lei. A escola técnica de Brasília torna-se campus Planaltina, concomitante a esse campus criou-se ainda os *campi* Brasília, Taguatinga, Samambaia e Gama (BRASIL, 2008).

No ano de 2011, dando seguimento ao processo de expansão “foram criados mais cinco *campi* no IFB, atendendo às regiões administrativas de São Sebastião, Riacho Fundo, Ceilândia, Estrutural e Taguatinga Centro” (GALVÃO, 2016, p. 28). Esses *campi*, a princípio, começaram ofertando cursos FIC para comunidade em espaços cedidos pelo governo do Distrito Federal, para atendimento dessa demanda.

O IFB apresenta como missão “oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. Sua visão institucional parte da premissa em “consolidar-se no DF como instituição pública de excelência em Educação Profissional e Tecnológica, pesquisa aplicada e extensão, ofertante de formação inovadora, inclusiva, pautada no respeito à diversidade e à sustentabilidade, de forma integrada com a sociedade” (PDI IFB, 2019-2023, p. 30). Assim, pauta seus valores alicerçados na:

[...] ética; educação como bem público gratuito e de qualidade; formação crítica, emancipatória e cidadã; gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração; respeito à diversidade e à dignidade humana; promoção da inclusão; inovação; sustentabilidade econômica e socioambiental. (PDI IFB, 2019-2023, p. 30).

Com relação a estrutura organizacional dos institutos federais pesquisados, estes se pautam com base na lei de criação dos institutos e possuem seu organograma semelhantes, apesar das peculiaridades demonstradas em cada instituição. Destacamos a organização do IFB conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Organograma do IFB

Órgãos colegiados	Instâncias deliberativas e consultivas	Conselho Superior (CS) Colégio de Dirigentes (CD) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)
Órgãos executivos da administração geral	Reitoria	Chefia de gabinete Assessoria do Gabinete Ouvidoria Autoridade Responsável pelo SIC/IFB-AURE
	Pró-Reitorias	Pró-Reitoria de Administração Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas Pró-Reitoria de Ensino Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
	Diretorias Sistêmicas	Diretoria de Comunicação Social Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação Diretoria de Planejamento e Orçamento
	Direção Geral dos campi	Direção Geral campus Brasília Direção Geral campus Ceilândia Direção Geral campus Estrutural Direção Geral campus Gama Direção Geral campus Planaltina Direção Geral campus Riacho Fundo Direção Geral campus Samambaia Direção Geral campus São Sebastião Direção Geral campus Taguatinga Direção Geral campus Recanto das Emas
Órgãos de assessoramento e comissões	Comissões e instâncias de assessoramento	Conselho de Gestor em cada <i>campus</i> . Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação (CIS) Comissão de Ética (COET) Comissão Própria de Avaliação (CPA) Procuradoria Jurídica Federal Auditoria Interna (vinculada ao CS)

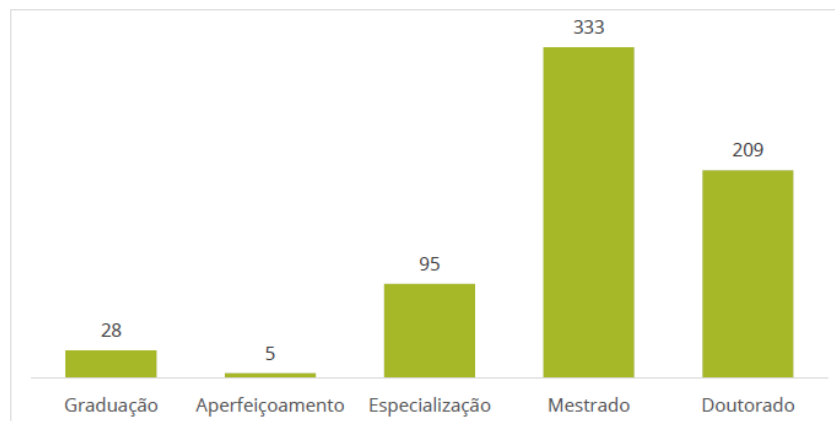
Fonte: PDI/IFB (2019-2023)

Atualmente as dez unidades do IFB possuem estrutura própria, ofertando cursos de “nível médio integrado e subsequente, de nível superior, por meio dos cursos de tecnologia, licenciatura e bacharelado, e, no nível de pós-graduação, com cursos de especialização e mestrado” na modalidade presencial ou à distância (PDI IFB, 2019-2023, p. 32). Essa atuação do IFB está consolidada através de seus *campi*, compreendendo nos eixos tecnológicos: “ambiente, saúde e segurança; controle de processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial” (PDI IFB, 2019-2023, p. 32).

Os cursos ofertados pelo IFB consideram os itinerários formativos visando o desenvolvimento das aptidões dos estudantes para a vida produtiva e social (PDI IFB, 2019-2023). Compreende-se por itinerários formativos, conforme a Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional e Tecnológica em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

Em se tratando de seu quadro funcional, “atualmente o IFB possui uma força de trabalho composta por 1.317 servidores (efetivos, professores temporários e substitutos) distribuídos em seus dez campi e na Reitoria”. Esse quantitativo é proveniente de contratação de cargo efetivo por meio de concurso público e processo seletivo simplificado para professor substituto. O instituto conta com um quadro permanente de 571 técnicos administrativos, sendo 32,0% de servidores graduados, 43,0% de especialistas e 13,1% de mestres e doutores”. Já o perfil do corpo docente por titulação iniciou o ano de 2019 com um quadro efetivo de 665 docentes, sendo 50% deste quantitativo ocupado por mestres e 31% por doutores”. Essa distribuição de docentes por titulação pode ser analisada conforme gráfico abaixo.

Figura 8 - Distribuição do corpo docente do IFB



Fonte: PDI 2019-2023, <ifbemnumeros.ifb.edu.br>.

A partir de sua organização institucional o IFB demonstra uma proposta pedagógica estruturada na perspectiva da formação integral para cidadania, com princípios filosóficos e técnicos administrativos relacionados “com a necessidade de se ter uma cultura organizacional democrática e favorável às aprendizagens, ao crescimento pessoal, profissional e institucional”, assim como a “construção de um ambiente escolar pautado no respeito à diversidade de pensar e de opiniões, no respeito às minorias, à pluralidade de ideias” (PDI IFB, 2019-2023, p. 41).

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência, as normativas institucionais se pautam numa política com garantias de direito de acesso ao ambiente escolar, consistindo em ações de caráter inclusivo, eliminando práticas que criem obstáculos de acesso para indivíduos historicamente excluídos do processo educacional formal. Ademais, busca assegurar condições equitativas de permanência do estudante através de intervenções com vistas à produção do conhecimento, à melhoria de seu desempenho escolar e a construção de condições de acessibilidade.

Para tanto, o IFB dispõe de uma Coordenação de Políticas Inclusivas ligada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, com função gratificada como forma de incentivo ao servidor que se disponibiliza assumir a responsabilidade de atuar com pautas relacionadas a ações afirmativas, não apenas de pessoas com deficiência, mas questões relacionadas a diversidade. À coordenação compete:

I–promover políticas de inclusão e cultura; II–promover as ações de sensibilização voltadas à inclusão; III–planejar e executar eventos de extensão, inclusão, diversidade e cultura; IV–articular com os *Campi* a entrada, permanência e êxito dos alunos com necessidades específicas; V–acompanhar e orientar o trabalho dos NAPNE e outros núcleos de inclusão; VI–implantar, acompanhar e orientar os trabalhos referentes aos programas de inclusão e cultura em parceria com os governos federal, estadual e distrital; VII–captar e divulgar programas e projetos de temáticas de inclusão; VIII–fomentar o desenvolvimento de técnicas e tecnologias assistivas; IX–registro e controle das ações de inclusão no IFB; X–realizar, em parceria com os NAPNE's, ações voltadas às pessoas com necessidades específicas; XI–mapear necessidades para melhorias em relação à infraestrutura e formação dos membros dos NAPNE's dos *Campi* do IFB; XII–propor mecanismos para garantir a efetividade dos NAPNE's; XIII–desempenhar outras atribuições que forem delegadas, dentro de suas competências. (PDI IFB, 2019-2023, ANEXO I, ART. 25)

Percebe-se o caráter das ações que a coordenação deve promover em prol de uma política centrada para garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência, apesar da coordenação trabalhar com outras temáticas como: étnicos raciais, indígenas e outras. Nota-se ainda, que seus esforços se concentram em práticas direcionadas as pessoas com necessidades específicas. Além de promover eventos com temática de inclusão, e atuar em parceria com os Napnes de cada campus para atender às demandas locais (PDI IFB, 2019-2023).

Ou seja, a coordenação fomenta as políticas e as ações de inclusão e os Napnes às colocam em prática nos *campi*.

O compromisso desenvolvido pelo IFB ao longo desses anos com a população do Distrito Federal em ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade através do ensino, pesquisa e da extensão, demonstra a importância dessa instituição na vida de jovens e adultos que tem a possibilidade de construir histórias de sucesso com vistas a uma formação acadêmica e profissional, que contribuirão para o aumento das chances para inclusão no mundo do trabalho de forma a colaborar para o desenvolvimento social, cultural e educacional da comunidade local.

Nesse contexto, é perceptível que os institutos federais surgiram em um momento de grandes mudanças referente a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Essas instituições compactuaram com uma política de inclusão pautada na igualdade de direitos e na preservação pelo atendimento à diversidade. Certamente as mudanças advindas das políticas de ações afirmativas contribuíram para construção de uma instituição centrada em promover a garantia do direito à educação e sua universalização.

3.2 Gestão, Organização e Aspectos Inclusivos do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFB e IFAP

O acesso de pessoas com deficiência nos Institutos Federais tem se tornado mais eminente na busca por uma educação profissional visando não somente a formação acadêmica, mas também uma educação para o desenvolvimento das habilidades e competências do ser humano independente de sua condição física, intelectual ou sensorial. Esse ingresso pode ser certificado de acordo com os dados já mencionadas nesta pesquisa, demonstrando esse avanço no acesso as essas instituições educacionais, mas ao mesmo tempo propuseram novos desafios institucionais e a necessidade de garantir acessibilidade para sua plena participação, nestes espaços, em igualdade de direitos.

Para assegurar as políticas de ações afirmativas instituídas pelo IFAP e o IFB para estudantes com necessidades específicas, os institutos propõem praticas centradas na permanência, no aprendizado e no êxito desses estudantes. É através do Napne com servidores atuantes neste núcleo, que tais ações de inclusão são desenvolvidas para promoção de uma política ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Apesar das instituições pesquisadas pertencerem a uma mesma rede e os núcleos de atendimento terem ligação referentes aos objetivos e viés, observa-se diferenças e também semelhanças entre si. As semelhanças se devem ao formato de sua elaboração e estruturação para os IFs. Já as diferenças vão desde sua composição até o formato de atendimento.

É importante frisar que o Napne de cada Instituto possui sua singularidade a partir de suas regulamentações internas, composição pedagógica e metodológica, equipe de servidores que atuam, entre outras articulações necessárias para atender o público da educação especial. Cabe ressaltar que os Napnes descritos nessa pesquisa se referem aos pertencentes ao campus da capital de cada Instituto Federal.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFAP teve sua criação a partir do programa TECNEP que desenvolveu um seminário interestadual em Macapá no ano de 2011 para discutir a implantação das ações de inclusão no IFAP, bem como articular parcerias com os governos estadual e municipal, e instituições privadas. Como o instituto estava recém estabelecido no estado, esse tipo de ação é bem vinda no sentido de permitir um diálogo ligado a uma pauta comum a todos, uma vez que, os estudantes que possivelmente ingressariam no Instituto Federal seriam egressos de tais instituições de ensino.

De acordo o PDI do IFAP (2019-2023, p. 261) o Napne é “o setor de assessoramento, propositivo e consultivo que acompanha e desenvolve ações voltadas para a educação inclusiva nos *campi* do IFAP”. Nos *campi*, o núcleo está ligado diretamente à direção geral, mas com vínculo aos demais setores administrativos e pedagógicos do campus para promover apoio no que tange a uma política inclusiva a nível institucional. São finalidades do Napne do IFAP:

- I. Desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em seus campus e região de abrangência;
- II. Promover na instituição a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;
- III. Incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição;
- IV. Incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atução/inclusão no ensino básico, técnico e tecnológico para pessoas com necessidades educacionais específicas;
- V. Participar do ensino, pesquisa e extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nos âmbitos estudantil e social;
- VI. Promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos *campi*, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- VII. Promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade;
- VIII. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sensibilização de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição;
- IX. Garantir de acordo com a legislação vigente a prática democrática e a inclusão como diretriz da Instituição;
- X. Promover formações e capacitações relacionadas à inclusão

de pessoas com necessidades educacionais específicas. (RESOLUÇÃO N° 21/2020 CONSUP/IFAP, Art. 4°)

Apesar de ser um setor consultivo, o Napne do IFAP participa das tomadas de decisão e operacionalização no que se refere aos assuntos sobre:

a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais; b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas nos *campi*; c) à promoção de eventos, atividades e cursos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores, discentes e comunidade em geral; d) à educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional. (RESOLUÇÃO N° 21/2020 CONSUP/IFAP, Art. 8°, Inciso III)

A resolução supramencionada que trata do regulamento dos Napnes no âmbito do IFAP, define uma estrutura física embasada nas diretrizes legais para atender os requisitos necessários de acessibilidade. **O núcleo é composto por um coordenador**, este é necessário ter uma formação na área da inclusão, **designado pelo diretor geral do campus por meio de portaria institucional** (grifo meu) e por uma equipe multidisciplinar lotada no Napne dentre os quais: docentes de educação especial, tradutor/intérprete de libras, revisor de braille e um assistente em administração. Também integram como membros do setor, mas não são lotados no núcleo, os docentes da área técnica e pedagógica, servidores da assistência estudantil (psicólogos e assistente social), servidores da área da saúde, profissionais externos e parceiros. (RESOLUÇÃO N° 21/2020 CONSUP/IFAP, Art. 6°)

É importante frisar que apenas o Napne do campus Macapá possui toda essa estrutura de servidores atuantes no núcleo. Esta estrutura está prevista no organograma institucional, além de possuir o maior número de códigos de vagas, maior número de cursos e estudantes, e maior estrutura física. Essa configuração se dá devido ao modelo de dimensionamento de cargos efetivos, de direção e funções gratificadas disposto pela Portaria MEC nº 246, de 15 de abril de 2016, que define o tipo de unidade dos IFs. No caso do campus Macapá, a instituição se configura como “IF Campus 150”, ou seja, representa uma unidade administrativa com um total geral de 150 docentes. Com essa disposição a seu favor a gestão previu servidores lotados para compor o núcleo e uma função gratificada, assim o Napne do IFAP campus Macapá é a única coordenação que conta com uma função gratificada de nível 1 (FG1).

No que se refere a contemplar o público-alvo a que destina seu atendimento, o Napne do IFAP possui profissionais especializados para esse serviço, além dos técnicos a instituição conta com professores de educação especial que realizam o atendimento educacional especializado (AEE) em espaços organizados dentro do núcleo com mobiliário e equipamentos

de acessibilidade para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto com os professores das áreas técnicas e propedêuticas. Faço um destaque aqui à importância do professor especializado em educação especial, pois este contribui para trajetória escolar exitosa dos estudantes com necessidades específicas no IFAP. Isso reverbera na prática o quão significativo é para a instituição esse profissional especializado.

Embora o professor de educação especial não seja o objeto dessa pesquisa é válido destacar a necessidade do referido nos *campi* dos IFs, visto que, este docente vai ser determinante no que tange a “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9, 2010, p. 4). No entanto, conforme leitura realizada em publicações científicas sobre o professor de educação especial nos IFs, percebeu-se que a contratação desse profissional ainda é escassa nos institutos federais do país, mesmo estando contemplado na legislação vigente conforme disposto na Lei nº 13.530/2017, em seu artigo 9º, inciso XII, a qual prevê a

admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, o IFAP propõe uma organização didático pedagógica através do Napne, relevante e pautada na inclusão, com foco no estudante com necessidades específicas, objetivando o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, visando garantir sua participação no processo educacional do Instituto Federal do Amapá e conseqüentemente tem-se uma saída bem sucedida pelo estudante na conclusão de seu curso.

Seguindo na mesma linha para assegurar a inclusão de estudantes público da educação especial, o IFB também a partir programa TECNEP cria os Núcleos de Atendimento e de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE), nomenclatura inicial e posteriormente substituída por Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específica (RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IFB). De acordo com Fonseca e Florindo (2012, p. 17) o processo de concepção dos Napnes dos *campi* do IFB foi instituído a partir do:

I Encontro Distrital de Napne “O papel do Napne – IFB no âmbito social/escolar: práticas e compromissos”, realizado em 25 e 26 de outubro de 2011, teve como o objetivo a construção coletiva de propostas de ações de inclusão dentro do Instituto Federal de Brasília. Também com o evento buscou-se contribuir com a estruturação da Educação Inclusiva no IFB, possibilitar a compreensão do papel dos Napne nesse

processo e proporcionar a interlocução entre as instituições de ensino e as outras entidades que trabalham em prol da pessoa com deficiência do Distrito Federal e entorno que se fizeram presentes.

O Napne do IFB tem por finalidade “promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica”. (RESOLUÇÃO Nº 24/2013-CS-IFB).

Florindo (2014) exerceu um importante papel na implantação das políticas de inclusão de pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Brasília e no Napne de seus *campi*. Foi precursora das ações sistematizadas para inclusão do público da educação especial no IFB com o intuito de “[...] garantir o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso desses alunos; estimular o debate, a pesquisa, o ensino e a extensão em torno das questões relacionadas à educação inclusiva; fomentar a formação continuada de recursos humanos para atuarem com a diversidade desse alunado”. (id., 2014, p. 8)

Nos *campi* do IFB os Napnes são os principais espaços de atuação para consolidação do processo de inclusão. De acordo com a Resolução nº 24/2013-CS-IFB que regulamenta o funcionamento e atribuições dos Napne. Em seu art. 5º aponta que a composição será constituída “por no mínimo três (03) servidores do IFB, dentre eles, um coordenador(a), um(a) secretário(a) e por uma equipe multidisciplinar voluntária com representação de todos os segmentos do Campus, subordinado diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e de Extensão”. **A escolha do ³coordenador é realizada por meio de eleição, através do voto direto e secreto** (grifo meu), democraticamente é considerado vencedor o servidor efetivo que conseguir o maior número de votos. Posteriormente ao resultado da eleição, a direção geral do campus oficializa o coordenador eleito através de portaria para exercer a função por um período de dois anos, podendo ser reconduzido por igual período uma única vez.

Nota-se que a composição de servidores para atuar no Napne do IFB se dá por uma certa adesão voluntária, não é exigida uma formação ou conhecimento específico na área da inclusão de pessoas com necessidades específicas, tão pouco de seus membros. Já o IFAP, apesar da escolha de seu coordenador do Napne ser realizada por meio de indicação da direção do campus, é imprescindível que o servidor tenha formação na área, outro diferencial é referente a sua

³ A nomenclatura de Coordenador do Napne é utilizada para todos os *campi* do IFB, no entanto apenas o campus Brasília possui função gratificada (FG 1).

equipe multidisciplinar ser lotada no setor, contribuindo para a eficácia do trabalho desenvolvido pelo núcleo.

É importante destacar que quando temos servidores apenas como membros voluntários, acontece uma rotatividade muito grande, o que vai implicar efetivação de um trabalho consistente a médio e longo prazo no atendimento aos estudantes. Sem contar que muitos servidores se disponibilizam como voluntários no Napne é somente para compor sua carga horária, sem de fato se comprometer com as políticas e ações afirmativas do núcleo.

É importante analisar que embora o IFAP e o IFB integrem uma rede de educação profissional e tecnológica, cujo o potencial de desenvolvimento científico e tecnológico é amplo, ambos os institutos trabalham em parceria com os sistemas estaduais, municipais e distrital de ensino, bem como com as instituições privadas, filantrópicas entre outras. Essas parcerias vão desde acordos de cooperação técnica para desenvolvimento de ações e projetos em prol de pautas sobre inclusão das pessoas com deficiência, atendimento a estudantes atendidos pelo Napne, capacitação de servidores sobre esse tema, inserção desses estudantes no mercado de trabalho/estágio e demais conteúdos que envolvam a temática em tela, os quais não possuem profissionais na instituição capacitados na área para formação da comunidade escolar.

Percebeu-se nos documentos institucionais pesquisados que o Napne do IFAP e do IFB possuem nomenclaturas diferentes, apesar de terem sua concepção através do mesmo programa. No IFAP é acrescentado o termo “educacionais” em sua nomenclatura, acredita-se que essa palavra remeta ao atendimento específico no âmbito da instituição, ou seja, relacionado apenas com ações de ensino, pesquisa, extensão e aprendizagem. Já no IFB, em seus documentos a nomenclatura do Napne se apresenta de várias formas, isso me fez aprofundar a leitura no intuito de encontrar algo que justificasse essas modificações, mas não consegui identificar um motivo aparente para a escrita diferenciada em suas normativas. Parece ser insignificante a questão da nomenclatura, porém aponta um sentido diverso para forma de como vai ser realizado o atendimento ao estudante, por exemplo, e isso pode remeter a dúvidas interpretações tanto na orientação do público atendido, quanto no formato do atendimento. A pesquisa realizada por Mendes⁴ (2017, pág. 88) aponta que:

Conceitualmente, dizer que se trata de um núcleo de apoio é diferente de dizer que o núcleo tem a responsabilidade por sistematizar um atendimento, assim como o termo educacional denota outro significado à nomenclatura. As diferenças entre as nomenclaturas nos fazem pensar que existem também diferentes concepções de

⁴ MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017, p. 88-89.

atendimento na rede federal, havendo divergência, inclusive, com o proposto pela Tecnep que, inicialmente, utilizou a sigla Napne para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

A referida pesquisadora faz alusão desses diferentes termos utilizados em suas nomenclaturas acrescentado que essas expressões colaboram para interpretações dúbias, logo, contribuindo para uma rotina institucional que acaba originando:

setores específicos na instituição para as questões da Educação Especial inclusiva em uma tendência para a valorização de “minorias” ou grupos de “excluídos” segregados, “setorizando” a incumbência pela resolução de questões que são coletivas a uma coordenadoria ou núcleo, o que acaba sendo reflexo dos movimentos sociais esfacelados, que objetivam o apoio a uma “causa” em detrimento da igualdade para todos. (MENDES, 2017, pág. 88-89)

Em se tratando de estrutura física verificou-se no PDI do IFAP e do IFB que os institutos fazem menção a uma estrutura de acessibilidade física para atender os estudantes que precisam dessa transitabilidade disponível para seu acesso a todos os espaços da instituição com autonomia e independência. Nesse sentido, as ações disponibilizadas em seus documentos institucionais se relacionam na quebra de barreiras arquitetônicas utilizando como aporte o desenho universal de acessibilidade. As instalações vão desde adequação de banheiros, portas, à instalação de corrimões, construção de rampas, piso tátil e sinalização em braille, dentre outros. Isso mostra que os institutos preveem em seus documentos a implementação dessa acessibilidade arquitetônica. No entanto, seus PDIs demonstram que para efetivação dessas políticas é necessário recursos orçamentários, algo atualmente cada vez mais escasso na atual gestão do governo federal ao qual somos regidos.

Em suas normativas os dois IFs avançaram em relação ao incentivo às políticas de inclusão, pois disponibilizam um percentual no orçamento anual de cada campus para seus Napnes. Esses valores devem ser utilizados com materiais de consumo, bens permanentes, capacitações, editais de monitoria e outros. Os coordenadores em conjunto com membros do setor precisam realizar um planejamento prévio para operacionalização do dinheiro. O recurso financeiro disponibilizado para esse fim específico contribui para garantir acessibilidade e a plena participação dos estudantes com necessidades específicas nesses espaços.

Com relação a organização ao atendimento especializado do Napne aos estudantes, temos uma grande disparidade entre os dois institutos pesquisados e a principal está relacionada a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), especificamente no IFAP. O AEE está previsto em suas regulamentações e na prática institucional, esse atendimento dispõe de professores da educação especial, especialistas na área, para atender a demanda de estudantes

da educação especial. Corroborando acerca dessa prática o Decreto 7.611/2011 nos Artigos 2º e 3º que define e objetiva o AEE como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ainda sobre o AEE a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes para sua operacionalização, conforme disposto a seguir:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Isto posto, as legislações destacadas e outras pertinentes à garantia dos direitos da pessoa com deficiência nos revelam que não restam dúvidas a respeito da oferta e obrigatoriedade do AEE nas instituições de ensino a nível de educação básica e no ensino superior. A legislação é clara quando reporta para a concepção de uma educação inclusiva tão necessária para o desenvolvimento do estudante. Glat e Plestsch (2012, p. 19) apontam que:

a proposta de inclusão escolar surge, então, em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos. Reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para

construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade.

É interessante notar que os documentos do IFAP trazem referências mais consistentes e detalhada do atendimento aos estudantes com deficiência. Sobre essa questão a Resolução 6/2021-CONSUP/RE/IFAP, que aprova a normativa de adaptação/adequação curricular para pessoas com necessidades educacionais específicas, se faz pertinente disponibilizando a organização e os procedimentos a serem adotados na instituição de forma a instrumentalizar seus servidores para realizar de forma eficaz atendimento aos estudantes com vistas a inclusão. A Resolução traz como finalidade:

regulamentar todo o processo de adaptação/adequação curricular, avaliação e certificação diferenciada, bem como as condições para aplicação da terminalidade específica no Ifap, incluindo práticas pedagógicas aplicadas em conjunto com os professores da sala comum e professores da educação especial, a partir de: I. Ações atitudinais pedagógicas para a inclusão; II. Elaboração e produção de recursos educacionais para a acessibilidade; III. Disponibilização de provas em formatos acessíveis para o atendimento do aluno com necessidades educacionais específicas; IV. Aplicação da terminalidade específica. (RESOLUÇÃO 6/2021-CONSUP/RE/IFAP, ART. 3º)

Em relação ao atendimento, aos serviços e as ações específicas para estudantes com deficiência visual, objeto dessa pesquisa, o PDI faz menção direta aos serviços que visem a quebra de barreiras arquitetônica, educacionais e atitudinais, também por intermédio de ações como: “[...] criação e ampliação de acervo adaptado (braille, fonte ampliada, libras, “livro falado”) da biblioteca do IFAP”; ainda acrescenta a “elaboração de projetos nas diversas áreas para atender às seguintes especificidades: Transtornos Globais do Desenvolvimento; deficiências físicas; deficiências intelectuais; deficiências visuais [...]”, e além disso a “implantação e disponibilização da biblioteca do “Livro Falado” para atender prioritariamente estudantes cegos e de baixa visão de Instituição de Ensino de Rede Pública e Particular” (PDI IFAP, 2019-2023, pág. 151). Para concretizar tais ações o Napne busca apoio através de procedimentos como:

e. Acompanhamento dos Projetos de quebra de barreiras arquitetônicas, sob a responsabilidade dos setores competentes do IFAP; [...] k. Implantação de Programas e Projetos para o aprendizado do BRAILLE, escrita; l. alternativa, modos, meios e formatos de comunicação alternativas e habilidades de orientação e mobilidade, às pessoas com deficiência visual e aquelas com cegueira; [...]. (PDI/IFAP, 2019-2023, pág. 152)

Já no IFB a partir da análise de suas normativas internas verificou-se vários pontos que subsidiam a garantia e a operacionalização do atendimento aos estudantes com necessidades

específicas. No entanto, especialmente em seu PDI não fica evidente como é organizado e desenvolvido o trabalho do Napne nos *campi* da instituição. Por outro lado, o documento aborda especialmente a temática da inclusão de pessoas com deficiência destacando a viabilização do “acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nos estudos, a acessibilidade deve ir além do simples atendimento à acessibilidade arquitetônica” (PDI IFB, 2019-2023, pág. 46). Para isso definiu-se categorias de acessibilidade:

- a) Acessibilidade pedagógica: ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à atuação docente. A forma como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas;
- b) Acessibilidade atitudinal: percepção e interação com o outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. É a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras;
- c) Acessibilidade comunicacional: ausência de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (diversas formas de comunicação, incluindo textos em braile) e virtual (acessibilidade digital);
- d) Acessibilidade digital: ausência de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos;
- e) Acessibilidade nos transportes: ausência de barreiras nos veículos, pontos de paradas, calçadas, terminais, estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte;
- f) Acessibilidade arquitetônica: ausência de barreiras ambientais físicas em todos os ambientes da escola e nos espaços e equipamentos urbanos utilizados para o acesso à escola. (PDI, 2019-2023, pág. 46-47)

Ou seja, entende-se que o Napne é citado no PDI como um núcleo que vai desenvolver e acompanhar a execução de atividades em conjunto com outros setores do IFB e relacionadas a quebra barreiras. Logo, identifica-se a falta de detalhamento das ações específicas desenvolvidas pelo Napne especificamente para os estudantes com necessidades específicas, pois demonstram apenas projetos e ações em conjunto com os demais setores do IFB.

Analisando a resolução específica do Napne do IFB que regulamenta seu funcionamento, sua organização e suas atribuições, não se identificou a figura de profissionais para desenvolvimento do atendimento especializado. Também, a regulamentação não traz como foco ações que reforcem a forma como vai ser realizado o atendimento ao estudante com deficiência em seus espaços. Nota-se ainda na resolução, uma espécie de cumprimento de serviços burocráticos do núcleo. Isso pode ser elucidado em suas competências e atribuições:

[...] o NAPNE terá como atribuição: I –Apreciar os assuntos concernentes: a) à quebra de barreiras, no Campus, conforme citadas no Art. 4º desta Resolução; b) ao atendimento de pessoas com necessidades específicas (deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) no Campus; c) à criação e revisão de políticas visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica, em âmbito interno ou externo do Campus; d) à promoção

de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional. **II** –Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas. **III** –Prestar assessoria aos dirigentes do Campus em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas. **IV** –Estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o(a) estudante em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida. **Parágrafo Único:** O NAPNE buscará desenvolver estas atividades preferencialmente por meio de projetos de Extensão. **V** –Estimular a prática da pesquisa em assuntos relacionados à EPT inclusiva, preferencialmente por meio de parcerias.**VI** –Elaborar em conjunto com os demais setores do Campus, ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas; **VII** –Auxiliar, com o apoio da DREP e demais setores, a adequação curricular, conforme programas definidos.

Apesar do documento apresentar consistência ao que se propõe, a ausência de propostas mais diretamente ligadas ao estudante público-alvo de seu atendimento inviabilizam a construção de um processo educacional de fato inclusivo.

[...] não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Também se faz necessário rever a estrutura e o funcionamento da educação com a redução de alunos em turma e mudanças nas concepções sobre as práticas curriculares homogêneas que envolvem as propostas de ensino e aprendizagem de nossas instituições escolares. (PLETSCH, 2014. p. 127 e 128).

Ainda nas normativas do IFB, é interessante destacar o Manual de Orientações para Adaptações/Adequações Curriculares e Terminalidade Específica (2013) construído pela Pró-Reitoria de Ensino, esse documento apresenta um direcionamento para o Napne dos *campi* organizarem o atendimento aos estudantes com necessidades específicas. O manual exhibe explicações sobre as deficiências, conceitos básicos, acolhimento e entrevista com o estudante, sugestões e modelos de atividades, entre outras orientações. No entanto, não disponibilizam dos serviços do AEE, embora façam menção a importância desse atendimento no texto do manual. Apesar de nosso enfoque não ser o AEE, este é imprescindível nas instituições educacionais para o desenvolvimento e inclusão dos estudantes com deficiência.

Quanto aos serviços específicos para estudantes com deficiência visual, o manual traz esclarecimentos importantes, reúne orientações e sugestões sobre recursos de acessibilidade, aquisição e uso de material específicos, adaptação curricular, bem como dicas de abordagem para disponibilizar ajuda ao deficiente visual. Porém, o documento não sinaliza profissionais especializados para elaboração e produção de alguns materiais específicos como o braille, por exemplo. Também, não ficou claro quem faz o acompanhamento do atendimento e das

atividades dos estudantes com deficiência visual, então, como o núcleo possui voluntários e também estudantes monitores, acredita-se que eles são os responsáveis.

É válido destacar que apesar desse manual demonstrar-se necessário, ele apresenta-se muito extenso com algumas informações que não são relevantes, para um documento que propõe “orientar as ações dos campi para as adequações necessárias no sentido de contribuir para o êxito educacional dos estudantes com necessidades específicas” (IFB, 2013, p. 13). poderia ser mais sintetizado e ir direto ao escopo que se pretende alcançar. Sem contar, que o documento precisaria passar por uma revisão, considerando sua data de criação (2013), pois já se passaram oito anos e já houve muitas mudanças tanto nas legislações nacionais, quanto a novos contextos sociais e de produções acadêmicas atualizadas para melhor atender o estudante com deficiência. Ademais, não basta disponibilizar manuais e normativas sem um mínimo de estrutura necessária de pessoal e infraestrutura física para pôr em prática tais normativas.

Ressalta-se que, mesmo demonstrando limitações em suas normativas, o IFB busca promover uma articulação entre os servidores que se mobilizam estar à frente da coordenação do Napne para contribuir, mesmo que de forma voluntária, com a promoção e estimulação de ações relacionadas a inclusão. Em um formato de parcerias e cooperação com instituições públicas e privadas é possível construir condições de participação e “criar uma cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, e eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, mesmo tendo suas ações específicas, os Napnes do IFAP e IFB conseguem desempenhar seu papel ao que se dispõe. Ressalta-se que a configuração do Napne para atendimento aos estudantes com deficiência nos IFs é completamente diferente da proposta trabalhada na educação básica das redes estadual e municipal e por instituições atuantes com nível superior. Os IFs por atuarem nos diferentes níveis, possuir suas particularidades inerentes ao ensino técnico e muitas vezes por falta de conhecimento, o atendimento aos estudantes fica a desejar.

Apesar do processo de inclusão ainda estar em constante construção na rede federal, é indiscutível a importância do Napne nos institutos federais. Porém, ainda é necessário percorrer um longo caminho para se chegar de fato a uma educação inclusiva. Observou-se que os Napnes pesquisados enfrentam muitos desafios e vem tentando superá-los da melhor forma possível, diante de tanta complexidade impostas cotidianamente no espaço escolar. A efetivação das ações previstas em suas normativas é um processo contínuo e depende muitas vezes de condições institucionais, de pessoal e de material para se consolidar. Ainda há muito a se fazer em prol de melhorar a operacionalização das atividades e ações do Napne do IFAP e do IFB,

mas é evidente as tentativas das duas instituições em construir uma educação pautada na equidade e inclusão.

CAPÍTULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo são referenciados os procedimentos metodológicos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa. O estudo foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa reconstrutiva, explorada a partir de contextos que “devem ser compreendidos no sentido de uma explicação, sistematização, justificação, categorização e fundamentação dos métodos da prática de pesquisa [...]”. Também “documenta uma relação fundamentalmente distinta com a prática cotidiana em geral, que afeta não só a prática dos pesquisadores, mas também a dos pesquisados [...]” (BOHNSACK, 2020, p. 18-19). No trilhar dos procedimentos metodológicos, entende-se que a pesquisa qualitativa reconstrutiva revelará as inquietações propostas neste estudo a partir da apreensão e interpretação do campo empírico.

A pesquisa foi realizada com gestores institucionais do IFAP, localizado em Macapá, capital do estado do Amapá, e do IFB, situado em Brasília, capital federal do Brasil situada no Distrito Federal, no Planalto Central.

O processo de análise de dados foi realizado com apoio do método documentário que “propõe uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre sua ação e suas intenções, afirmando que é fundamental transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão” (WELLER, 2013, p. 71). Em outras palavras, o método documentário transcende do nível a-teórico para o teórico, ou seja, favorece a teorização a partir do campo empírico sendo o pesquisador responsável por encontrar os aspectos de aproximação ao conhecimento implícito e assim o revelar teoricamente.

Para reunião dos dados foi utilizada como instrumento a entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2013) que permite a geração de “dados textuais que produzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática” (idem, p. 213).

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com especialistas, nesse caso os gestores de cada Instituto Federal que atuam como articuladores das ações efetivas de inclusão na instituição. As entrevistas narrativas foram realizadas por meio de plataformas virtuais que permitiram a gravação de som e imagem. Os dados reunidos foram transcritos e analisados pelo

método documentário de interpretação. Weller e Otte (2014, p. 327), acrescentam ainda que a entrevista narrativa possibilita “gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”.

Vale abordar que, em meio ao desenvolvimento da pesquisa, o mundo passou por mudanças consideráveis de cunho biopsicossocial. Fomos acometidos por um vírus letal, o coronavírus⁵ (conhecido como Covid-19), nos obrigando a recolher-se em isolamento/distanciamento social para evitar uma disseminação maior do vírus. Esse distanciamento social nos submeteu a um novo desafio e implicou no formato de ensino totalmente através de plataformas online, definido também como ensino remoto.

Com esse novo formato, as instituições de ensino tiveram que se reestruturar para atender sua comunidade acadêmica e dar continuidade em suas atividades educacionais estabelecidas em calendário institucional. Da mesma forma, a pesquisadora autora precisou ressignificar o formato das entrevistas narrativas com os especialistas para o formato online, que ora seriam realizadas presencialmente.

A seguir será aprofundada teoricamente a abordagem da pesquisa qualitativa reconstrutiva em educação. Em seguida, o método documentário, as entrevistas narrativas com especialistas e, por fim, a análise de entrevistas narrativas pelo método documentário.

4.1 A Pesquisa Qualitativa Reconstrutiva em Educação

As abordagens qualitativas se fundamentam nos princípios da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnometodologia, dos estudos culturais e da etnografia. Nessas tendências temos como cerne o universo do sujeito e sua visão de mundo atribuída às experiências diárias que influenciam para a compreensão e a explicação da realidade dos atores sociais. (GATTI e ANDRÉ, 2013)

Denzin e Lincon (2006, p. 17), definem que “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Informações extraídas no site do Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

série de representações [...]”. Ou seja, nos remete a uma análise de forma interpretativa de uma diversidade de variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo, a partir de um contexto histórico-social e na história de vida do indivíduo.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se como campo de investigação que se configura por influência das tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionadas aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN e LINCON, 2006, p. 16).

Com a disseminação da pesquisa qualitativa na área da educação no âmbito internacional e no Brasil, pôde-se perceber a sua relevância nas pesquisas, em programas e políticas educacionais, como também na formação de profissionais que irão trabalhar na área da educação e no próprio processo de ensino e aprendizagem. Para isso, as pesquisas qualitativas “devem ser entendidas como um processo inserido num cenário científico nacional e específico, envolvendo relações entre diferentes disciplinas das Ciências Sociais, eixos de pesquisa, assim como referências teóricas e metodológicas” (WELLER e PFAFF, 2013, p. 17).

Nesse seguimento, com os procedimentos qualitativos validados nas ciências da educação, a abordagem interpretativa ou reconstrutiva se consolida como método efetivo nas pesquisas sobre a realidade social e “já não são vistas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social empírica”. (WELLER e PFAFF, 2013, p. 19)

Na pesquisa qualitativa reconstrutiva os conhecimentos são situados historicamente com uma busca criteriosa e sistemática dessas percepções que vão sendo construídas à medida de seus desdobramentos, na prática da pesquisa. “Do ponto de vista da construção *científica*⁶, as construções do cotidiano são construções de primeiro grau. O cientista social precisa primeiramente (...) *reconstruir* os métodos contidos nelas implicitamente” (BONSACK, 2020, p. 34-35).

Bohnsack (2020) traz ainda observações referentes aos pesquisadores, na qual indica que deveriam inserir em seus cotidianos o que realizam rotineiramente na prática com seu foco de pesquisa. Isso lhe possibilitaria, através da reconstrução, ter uma concepção metódica. O autor complementa que “essa reconstrução do próprio procedimento empírico, uma reconstrução da reconstrução, por assim dizer pode ocorrer de forma bastante pragmática”. Isto é, “os pesquisadores se conscientizam em cada caso de seu próprio modo de procedimento para

⁶ Grifos do autor.

então sistematizá-lo, harmonizá-lo, intersubjetivamente e, talvez, até abreviá-lo” (BONSACK, 2020, p. 36).

Segundo Bohnsack (2020, p.30), “os métodos interpretativos ou reconstrutivos optam pela direção oposta, segundo o lema: menos intervenção gera mais possibilidades de controle. Uma diminuição das intervenções do pesquisador pretende permitir um controle metódico maior”. Ou seja, nesse processo o pesquisador vai interferir o mínimo possível para oportunizar ao entrevistado a liberdade de poder relatar todo seu conhecimento e história de vida referente ao tema pesquisado.

Neste contexto, partimos do pressuposto da compreensão das narrativas biográficas dos sujeitos através do método de entrevista narrativa como instrumento reconstrutivo, permitindo desenvolvimento de questões definidas dentro do objeto de pesquisa e reconstruídas pelo pesquisador, problematizando e mantendo uma perspectiva em aberto com intuito de estabelecer uma relação com os acontecimentos advindos do campo empírico.

Deste modo, a “escolha desse procedimento reconstrutivo é o fato de que o tratamento dos resultados em sua relação com o objeto só ocorre após a construção de tipos oriundos da análise empírica” (BOHNSACK, 2020, p. 45). Isto é, não significa que o pesquisador mergulhará na pesquisa empírica sem embasamento teórico, mas sim numa perspectiva da teorização a partir do campo empírico, valorizando aquilo que emana do campo da pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa reconstrutiva se mostra como a criação de um corpo de conhecimento consistente que tenha plausibilidade em seu desenvolvimento. Isso nos remete a buscar elementos de uma situação em suas interações de um contexto recíproco. Constitui uma forma de explicitar determinado conteúdo que se apresenta de forma implícita. Com base nessa premissa, a seguir, será elucidado o método documentário que se mostra como um relevante aporte metodológico para pesquisas qualitativas reconstrutivas.

4.2 Método Documentário

O método documentário de interpretação foi proposto a princípio pelo sociólogo Karl Mannheim, que apresentava uma abordagem que transcendia a “teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções, afirmando que é preciso transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão” (WELLER, 2005, p. 267). Posteriormente, o sociólogo Ralf Bohnsack adaptou o método documentário de interpretação para a análise de dados qualitativos embasado nos três “níveis de sentido” e “atualizou a interpretação documentária, tanto do ponto

de vista do método como da metodologia, e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo”. (WELLER, 2005, p. 268)

Além de sua fundamentação na sociologia do conhecimento⁷ de Karl Mannheim, o método documentário é influenciado por outros aportes teórico-metodológicos como a fenomenologia social, o interacionismo simbólico, a escola de Chicago e a etnometodologia (WELLER, 2013). Nas palavras de Weller (2013, p.72), o método documentário “pode ser visto como instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representar”. A sua utilização tem sido crescente em pesquisas que utilizam grupos de discussão e entrevistas narrativas para a compreensão da realidade social.

Nesse contexto o método documentário:

[...] trata-se de um instrumento teórico-metodológico que possibilita a compreensão das visões de mundo e orientações coletivas de sujeitos em um determinado contexto social, cujas experiências estão ligadas a uma determinada estrutura, constituindo-se em base comum das vivências que marcam a existência desses sujeitos. Essas visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e fazem parte do campo definido por Mannheim como ateórico. (WELLER, 2014, p. 269)

Contudo, as visões de mundo não podem ser confundidas com imagens de mundo ou com algum elemento que tenha sido pensado ou elaborado teoricamente (WELLER, 2013). Assim, “a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento *ateórico*” (WELLER, 2005, p. 262). No conhecimento ateórico através do método documentário é possível compreender as ações implícitas no sujeito entrevistado e que vão direcionar suas ações a partir de sua vivência em uma determinada conjuntura social.

Outra característica forte do método documentário referencia-se na mudança de postura do pesquisador, devendo este mudar seu foco de análise no sentido de questões relacionadas para o quê é a realidade do sujeito participante, substituindo por questões relacionadas a como

⁷ A sociologia do conhecimento como teoria, procura analisar as relações entre conhecimento e existência; como pesquisa histórico-sociológica, busca a origem das formas que essas relações têm assumido no desenvolvimento intelectual da humanidade. (...) De um lado, visa encontrar critérios praticáveis para determinar as relações mútuas entre pensamento e ação. De outro lado, pelo exame do problema, de começo a fim, num espírito radical e livre de preconceitos, espera desenvolver uma teoria, apropriada à situação econômica, sobre a significação dos fatores não teóricos que condicionam o conhecimento (MANNHEIM, 1952, p. 245). Ou seja, a sociologia do conhecimento nos remete a construir novas metodologias de pesquisa interpretativas que visam investigações sobre a realidade social em que os sujeitos estão inseridos, apontando suas necessidades cotidianas e compreendendo a constituição de visões de mundo. (ZARDO, 2012)

se constituiu dada realidade social, tendo o sujeito como ponto principal inserido nesse contexto (WELLER, 2005, p. 262).

Para entendimento de tais características do método documentário é necessário compreender os níveis de sentido, visando analisar profundamente as origens da motivação do sujeito de forma reconstrutiva. Esses níveis, atualizados e aplicados por Ralf Bohnsack são divididos e compreendidos da seguinte forma:

um *nível objetivo* ou *imane*nte, dado naturalmente (por exemplo, num gesto num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um *nível expressivo*, que é transmitido por meio das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um *nível documentário*, ou seja, como documento de uma ação prática. (MANNHEIM, 1964, p. 103-129)

Nota-se que o sujeito sempre atuará na perspectiva de uma dada visão de mundo, permitindo que esta análise seja norteadada no nível documentário. Ou seja, trata-se de analisar e reconstruir, considerando o sujeito em ação e não apenas a ação, isso de maneira a explicar a realidade social que ele faz sobre seu comportamento. A esse respeito Bohnsack e Weller (2013, p. 72) acrescentam que:

a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário).

Nessa perspectiva de reconstruir a ação e o sentido dos sujeitos, nos remete a explorar o objetivo do método documentário sendo “a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas”. (WELLER, 2013, p. 72)

Neste contexto, na interpretação documentária não existe teorias ou metodologias previamente elaboradas, nem hipóteses sobre suas experiências, mas busca-se construí-la no processo de pesquisa por meio da compreensão da visão conjuntiva do grupo pesquisado. (WELLER, 2013, p. 72)

A partir das considerações referenciadas sobre o método documentário, Bohnsack desenvolveu algumas etapas de trabalho deste método que podem ser aplicadas em diversos materiais empíricos. Logo, enquanto procedimento analítico o método documentário é composto por quatro etapas ou níveis de interpretação sendo: a interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e a construção de tipos (BOHNSACK; WELLER,

2013). Todas essas etapas que constituem a análise de dados do método documentário, foram desenvolvidas com base na reconstrução da própria prática da pesquisa.

Na interpretação formulada, se “busca reconstruir o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328). Nessa etapa, o pesquisador irá organizar as temáticas que foram abordadas na entrevista, realizar a seleção e a transcrição dos temas ou passagens a serem analisadas e por fim fazer a análise detalhada do sentido imanente. Também, decodifica-se a linguagem informal utilizada na entrevista, ou seja, o pesquisador vai reescrever o que foi narrado pelo informante de forma que as falas possam ser compreendidas por indivíduos que não pertencem ao mesmo âmbito pesquisado, isentando-se de comentários. (WELLER, 2005)

De acordo com Weller (2005, p. 276), a interpretação refletida “implica uma observação de segunda ordem” em que o pesquisador faz suas interpretações recorrendo ao conhecimento obtido em relação ao meio pesquisado. Além disso, essa fase visa “analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (frame), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações”. Ainda segundo Weller (2005), na interpretação refletida, em sua primeira fase, realiza-se a estruturação do discurso, verifica-se a relação entre os participantes, além de buscar analisar as questões temáticas pertinentes e os aspectos típicos do meio social.

É válido destacar que, no decorrer do processo interpretativo o investigador deve considerar que a reconstrução do modelo de orientação comum acontece somente através da análise comparativa com outras entrevistas. Logo:

a análise comparativa constitui um dos princípios básicos do método documentário de interpretação. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social. (WELLER, 2005, p. 277)

A análise comparativa, nas palavras de Weller (2005), visa reconstruir os aspectos homólogos entre os distintos casos estudados, a qual a precisão da análise contribuirá para exatidão dos dados empíricos possibilitando a precisão dos dados e que, posteriormente, possibilitarão a construção de tipos. Logo, “a análise comparativa no âmbito da interpretação documentária é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o modelo de orientação de um determinado grupo só pode ser constatado quando colocado em relação a

outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos”. (BOHNSACK, WELLER, 2013, p. 82)

Na construção de tipos e análise multidimensional, quarta etapa do método documentário, refere-se à elaboração de tipologias que “podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de distintos grupos – um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação” (BOHNSACK, WELLER, 2013, p. 82). A construção de tipos requer uma atuação multidimensional, sobrepondo-se dos diversos espaços de experiências conjuntivas. Ou seja, “quanto mais precisa for a construção de um tipo no qual as semelhanças e diferenças em relação a outros tipos tornam-se evidentes, tanto maior será o caráter de validade das teorias construídas empiricamente”. (WELLER, 2005, p. 281)

Dessa forma, “o método documentário apresenta um caminho ou uma solução para um problema no âmbito da pesquisa social reconstrutiva ou qualitativa, na medida em que apresenta a possibilidade de generalização dos resultados obtidos por meio desse processo minucioso de interpretação” (WELLER, 2013, p. 84). A atuação do pesquisador ao utilizar o método documentário se faz mediante sua atribuição que “consiste no questionamento daquilo que está documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, seus hábitos e seus padrões de orientação” (WELLER, 2005, p. 270). Assim, o pesquisador precisa ter conhecimento do contexto do grupo a ser pesquisado, uma vez que no decorrer da pesquisa, através do método documentário, não se pretende registrar a veracidade das informações, mas entender a relevância dos relatos.

4.3 Entrevistas Narrativas com Especialistas

A utilização da entrevista narrativa nas pesquisas qualitativas emergiu na década de 70 do século passado, especialmente pela proposta do sociólogo Fritz Schütze, orientada pelo princípio de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 93). O sociólogo teve aporte nas abordagens sociológicas do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia para desenvolvimento de seu principal campo de pesquisa que é a análise biográfica.

A técnica da entrevista narrativa se expandiu na Alemanha no decorrer da década de 80, tornando-se o cerne de um autêntico método de pesquisa. No Brasil, foi disseminada através

de Jovchelovitch e Bauer (2002). Bauer realizou-a em um projeto controverso “para o desenvolvimento de um software em um contexto corporativo” e Jovchelovitch utilizou-se da entrevista narrativa “para investigar representações da vida pública no Brasil” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 93). Esse experimento positivo estimulou os autores a recomendar a entrevista narrativa, realizando sua sistematização de forma mais elaborada.

Segundo Schütze (2013), as entrevistas narrativas abrangem três etapas principais. Em sua primeira etapa, encontra-se a narrativa autobiográfica inicial, com o relato da história de vida do entrevistado sem a interrupção da narrativa. A segunda etapa destina-se a investigar o potencial narrativo que surge dos objetivos da pesquisa e se transforma em questões que se manifestam no relato do entrevistado. Nessa parte, o entrevistador poderá manifestar-se de forma a subsidiar seu entrevistado. A última etapa consiste na descrição abstrata de situações, dos percursos e dos contextos organizados que se repetem. Nessa fase são consentidas perguntas do tipo “por quê?” que, nesse momento, irão elucidar informações e favorecer ao entrevistador - através de indagações ao entrevistado, incentivar a narrar questões subjacentes de sua trajetória. A seguir temos o quadro ilustrativo de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) demonstrando as etapas principais da entrevista.

Figura 9 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático, (2002)

De acordo com Welller (2009), a entrevista narrativa contribui para compreensão da trajetória autobiográfica do entrevistado, nos seus mais diferentes contextos, no sentido de

incentivá-lo a narrar os fatores que motivam suas ações e compreensões. Tais narrativas acabam resultando em significados construídos socialmente pelos entrevistados.

Shütze apresenta a entrevista narrativa como proposta a fim de criar narrativas com a finalidade de pesquisa social. “A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. “O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 95).

Fritz Schütze desenvolveu esse método de entrevista não estruturada, considerando que as respostas vão se manifestando no entrevistado a partir da compreensão dos fenômenos sociais e das características específicas de cada indivíduo, que em convívio com o meio se modificam. As perguntas devem estar alinhadas ao objetivo da pesquisa no sentido de estabelecer uma sequência ampla, de modo a possibilitar ao entrevistador explorar todos os elementos mencionados pelo entrevistado a partir da sua percepção do que lhe é disponibilizado.

A principal característica da entrevista narrativa é de o pesquisador não interferir no processo narrativo do entrevistado. A função do pesquisador nesse contexto será de apresentar para o entrevistado questões provocativas no sentido de incentivar um relato imprevisto, ou seja, improvisado, e não perguntas que o leve a gerar respostas pontuais ou narrativas previamente organizadas.

Nessa compreensão, para a condução da entrevista é essencial que elas tenham um sentido aberto, pois estas vão se construindo nas relações cotidianas e nas relações dos grupos; então é necessário conhecer o contexto das análises para posterior reflexão da visão crítica do sujeito sobre o momento histórico e o conhecimento acumulado sobre o tema pesquisado. A esse respeito Bohnsack (2020, p.31) coloca que:

A intenção da entrevista aberta, como também de todos os métodos abertos, é permitir que os entrevistados desdobrem um tema em sua própria língua, em seu sistema de símbolos e dentro de seu próprio quadro de relevância; apenas assim os entrevistadores ou observadores podem evitar a projeção de significados inapropriados sobre enunciados individuais.

Nesse caso, o pesquisador elabora a entrevista a partir da investigação em pauta para que possa obter os resultados com base na realidade vivenciada pelo entrevistado, deixando-o livre para narrar suas experiências vividas de forma espontânea. Segundo Weller e Zardo (2013, p. 134), “todas as entrevistas deverão iniciar com uma pergunta narrativa orientada

autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador”.

Nessa perspectiva, a entrevista narrativa será o pilar da entrevista com especialistas, interagindo com o informante no sentido de buscar respostas através da análise de suas entrevistas, mas, para isso é necessário compreender quem são esses especialistas. Segundo Weller e Zardo (2013, p.135), especialistas são “aqueles responsáveis pela concepção, implementação e controle de um programa, que possuem um acesso privilegiado a informações sobre grupos, conselhos administrativos e sobre processos de decisão”.

A entrevista com especialistas visa elucidar um contexto de sua representatividade de uma instituição o qual tem poder deliberativo na tomada de decisões e não interpretar sua opinião de forma individual sobre a estrutura que representa. No contexto desta pesquisa, são considerados especialistas os gestores⁸ dos institutos federais de educação responsáveis pelo processo de implementação e acompanhamento da política de inclusão no IFAP e no IFB.

Para realização das entrevistas narrativas elaborou-se um tópico-guia de acordo com as orientações de Weller (2006). “O tópico-guia não consiste em um roteiro fixo a ser seguido e não é apresentado ao entrevistado; compõe-se de perguntas amplas que objetivam gerar narrativas e que buscam estimular a participação do sujeito da pesquisa” (WELLER e ZARDO, 2013, p.137). Assim, a entrevista narrativa foi estruturada em blocos temáticos, constituído de uma pergunta inicial e questionamentos referentes às políticas e ações de inclusão para estudantes com deficiência visual, o processo de inclusão destes estudantes e os desafios para inclusão dos educandos com deficiência visual.

A pertinência da entrevista narrativa nesta pesquisa destaca-se exatamente para buscar respostas do informante, no sentido de retratar as experiências e ações dos indivíduos conforme os contextos em que estão inseridos. Nesse enfoque, esse instrumento visou compreender uma dada realidade sobre a inclusão de deficientes visuais nos institutos federais aqui pesquisados, a partir da narrativa e das concepções dos gestores institucionais responsáveis pela política e pelas ações de inclusão. Desse modo, para desdobramento e análise das entrevistas narrativas adotaremos o método documentário que será detalhado no próximo tópico.

⁸ Neste caso, a pesquisa foi realizada com os coordenadores do Napne de cada instituto.

4.4 A Análise de Entrevistas Narrativas pelo Método Documentário

A entrevista narrativa, como processo metodológico, é um instrumento de geração de dados que visa interpretar as experiências do indivíduo considerando o seu contexto social. A entrevista narrativa trata de subjetividades que são transformadas em narrativas, na qual o entrevistado tem liberdade de se expressar e narrar a sua história. De acordo com Weller (2009), a análise de narrativas tem o intuito de compreender as histórias de vida dos sujeitos a partir dos contextos que suas narrativas foram construídas, assim como as causas que geram as modificações e instigam suas ações.

A análise de entrevistas narrativas pelo método documentário inicia pelo processo de transcrição, codificação, seguido da divisão temática para identificação das passagens com densidade narrativa. Realizados tais procedimentos, as passagens serão submetidas ao processo de interpretação pelo método documentário nas etapas de interpretação formulada, refletida, comparada e construção de tipos. Nessa perspectiva, a análise documentária se fundamenta a partir do que se é construído de forma reflexiva no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Assim, Zardo (2012, p. 118-119) acrescenta que:

é importante destacar que a interpretação documentária não é estática e neutra: a compreensão do objeto cultural por parte do pesquisador se modifica conforme o momento e o contexto em que está inserido, sendo também determinada pelos conhecimentos anteriores à experiência original que lhe permitam entender o significado de tais objetos de uma determinada forma.

Segundo Bohnsack e Weller (2013, p.72) “a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo, do *habitus* ou do *modus operandi* de suas ações práticas”. Ou seja, não se desenvolve a partir de metodologias pré-elaboradas, mas sim cria modelos teóricos conforme a trajetória de vida dos sujeitos inseridos em contextos sociais específicos.

A análise de entrevistas narrativas contrasta diferentes perspectivas dos sujeitos e suas experiências vividas. “Por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas” (WELLER, 2009, p. 10-11). Nesta conjuntura, temos a análise das entrevistas narrativas como um processo aberto em que o pesquisador pode se apoiar de um processo analítico que melhor lhe sirva. Também pelo fato de as entrevistas narrativas serem

resultados de experiências de visões de mundo particular e por pertencerem a um contexto sócio histórico.

As entrevistas narrativas foram gravadas, transcritas e codificadas segundo orientações Weller (2005). Em seguida, o conteúdo das narrativas foi submetido ao processo de divisão temática para interpretação que “é organizada a partir de passagens significativas. Tais passagens são geralmente introduzidas a partir de uma pergunta inicial ou introduzidas por outro sujeito de pesquisa. Uma passagem significativa é aquela que dura entre cinco e quinze minutos” (DAMASCO, 2014, p. 127). Assim, as entrevistas poderão ser organizadas destacando a temática central, seus subtemas e sua duração em minutos, conforme exemplifica Damasco (2014, p. 127), “existe uma numeração de linhas (L), um tema principal (TP), e subtemas (ST)”.

Decorrido os processos supracitados, passaremos para etapa de interpretação dos dados conforme o método documentário de Ralf Bohnsack, visando reconstruir o sentido implícito da narrativa do entrevistado. Nesta análise, compreende-se os processos de interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e a construção de tipos, já conceituados na subseção anterior.

CAPÍTULO 5. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS GESTORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS PESQUISADOS

Neste capítulo será descrito o processo de desenvolvimento da pesquisa realizada no Instituto Federal do Amapá e no Instituto Federal de Brasília. Para este estudo utilizou-se as entrevistas narrativas considerando a “contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetória dos sujeitos pesquisados” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133 apud SCHÜTZE, 2011).

Nesse contexto, as políticas de inclusão poderão ser desveladas nas entrevistas narrativas com especialistas que constituem uma fonte de informação para construção do *corpus* da pesquisa. De acordo com Weller e Zardo (2013, p. 138), “as entrevistas narrativas possibilitam a ampliação da compreensão dos contextos pesquisados”, visto que propicia “a inserção em diversas situações do trabalho cotidiano e o contato com os atores sociais, favorecendo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações realizadas para a efetivação das políticas públicas educacionais”.

À luz da teoria da entrevista narrativa com especialistas, esse capítulo visa conhecer a trajetória profissional dos gestores dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília e a sua contribuição no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual.

5.1 Dados sobre a entrevista do IFAP

A entrevista narrativa com o coordenador do Napne do IFAP foi realizada no dia 30 de março de 2021, terça-feira, no período da manhã. A princípio, a entrevista foi planejada para ser realizada na data supramencionada, de forma presencial no Instituto Federal do Amapá/campus Macapá, na coordenação do Napne. No entanto, nesse período planejado pela pesquisadora para acontecer a entrevista, a pandemia da Covid19 ainda se encontrava com um elevado índice de transmissão do vírus. Em vista disso, houve a necessidade de uma reformulação e adaptação da realização da entrevista narrativa para o formato virtual. Essa adequação para o formato *online*⁹ resultou na reorganização da pesquisa de campo desde o processo de agendamento da entrevista que foi efetivado através de e-mails institucionais direcionados conforme hierarquia de cada instituto.

Especificamente no IFAP houve a necessidade de enviar o pedido de autorização para realização das entrevistas para as instâncias superiores, no caso, a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI/IFAP) para posterior encaminhamento da solicitação à direção geral do campus Macapá, a qual deferiria para a coordenação do Napne. Observou-se no IFAP um processo hierárquico a ser seguido no que tange às questões relacionadas para a realização de pesquisas que necessitem adentrar profundamente os espaços institucionais e até mesmo na área da inclusão de pessoas com deficiência. Acredita-se que tais exigências se devem em decorrência da sede da reitoria e o campus Macapá dividirem o mesmo espaço físico, acarretando, em determinados momentos, esses processos estruturais até chegar ao setor e/ou servidor que se almeja.

Após contato inicial para agendamento das entrevistas, foram enviados os documentos formalizando a solicitação. Encaminhou-se ofício em que solicitava cópia das normativas institucionais referentes ao objeto de pesquisa (apêndice D) e carta de apresentação (apêndice

⁹ As atividades no formato remota se tornaram um recurso essencial no período da pandemia do coronavírus, devido ao isolamento social esse recurso possibilitou aos professores e aos estudantes continuarem as aulas evitando mais prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem. Assim como, aos pesquisadores uma oportunidade de realizar sua pesquisa de campo como esse recurso.

A), fazendo uma breve explanação da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, o seu objeto, o instrumento para produção de dados, assim como indicação da Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que versa sobre o princípio da ética na pesquisa em Educação, nos resguardando. Todos os documentos foram devidamente assinados pela professora orientadora da pesquisa.

Além dos contatos formais, foi necessário contato informal com os envolvidos na pesquisa via *WhatsApp* para ajudar na celeridade do processo dentro de cada instituição e também para averiguar a melhor data e horário para agendamento da entrevista. Tal comunicação foi possível devido à pesquisadora ter sido do quadro docente de servidores do IFAP e atualmente pertencer ao quadro funcional do IFB. Isso, de certa forma, contribuiu para facilitar a pesquisadora o acesso à instituição e ao informante.

Inicialmente foi enviado por e-mail para o entrevistado o link para acesso na hora agendada. A entrevista teve início às 09h e 30min, pela plataforma do *Google Meet*, com autorização de gravação e uso de imagem (apêndice B), com duração de 01:18:51. O entrevistado estava na sala de sua casa, pois se encontrava em suas atividades laborais de forma remota e devido a esse novo cenário imposto a maioria das pessoas, durante a entrevista tivemos algumas interrupções de ruídos e instabilidades da internet, assim como circulação de integrantes de sua família no espaço onde se encontrava.

Concluída a entrevista, encerrou-se a gravação no *Google Meet* e foi solicitado ao entrevistado o preenchimento do formulário de identificação, do termo de consentimento da pesquisa (apêndice) que haviam sido enviados por e-mail. O informante solicitou um prazo de 2 horas para preencher e enviar a documentação. O informante se colocou à disposição para informações complementares, caso necessário.

5.1.1 Trajetória profissional do gestor do Napne do IFAP

O informante do Instituto Federal do Amapá desempenha a função de coordenador do Napne do campus Macapá, desde janeiro de 2019. É do sexo masculino, tem 37 anos, é casado e não possui nenhum tipo de deficiência. Nasceu na cidade de Almeirim (PA), já morou na cidade de Laranjal do Jari (AP) e há 3 anos reside em Macapá (AP). Atua na área da Educação há 10 anos, na qual desenvolveu atividades como docente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e também no ensino superior. Possui formação inicial em ensino religioso, tem mestrado em educação especial e inclusiva pela Universidade Fernando Pessoa

(UFP) em Portugal. Tem vínculo como servidor do IFAP na função de Assistente Social há 4 anos, sendo iniciada suas atividades primeiramente no campus Laranjal do Jari, onde atuou também como coordenador do Napne do referido campus. O seu envolvimento com a educação inclusiva iniciou ainda na adolescência, quando teve seu primeiro contato com pessoas com deficiência e pelos caminhos por ele traçados para sua vida profissional.

Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora¹⁰ buscou compreender a trajetória profissional do coordenador¹¹ do Napne e como ele chegou ao cargo que ocupa atualmente.

1 Y: IFAPm bom dia eu sou professora Y sou professora do Instituto Federal
 2 de Brasília. já atuei no Instituto Federal do Amapá, foi o meu concurso p-
 3 ra onde eu fiz né depois eu vim redistribuída por Instituto Federal de
 4 Brasília desde a graduação me dedico na área da deficiência visual sempre
 5 trabalhei com estudantes com deficiência visual mesmo no atendimento
 6 educacional especializado então é algo que eu tenho eh me envolvido e
 7 dedicado grande parte eh:: do meu trabalho p-ra área da deficiência visual
 8 e aí IFAPm eu gostaria que você falasse um pouco p-ra nós como foi a sua
 9 trajetória profissional até você chegar a esse=a esse cargo que você ocupa
 10 que é do Napne né
 11 IFAPm: Começou a minha trajetória profissional começou com (1) pelo
 12 menos alguns familiares meu=meus que eu não ainda era formado eu não
 13 tinha entrado na academia ainda e percebi que alguns eles=eles haviam
 14 nascido com algum tipo de deficiência na época hoje conhecido um pouco
 15 mais estudado o autismo em si eh:: tivemos um caso em nossa família
 16 disso e nós ficamos muito preocupado porque na época eu era adolescente
 17 a gente não sabia como lidar depois veio o meu sobrinho (.) Síndrome de
 18 Down outro desafio outro desespero no dia porque também imaginávamos
 19 muita coisa imaginávamos uma pessoa frágil uma pessoa dependente uma
 20 pessoa que não -tivesse consciência de si por ainda não ter conhecimento
 21 mas isso me estimulou muito a seguir o caminho da inclusão mesmo
 22 porque eu sempre pensei que existia poucos profissionais ainda na área
 23 diante disso né tão logo=logo eu trabalhei eu me formei em ensino
 24 religioso e trabalhei com a diversidade dentro da:: de uma escola do estado
 25 (1)

Antes de realizar a pergunta que daria início à narrativa do entrevistado, houve a necessidade de a pesquisadora fazer uma breve introdução sobre sua caminhada profissional e seu objeto de pesquisa para que ele compreendesse sobre a temática que seria abordada. Essa breve apresentação contribuiu para tranquilizar o participante e deixá-lo à vontade para discorrer sobre a investigação.

O informante começa a sua narrativa estabelecendo relação entre a sua trajetória profissional e o fato de alguns familiares terem deficiência. Ele afirma que antes de se formar,

¹⁰ A pesquisadora será identificada nos segmentos da entrevista narrativa pelo código Y. A informações sobre os códigos de transcrição utilizados nas entrevistas narrativas podem ser verificados no apêndice D

¹¹ O informante do IFAP será identificado pelo código IFAPm, sendo “IFAP” a sigla do instituto pesquisado e “m” para identificar o sexo masculino.

Após um período atuando na docência, o informante cursou graduação em serviço social e a experiência vivenciada no projeto da escola possibilitou o desenvolvimento de sua pesquisa sobre diversidade (linhas 30-31). A partir dessa formação, ele foi aprovado no concurso do IFAP tendo sua lotação efetivada no setor de assistência estudantil, permitindo-o trabalhar com estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, além de possuírem alguma deficiência. Em seu relato, destaca que as visitas domiciliares ao público com deficiência através da assistência estudantil despertaram o seu desejo em trabalhar com esses indivíduos no IFAP.

Esse novo ciclo laboral no IFAP trouxe algumas conquistas para o entrevistado, dentre elas, o convite para coordenar o Napne do campus demonstrado no fragmento: “com o tempo eh:: tive um convite pa- trabalhar no NAPNE como coordenador (.) então eu aceitei de primeira (.) logo eu que sempre imaginei trabalhar a inclusão e me dedicar a isso e me estabilizar p-ra poder ter um filho” (linhas 36-39). O convite para assumir a coordenação do Napne reforça seus anseios em contribuir para o fortalecimento das ações de inclusão na instituição, unindo sua vontade em realizar atividades efetivas nessa área, a possibilidade de aperfeiçoar sua experiência, assim como representa sua consolidação financeira para conceber um filho no futuro.

Em meio a essa nova experiência no IFAP e já estabilizado na instituição, o informante, em conjunto com sua esposa, decidiu conceber um filho. O nascimento do filho veio somado ao diagnóstico de síndrome de Down, apresentando diversos problemas de saúde, assim como suscitou-se a possibilidade da criança ter autismo, sendo excluída essa probabilidade após investigação, conforme observamos em seu depoimento nas linhas (40-47):

40 conversando com minha esposa decidi ter um filho e o nosso filho nasceu
 41 com síndrome de Down (1) e:: com problema da tireoide então eh:: com
 42 várias nuances suspeita de autismo chegou a fazer um autismo mas foi
 43 descartado o estudo né e: infelizmente eu perdi meu filho por conta da
 44 eh:: no período pandêmico né não por conta da covid mas pelo (.) um
 45 processo de câncer e foi muito dolorido então; (1) ah:: eu já tinha uma
 46 motivação a mais agora sou só a motivação personificada sobre a inclusão
 47 isso me fez mais forte eu acredito que esse é o melhor caminho

O participante da pesquisa revela ainda, de forma triste e melancólica, sobre o falecimento de seu filho durante o período crítico da pandemia da Covid19, devido ao desenvolvimento de um câncer. Ao narrar sobre a perda do filho, é possível perceber que ele externa um processo de profundo sofrimento não superado. Apesar da tristeza provocada pela morte de seu filho, isso não foi motivo suficiente para desistir da causa que ele defende, ao

contrário, reforçou ainda mais seu interesse pela temática da inclusão, ficando claramente evidenciado tal afirmativa quando expõe: “eu já tinha uma motivação a mais agora sou só a motivação personificada sobre a inclusão isso me fez mais forte eu acredito que esse é o melhor caminho” (linhas 45-47).

A partir dessa perspectiva, o entrevistado continuou seu relato com informações sobre suas qualificações em educação especial e inclusiva, seu desempenho à frente da coordenação do Napne e sobre sua “militância” para assegurar o direito da pessoa com deficiência, conforme linhas (48-61).

48 e:: eu tenho dois mestrados estou cursando terminando um em educação
 49 especial e inclusiva eh:: no ramo cognitivo e motor pela UFP
 50 Universidade Fernando Pessoa (.) em Portugal né tive o privilégio de ir à
 51 Europa p-ra estudar com os melhores -tá entre as cinco melhores
 52 universidades de educação especial do mundo e hoje eu sou coordenador
 53 do NAPNE já um tempo e essa militância é muito gratificante porque eu
 54 falo que: eh:: intervir no direito da pessoa do aluno com deficiência é um
 55 dever moral (.) e sendo moral eh:: um dever árduo moral uma militância
 56 que não é fácil=não é fácil mesmo então acho que isso resume a minha
 57 trajetória como (1) nessa perspectiva da educação inclusiva né e eu espero
 58 assim seguir sempre e: quando eu publico um artigo se eu tiver
 59 oportunidade sempre eu procuro levar pa- área da educação inclusiva
 60 sempre=sempre=sempre () faço isso com muito amor com muito
 61 cansaço e muito amor (1) então essa é a minha trajetória.

O informante está cursando dois mestrados em programas distintos. Ele demonstra satisfação e entusiasmo com seu aperfeiçoamento profissional a partir dos programas de mestrado em que está estudando, pois é exatamente em sua área de atuação de suas atividades laborais atualmente. O entrevistado se considera privilegiado por estar estudando em uma instituição situada em Portugal que, segundo ele, está entre as cinco melhores universidades do mundo na área da educação especial.

Concomitante a suas atividades de pós-graduando, o representante do IFAP exerce a função de coordenador do Napne, “já um tempo” conforme resposta na linha (53), remetendo-nos a mensurar essa fala que sua atuação na coordenação perpassa um período superior a doze meses. Além de todas as atribuições, o coordenador do Napne revela que sua dedicação em prever o direito do estudante com deficiência desperta uma gratificação pessoal, assim como acredita ser “um dever moral (.) e sendo moral eh:: um dever árduo moral uma militância que não é fácil=não é fácil mesmo” (linhas 55-56). Ou seja, ele tem um sentimento de compromisso com a causa da inclusão de pessoas com deficiência, apesar da tarefa não ser fácil, conforme relata.

O entrevistado resume sua trajetória nessa perspectiva da educação inclusiva almejando continuar no caminho da inclusão, especialmente através de suas publicações acadêmicas o qual prioriza sua área de pesquisa. Em sua fala descreve que mesmo em momentos de exaustão de suas atividades se mantém entusiasmado para escrever seus artigos, conforme afirma no fragmento (linhas 58-61): “quando eu publico um artigo se eu tiver oportunidade sempre eu procuro levar pa- área da educação inclusiva sempre=sempre=sempre () faço isso com muito amor com muito cansaço e muito amor (1) então essa é a minha trajetória”.

Após exposição de sua trajetória profissional referente a sua formação acadêmica e experiência profissional que se demonstram pautadas numa perspectiva da inclusão, o coordenador pontua as razões que o levaram a assumir o Napne (linhas 62-79):

62 Y: E a partir do momento IFAPm que você foi convidado né p-ra: assumir
63 essa coordenação do NAPNE o que mais te motivou a aceitar o cargo, a
64 coordenação
65 IFAPm: O que mais me motivou eh:: (.) eu acho que sem demagogia é
66 importante o sentimento a afetividade não aquela afetividade no sentido
67 de carinho mas a afetividade no=no sentido de um ideal pela:: como eu já
68 expliquei por esse movimento que me incentivou eu costumo dizer que
69 não tenho vergonha de dizer aqui que eu já fui coordenador do Napne em
70 outros institutos em que não tinha FG **que eu acho que tem que ter FG**
71 e:: o NAPNE quando eu assumi o NAPNE eh:: é o único é o único campus
72 que tem FG e eu falo sempre p-r-o Olavo¹² que é o nosso diretor atual que
73 se não tivesse FG eu queria do mesmo modo então o que me faz eh:: o
74 que me motiva mesmo é a alegria de poder -tá contribuindo entendeu eu
75 faço isso com muita alegria só isso que me mantém no NAPNE até hoje
76 o aquele=aquela obrigado tu vê que o t-eu trabalho -tá andando tu vê que
77 a família -tá agradecendo então isso aí supera qualquer cansaço né sem
78 ser muito=sem ser muito romântico com o movimento né mas sim de uma
79 forma realista

Ao ser questionado sobre sua motivação para exercer a função de coordenador do Napne, o participante da pesquisa começa externando que o maior motivo foi o seu sentimento de afeto pelo movimento da inclusão e ao mesmo tempo sentia-se no dever de dedicar-se a essa causa. Isso fica claro quando ele afirma que já desempenhou a mesma função em outros *campi*, porém, sem função gratificada (FG), mas enfatiza a necessidade desta coordenação ter uma remuneração gratificada em todos os *campi*, conforme afirma nas linhas (70-71): “**que eu acho que tem que ter FG**”¹³.

¹² Nome fictício visando preservar a identidade do servidor.

¹³ É importante destacar que até a data de realização da entrevista não havia função gratificada para o Napne prevista em normativas nacionais. No entanto, a partir de 22 de fevereiro de 2022 o Ministério da Educação redistribuiu para as unidades de ensino dos Institutos Federais funções gratificadas destinadas à estruturação dos Napnes nestas instituições. (BRASIL, 2022)

O informante responde atualmente pela coordenação do Napne do campus Macapá a qual, segundo sua resposta, é o único núcleo do IFAP que possui função gratificada. Contudo, ele afirma que sempre dialoga com o diretor do campus e menciona que permaneceria na coordenação mesmo se não houvesse gratificação. Ele reitera no final de sua fala sobre sua motivação em assumir o cargo: “o que me motiva mesmo é a alegria de poder -tá contribuindo entendeu eu faço isso com muita alegria só isso que me mantém no NAPNE até hoje” (linhas 74-76). Além do reconhecimento e agradecimento advindo das famílias dos estudantes.

Após justificar as razões que levaram o informante a aceitar o convite para assumir o Napne, a pesquisadora o indaga sobre sua experiência na atual coordenação, partindo da premissa de não ser o primeiro Napne que já coordenou (linhas 80-107).

80 Y: IFAPm eu gostaria que você falasse um pouco assim p-ra nós aqui
 81 eh:: sobre a tua experiência nessa coordenação do Napne você falou
 82 que essa não é a tua primeira coordenação de NAPNE mas de toda
 83 forma eu gostaria que você falasse um pouco da sua experiência
 84 IFAPm: Eu acredito que o sistema federal é uma rede (.) os Napnes eles
 85 estão eh: dentro dessa rede são importantes né e embora eles nós temos
 86 um eh: nós=nós somos **uma unidade** mais o que eu percebi nas
 87 coordenações que eu passei foi muita especificidade principalmente na
 88 hora da demanda um exemplo prático que isso pode sugerir é o nosso
 89 público alvo no NAPNE Macapá que são alunos com autismos aluno
 90 com autismo (.) então a nossa metodologia até a nossa regulamentação
 91 que foi feita recente tem que ser voltado a esse público a maioria aí fora
 92 que os alunos que entram com uma característica individual que é um
 93 desafio p-ra gente mas como cada NAPNE ele tem um olhar, diferente
 94 no sentido de que ele vai ter que ver a demanda foi o que mais me
 95 surpreendeu a outra coordenação anterior que:: (1) nós tivemos eram::
 96 alunos com:: deficiência auditiva e: visual (.) mas a deficiência eh=
 97 visual auditiva propriamente a sensorial que a gente chama a gente
 98 resumia assim né eram pessoas com baixa visão e que nós tínhamos
 99 chegamos a ter dois alunos surdos=surdos que e só uma professora de
 100 educação especial inclusiva que eu acho que no Brasil todo se eu
 101 pudesse resumir os nossos desafios seriam a falta de professores de
 102 educação especial inclusiva que tem que ter tem que ter código de vaga
 103 mas (1) o que eu mais achei de interessante nas experiências como
 104 coordenador que eu passei foi a peculiaridade de cada um que não deixa
 105 de ser também um desafio maior ainda mas eu acredito que (.) temos
 106 que ter eh: muita vontade e plasticidade se adaptar a=a demanda eu
 107 acho que é o maior desafio

O respondente da pesquisa compreende que o sistema federal, o qual compõe os institutos federais no país, é uma rede e como tal relaciona-se ao conjunto dessas instituições que desenvolvem atividades ligadas à educação com um propósito comum, conforme suas particularidades. Dessa forma, os Napnes constituem-se dentro desses espaços com uma grande importância para atender o público da educação especial.

O coordenador acrescenta à sua fala o termo “**uma unidade**” (linha 86), ou seja, percebe-se na passagem que apesar dos núcleos pertencerem à mesma instituição os Napnes desenvolvem trabalhos de acordo com a especificidade de sua maior demanda. No fragmento: “o nosso público alvo no Napne Macapá que são alunos com autismos aluno com autismo (.) então a nossa metodologia até a nossa regulamentação que foi feita recente tem que ser voltado a esse público” (linhas 88-91), logo, na sua visão, todos os procedimentos metodológicos e normativas institucionais deveriam se concentrar na maior demanda de cada núcleo. Contudo, essa sua fala é justificada devido a demanda recebida na instituição apresentar um grande desafio para os profissionais, provocando nos núcleos “um olhar, diferente no sentido de que ele vai ter que ver a demanda” (linhas 93-94), deixando-o surpreso com a forma como delimitam o atendimento no campus Macapá.

Em relação a coordenação anterior de Napne, o entrevistado discorre sobre as demandas se concentrarem especificamente para estudantes com deficiência auditiva e visual, a qual os estudantes com deficiência visual se classificavam entre os que possuíam baixa visão, com apenas uma professora de educação especial para atendê-los.

O coordenador faz um destaque em sua narrativa resumindo como desafio para os profissionais atuantes na educação especial no país, a escassez de professor da educação especial inclusiva, assim como a inexistência de código de vagas nessa área. Ao final, menciona que “a peculiaridade de cada um que não deixa de ser também um desafio maior ainda” (linhas, 103-105), foi a experiência mais interessante vivenciada por ele nas coordenações, acrescentando ainda que eles precisam ter interesse e flexibilidade, além de reafirmar essas questões como maior desafio.

Prosseguindo a sequência da narrativa para conhecer sua compreensão sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, a pesquisadora pergunta como está acontecendo esse processo no campus o qual atua (linhas 108-110). Em resposta, o entrevistado concentrou sua narrativa associando a inclusão de estudantes com deficiência, as atividades remotas vivenciadas pelos educandos devido a pandemia.

111 IFAPm: Pronto eh: eu costumo dizer que a::: falando dos alunos que::
 112 não tem a deficiência dos nossos alunos que são acompanhados pelo
 113 setor (.) dos alunos que não são acompanhados eles relatam muita
 114 dificuldade=dificuldade até tive a oportunidade de conversar com eles
 115 então nós entendemos que se a dificuldades p-ra ele já é muito difícil
 116 imagine p-r-os nossos que são acompanhados então é um desafio
 117 maior ainda um primeiro ponto que eu posso relatar é isso as reuniões
 118 com a reunião com as famílias das pessoas a gente tem feito reunião
 119 junto com a equipe Napne né p-ra saber p-ra mostrar como que vai se
 120 dar o trabalho no ensino remoto e de forma que eles possam a casa

121 deles possam ser a extensão na nossa instituição né então o que mudou
 122 ainda mais seriam (1) o: modo em que os alunos eh:: estão tendo p-ra
 123 acessar duas ou mais plataformas que tem sido também um desafio
 124 muito grande que eh: mais uma vez eh: eu espero que isso seja aderido
 125 e os professores também tem tido a sensibilidade p-ra usar uma
 126 plataforma só no processo de avaliação e: no processo (1) de aula a:::
 127 (2) out-o=out-o eh:: outro processo de ensino remoto também que tem
 128 que ser feito é a nossa anamnese com a equipe multi- que é feito por::
 129 (.) vídeo chamada né então tem sido esse tem sido um desafio muito
 130 grande porque eu acredito sempre fui defensor do ensino EAD e não e
 131 não mudo minha opinião mas o face a face e percebemos que perdemos
 132 o=o contato perdemos assim mais a=a sensibilidade percebemos o
 133 aluno um pouco mais distante mas não distante suficiente de não
 134 conseguir acompanhar as atividades que eles estavam sendo feitas
 135 então a nossa preocupação é justamente isso né eu também por incrível
 136 que pareça porque eu falo isso porque eu amo a educação amo estudar
 137 eu -tô- no segundo ano de psicologia e me preocupo também nós toda
 138 a equipe se juntou p-ra fazer eh: p-ra fazer um=um método de
 139 atendimento que respeite a saúde mental de todos que nós percebemos
 140 que o nível de ansiedade aumentou o:: nível de estresse aumentou
 141 alguns com tendência a ter a depressão tivemos que fazer esse
 142 atendimento atrelado a:: ao setor SEGAE dentro do setor SEGAE que
 143 funciona o setor da saúde que pode -tá a:: ajudando a gente a monitorar
 144 (.) então com essa=com essa ferramenta no ensino remoto isso é=é
 145 importantíssimo o aluno que não -tiver bem com a saúde mental que
 146 seja confortável isso vai refletir direto no processo de aprendizagem a
 147 eles então nós em reuniões que -tivemos com=com o colegiado aqui
 148 com cada colegiado do nosso do nosso campus eu e:: sempre costumo
 149 levar um professor do nosso setor p-ra eh:: p-ra ressaltar ? porque isso
 150 a gente fala todo dia a importância desse acompanhamento de=de um
 151 ensino em que o professor? possa trazer esse aluno p-ra mais
 152 perto=mais perto dele e acionar sempre que possível o setor
 153 correspondente né; porque a inclusão não é só o nosso setor e o
 154 atendimento não é só o nosso setor mas que saiba encaminhar pa- cada
 155 setor os alunos que são acompanhados pelo Napne p-ra que a gente
 156 possa mitigar os desafios (.) então é isso aí.

O informante inicia sua resposta ressaltando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no IFAP, essa dificuldade se acentua nos estudantes com deficiência que são acompanhados pelo Napne. Destaca nesse processo as reuniões realizadas entre a equipe do Napne e a família dos estudantes através das plataformas digitais, no sentido de orientar os familiares no desenvolvimento das atividades de forma remota. Para o entrevistado, a estrutura para acesso às aulas em mais de uma plataforma se apresenta como um grande obstáculo aos estudantes com deficiência, apesar dos docentes se mostrarem dispostos a trabalhar apenas em uma plataforma tanto nas aulas, quanto nos processos avaliativos.

O coordenador continua discorrendo sobre outras atividades que deveriam ser realizadas por meio das plataformas utilizadas nas aulas como a anamnese, por exemplo, por se apresentarem como “um desafio muito grande” (linha 129), afirma. Embora seja favorável ao

ensino a distância¹⁴, reforça sobre a importância do “face a face” (linha 131), ou seja, ele percebe que se entrelaçou um distanciamento diante ao estudante, mas não o suficiente para impedir a equipe do núcleo a dar suporte necessário ao educando (linhas 130-134). Vale ressaltar que, devido a pandemia, a ausência de aulas presenciais nos causam essa sensação de lacuna a ser preenchida.

Observa-se que o gestor do IFAP expressa nas linhas (137-156) preocupação com a saúde mental de seus colegas servidores e dos estudantes com deficiência. Propondo estratégias de atendimento em parceria com demais setores da instituição ligados à saúde. Esse procedimento, contribuiu para a equipe acompanhar “o aluno que não -tiver bem com a saúde mental que seja confortável isso vai refletir direto no processo de aprendizagem a eles” (linhas 145-147), afirma o coordenador. A esse respeito Souza, *et al.* (2021, p.8) nos remete a refletir sobre o:

cenário de pandemia, o confronto com o desconhecido pode gerar angústia e se transformar em ansiedade, pânico e, dependendo da forma como se lida com a situação, sobretudo naqueles que já apresentavam algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência. Segundo o documento “Resumo de política: Covid-19 e a necessidade de ação em saúde mental”, emitido pela Organização das Nações Unidas, o impacto da pandemia na saúde mental das pessoas é extremamente preocupante. Estima-se que, em todos os cantos do planeta, as pessoas estão angustiadas devido ao medo das consequências do vírus na própria saúde e de seus familiares.

Na sequência, é possível apreender em sua fala que as reuniões são base para nortear o planejamento das ações de acompanhamento aos estudantes junto aos colegiados de curso, junto ao professor na sua especificidade, assim como sensibilizando o docente referente ao atendimento a esse estudante. Em seguida, expressa que o processo de inclusão não é atribuição exclusiva do Napne – “inclusão não é só o nosso setor e o atendimento não é só o nosso setor mas que saiba encaminhar pa- cada setor os alunos que são acompanhados pelo Napne p-ra que a gente possa mitigar os desafios” (linhas) – mas nos remete a analisar que esse processo de inclusão deve perpassar por todos os seguimentos institucionais, pois inclusão não se faz sozinha, é necessário o envolvimento de todos para assim garantir o direito a plena participação do estudante com deficiência no âmbito escolar.

¹⁴ Moreira e Schlemmer (2020) abordam que o ensino remoto se difere da Educação à Distância (EaD). O ensino remoto é “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, com “dimensões políticas, sociais e educacionais distintas à EaD”. (MOREIRA e SCHELMER, 2020, p. 08)

A narrativa do informante do IFAP sobre sua trajetória profissional enfatiza as dificuldades enfrentadas pela instituição. Percebe-se que a obrigatoriedade ao ensino remoto, devido a pandemia, ocasionou inúmeros prejuízos a esse público, considerando a dificuldade de acesso às plataformas digitais, pois nem todos os estudantes possuem a expertise para manusear esses espaços digitais.

A falta de recursos para acesso à internet, a dificuldade do docente em desenvolver metodologias capazes de incluir e efetivar a plena participação dos estudantes nas aulas online e nessa perspectiva faço um adendo a prática docente em virtude de o professor também ser vítima desse novo cenário, uma vez que, em sua grande maioria, nossa formação acadêmica nos direciona para atuar no formato presencial.

“O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade”. (SOUZA, *et al.* p. 6)

Em suma, o cenário da pandemia reforçou a ideia de que precisamos nos mobilizar para evitar que haja um abandono em grande proporção desses estudantes do espaço escolar.

Depreende-se que a trajetória profissional do gestor do IFAP foi sendo construída com base nas suas percepções ocorridas ainda na infância e posteriormente foi se configurando para área da inclusão da pessoa com deficiência. Nota-se que houve um desejo de trilhar por esse caminho, mas também questões relacionadas ao nascimento do filho com síndrome de Down foi o ápice fundamental para fortalecer sua trajetória. Destaca-se nesse contexto a sua empatia com o público da educação especial, assim como suas lutas e ações em prol desse segmento consolidam sua atuação como coordenador do Napne no IFAP.

5.2 Dados sobre a entrevista do IFB

A entrevista narrativa com a coordenadora do Napne do IFAP foi realizada no dia 29 de março de 2021, segunda-feira, no período da tarde. No período da qualificação do projeto da pesquisadora, a entrevista foi planejada para ser realizada presencialmente no Instituto Federal de Brasília/campus Brasília. No entanto, devido ao elevado índice de transmissão do vírus do Covid19 no momento da execução das atividades de campo, houve a necessidade de uma reformulação e adaptação para realização da entrevista narrativa para o formato virtual. A

alteração para o formato *online* foi realizada no começo do processo de agendamento da entrevista através de e-mails institucionais direcionados ao IFB, respeitando a hierarquia da instituição.

No Instituto Federal de Brasília o procedimento para agendamento da entrevista com a participante foi mais simples, pois não foi necessário fazer os trâmites burocráticos pela reitoria do IFB, precisei apenas enviar os documentos diretamente para a direção geral do campus. Em resposta a minha solicitação, o campus já me encaminhou diretamente à responsável pela coordenação de inclusão e do Napne para prosseguirmos com o agendamento da entrevista.

Após comunicação inicial com a gestora do IFB para marcar a entrevista, encaminhou-se ofício formalizando a solicitação através da carta de apresentação (apêndice A), com uma breve explicação da pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, o seu objeto, o instrumento para coleta de dados, assim como indicação da Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que versa sobre o princípio da ética na pesquisa em educação, nos resguardando. Todos os documentos foram devidamente assinados pela professora orientadora da pesquisa.

Concomitante ao contato formal, realizou-se diálogo com a representante do IFB por meio de *WhatsApp* para agilizar o processo de agendamento da entrevista. Essa comunicação foi possível devido a pesquisadora pertencer ao quadro docente de servidores do IFB, possibilitando a pesquisadora uma aproximação a participante da pesquisa com maior brevidade, facilitando o desenvolvimento das demais etapas de trabalho.

No dia 29 de março enviamos por e-mail o link de acesso na hora agendada, para a entrevistada. Iniciamos a entrevista narrativa às 15h, através da plataforma do *Google Meet*, com autorização de gravação e uso de imagem pela informante (apêndice B), com duração de 48min:18s. A representante do IFB encontrava-se em um espaço da sala de sua casa, em razão da continuidade do cenário de pandemia estava desenvolvendo suas atividades laborais por meio das plataformas digitais. No decorrer da entrevista houve algumas intercorrências referentes a instabilidades da internet, ruídos externos, som do celular tocando, a informante mexer no celular no momento da entrevista.

Ao término da entrevista, finalizou-se a gravação no *Google Meet* e requisitamos à entrevistada o preenchimento do formulário de identificação, do termo de consentimento da pesquisa (apêndice B), material que havia sido enviado por e-mail antes da entrevista. A coordenadora se dispôs a contribuir com informações adicionais caso fosse necessário.

5.2.1 Trajetória profissional da gestora do Napne do IFB

A informante do Instituto Federal de Brasília desempenha a função de coordenadora do Napne do campus Brasília, desde setembro de 2019. É do sexo feminino, tem 42 anos, é casada e não possui deficiência. Nasceu na cidade de Barreiras (BA), atualmente reside em Brasília (DF). Atua na área da educação há cerca de 20 anos desenvolvendo suas atividades como intérprete de libras. Graduiu-se em pedagogia, contudo sua área de atuação foi constituída a partir da interpretação da língua de sinais para pessoas surdas. Seu pilar profissional foi libras e sua dedicação para estabelecer esse propósito laboral construído ao longo de sua vida.

A pesquisadora inicia a entrevista se apresentando e fazendo uma breve descrição de seu objeto de pesquisa. Em seguida, dá prosseguimento perguntando sobre a trajetória profissional da informante até o momento em que assume a coordenação de inclusão no campus Brasília do IFB. A pergunta inicial tem por objetivo conhecer a trajetória profissional da gestora até chegar à coordenação que ocupa atualmente.

A informante¹⁵ começa seu relato expondo sucintamente esta etapa de sua vida, se concentrando especificamente nos momentos que foram realmente importantes em sua trajetória (linhas 1-26):

1 Y: Boa tarde IFBf sou a professora Y sou professora do Instituto Federal
 2 de Brasília eh: (1) eu estou fazendo a minha pesquisa de mestrado que
 3 trata sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual nos institutos
 4 federais especificamente um estudo comparado no Instituto Federal do
 5 Amapá e no Instituto Federal de Brasília e a partir daí IFBf eu gostaria
 6 que você falasse um pouco para mim como foi a tua trajetória
 7 profissional até você chegar atualmente ao cargo que está ocupando na
 8 coordenação de inclusão no campus Brasília
 9 IFBf: A minha trajetória eu acho que foi também sempre na área da
 10 pessoa com deficiência especificamente na área do surdo @porque eu
 11 sou intérprete de libras eu comecei a aprender libras eu tinha 12 anos de
 12 idade hoje eu tenho 42@ aprendi libras com surdos dentro da igreja
 13 convivendo e quando eu me vi eu já estava interpretando aí fiz o curso
 14 de pedagogia (1) depois trabalhei eh:: (2) no (OCIP) eh:: com pessoas
 15 com deficiência aqui em Brasília se chama (ICEP) Brasil e ali a gente
 16 trabalhava com todos os tipos de deficiência na sala de aula eu trabalhava
 17 com os surdos né na empregabilidade tinha aula prática a aula teórica e
 18 depois eles iam pro- mercado de trabalho e eu acompanhava os surdos
 19 nas entrevistas e ali foi um (.) um grande passo ali na minha vida que
 20 depois eu parti fui trabalhar saí um pouco de Brasília fui trabalhar em
 21 Barreiras na Bahia minha família é de lá e lá eu trabalhei na assistência
 22 social traba=também com pessoas com deficiência trabalhei com
 23 surdocego e de lá para cá eu fiz mais alguns cursos e depois eu entrei no

¹⁵ A informante do IFB será identificada pelo código IFBf, sendo “IFB” a sigla representando o instituto pesquisado e “f” para identificar o sexo feminino.

24 concurso do (.) do IFB como intérprete de libras né trabalhando como
25 intérprete de libras e ano (1) em 2019 eu fui convidada a::: está na
26 coordenação (1) do Napne

Quando questionada sobre a sua trajetória profissional, a representante do núcleo do IFB iniciou a sua narrativa evidenciando a sua atuação na área da surdez. Ela revela em sua fala que desde os 12 anos de idade aprendeu a língua brasileira de sinais e hoje com 42 anos ainda atua nessa área. Ou seja, faz 30 anos que a informante trabalha com a língua brasileira de sinais e com a comunidade surda, são três décadas de experiência nessa área, isso demonstra a sua consolidação como intérprete de libras, conforme demonstrado no fragmento: “@porque eu sou intérprete de libras eu comecei a aprender libras eu tinha 12 anos de idade hoje eu tenho 42@” (linhas 10-12),

Pode-se observar que a trajetória da informante na área da surdez inicia na igreja, ainda na infância, o contato com a comunidade surda possibilitou que ela se estabelecesse na profissão até hoje, de acordo com seu relato nas linhas (12-13): “aprendi libras com surdos dentro da igreja convivendo e quando eu me vi eu já estava interpretando”. Vale ressaltar, que o aprendizado da libras acontece, também, pela convivência com os surdos e pela comunicação através da língua de sinais.

A entrevistada cursou graduação em pedagogia e após conclusão do curso foi trabalhar com pessoas com deficiência. Esse emprego a possibilitou o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas com os surdos ligada ao processo de empregabilidade, especialmente no momento das entrevistas em que a informante atuava como facilitadora da comunicação entre os envolvidos.

O trabalho nas instituições mencionadas pela participante da pesquisa em sua narrativa gerou um diferencial que contribuiu para uma relevante mudança em sua vida, conforme descrito no fragmento da linha (19): “e ali foi um (.) um grande passo ali na minha vida”. A partir desse momento a entrevistada resolve sair de Brasília para trabalhar em Barreiras na Bahia, devido sua origem familiar. Continuou trabalhando com pessoas com deficiência e com surdocego, porém na área da assistência social, ao mesmo tempo realizou alguns cursos. Após esse período, a gestora ingressou no IFB como intérprete de libras e no ano de 2019 foi convidada a assumir a coordenação do Napne.

Dando continuidade na entrevista a informante é indagada a expor a razão que a motivou a aceitar a coordenação. Ela responde fazendo referência especialmente a sua função como intérprete de libras que a incentivou em comum acordo com seus pares, linhas (27-40):

27 Y: Certo (2) e:: (.) assim o que foi que te motivou a aceitar a coordenação
 28 (1) a aceitar esse cargo hoje que você está ocupando
 29 IFBf: O que me motivou a mim e meus colegas intérpretes de libras fo::i
 30 a falta do conhecimento dos nossos colegas professores em não saber o
 31 que um intérprete de libras faz (.) @ era todo semestre, era desenhando
 32 pra- algum coordenador o que=que o intérprete faz, porque que o
 33 intérprete não pode entrar todos os horários (1) então era aquele desenho
 34 vamos desenhar que=que tem que fazer aí a gente conversou com a nossa
 35 diretora falou olha (.) p-ra a gente tá cansativo tá pesado e: nós já que
 36 somos três na época eram três efetivos ali trabalhando então a gente
 37 decidiu entre a gente e ela aceitou ela já tinha feito o convite a gente
 38 conversou entre a gente é melhor do que ficar perdendo o tempo
 39 explicando novamente o que o intérprete faz (1) °foi isso°; que mais me
 40 motivo-,

Em sua narrativa é possível depreender que sua maior motivação para aceitar o convite para assumir a coordenação do Napne é a atuação dos profissionais intérpretes no campus, devido ao desconhecimento do docente sobre o trabalho desenvolvido pelo intérprete de libras: “@ era todo semestre, era desenhando¹⁶ pra- algum coordenador o que=que o intérprete faz, porque que o intérprete não pode entrar todos os horários (1) então era aquele desenho vamos desenhar que=que tem que fazer” (linhas 31-34). Isto é, demonstra-se muito forte a atuação da informante na área surdez revelando-se como principal razão pela qual aceita o desafio da gestão no sentido de efetivar o reconhecimento do trabalho dos intérpretes, afirmar a singularidade linguística dos estudantes surdos e pela necessidade de mostrar suas atribuições.

Na sequência da narrativa a gestora do IFB explicou como funcionava o núcleo antes da sua atuação como coordenadora. Segundo a gestora, ela assumiu em setembro de 2019 o Napne, no período anterior a sua gestão havia uma rotatividade muito grande de professores que assumiam a coordenação do núcleo, mas na primeira oportunidade entregavam o cargo. Ela menciona o trabalho desenvolvido pela docente Vitória¹⁷ a qual esteve à frente do núcleo por um curto período, porém realizou um trabalho de reestruturação do setor além de efetivar o acompanhamento e o atendimento aos estudantes com deficiência. Consequentemente, o trabalho começou a “deslanchar”, segundo exposto pela informante na entrevista.

Em seguida, a professora Vitória precisa sair da coordenação e outra docente, sem muito conhecimento na área da inclusão assume. No discurso da entrevistada a professora trabalhou de forma mais lenta, mas ainda mantendo um certo fluxo nas atividades. Quando a informante assume o núcleo ela resgata os procedimentos de trabalho elaborados pela docente Vitória, declarando ter sido muito bom. A informante deu continuidade às demandas do núcleo, fazendo

¹⁶ A expressão utilizada pela informante caracteriza-se pela prática constante de explicitar em mínimos detalhes as atividades desenvolvidas pelos intérpretes de libras, assim como orientações pormenorizadas referente às dúvidas dos docentes.

¹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da docente

o acompanhamento em conjunto com a família dos estudantes, priorizando a realização de um curso para adaptação curricular e de materiais em parceria com o coordenador do CETEF¹⁸. Nesse curso foi possível unir os setores ligados ao ensino como a CGAE através da psicóloga, a CGEN com a participação de uma pedagoga que ao término do curso foi convidada pela informante a compor a equipe do Napne e pelos docentes do campus. A coordenadora do Napne atribuiu ao curso um momento enriquecedor para seu trabalho.

Com chegada de uma pedagoga ao Napne foi possível ter um olhar mais sensibilizado para os estudantes do ensino médio, articulando parcerias e ações mais concretas de acordo com a realidade do campus, conforme narrado nas linhas (75-102):

75 nós precisamos dar uma olhada p-ra
 76 o ensino médio (.) o ensino médio do IFB Campus Brasília os alunos com
 77 deficiência eram esquecidos (1) porque era tudo muito assistencialista
 78 vamos fazer um curso de libras não? vamo- fazer cursinho disso aqui não
 79 vamos fazer isso aqui (.) eu falei gente mas é só isso que o NAPNE faz
 80 (1) só isso (.) não precisa olhar e ver aquele menino por que aquele
 81 menino reprovou e nós descobrimos um menino no terceiro ano do
 82 ensino médio de informática ((celular tocou)) acho que informática 3
 83 vezes reprovado (.) no ensino médio e nenhum professor perguntou o
 84 que=que -tá acontecendo eles só achavam que era
 85 preguiça=preguiça=preguiça do aluno resolvemos pegar né a Ana¹⁹ e eu
 86 resolvemos pegar o professor Paulo que é uma parceria do IFB onde faz
 87 avaliação funcional conversar cada perfil de cada aluno ((celular parou
 88 de tocar)) desenhamos quem era que queria ser atendido porque nós não
 89 podemos pegar todos né nem todos querem ser atendidos pelo Napne (.)
 90 o que eu vejo Y que o IFB ele sempre via muito superficial os alunos (.)
 91 não era este trabalho de contato aluno com aluno coordenação NAPNE
 92 diretamente com o aluno eu vejo algo que era muito distante hoje nós
 93 conseguimos estar mais próximos dos alunos tentar sensibilizar o
 94 professor **jogar a responsabilidade da adaptação curricular p-r-o**
 95 **professor que não é da coordenação é do professor** (.) e depois disso
 96 a gente conseguiu 2019 teve algumas respostas e veio 2020 e a gente fez
 97 um: plano de ação que é continuar nesse mesmo projeto que é receber
 98 convidar a família fazer adaptaçã:o fazer a carta (.) nós elaboramos uma
 99 carta muito parecida com a da UnB que é lá no núcleo da UnB é (NUP)
 100 da UnB que ele encaminha os alunos com a carta os alunos com
 101 necessidades específicas com deficiência com a carta p-o colegiado p-r-
 102 o professor nós fizemos a mesma coisa

Apesar do Instituto Federal se dedicar à educação básica e superior a ênfase da narrativa da gestora se refere aos estudantes do ensino médio na expressão: “o ensino médio do IFB Campus Brasília os alunos com deficiência eram esquecidos (1) porque era tudo muito

¹⁸ O CETEFE é uma das instituições que possui parceria firmada através de um Termo de Cooperação Técnica (documento público institucional) com o IFB.

¹⁹ Nesse fragmento utilizou-se nomes fictícios para preservar o anonimato das pessoas mencionadas pela informante

assistencialista” (linhas 76-78), retrata uma realidade invisibilizada no campus com ações para educação inclusiva concentradas e pontuais, pensada como forma de caridade ou favor. Ela considera que o trabalho do Napne deveria ir além das propostas definidas apenas em oferta de cursos, mas focar no estudante e suas necessidades educacionais específicas no sentido de desmistificar estereótipos como falta de interesse ou preguiça.

Esta afirmação da entrevistada entra em concordância com o texto de Mendes (2010), quando refere-se que a educação especial foi perpassada historicamente no Brasil pelo assistencialismo permeado por interferências médicas e terapêuticas, e o fortalecimento da iniciativa privada “com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos (...) parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade”. (MENDES, 2010, p. 99)

Neste seguimento, a participante da pesquisa começa a traçar um perfil de atendimento ao educando em parceria com o representante do CETEFE a partir da avaliação funcional delineando com orientações sobre adaptações e acessibilidade para aqueles estudantes que aceitavam o atendimento ofertado pelo núcleo. Verifica-se nesse trecho da entrevista que a gestora faz uma avaliação sobre as atividades desenvolvidas pelo núcleo e ao mesmo tempo críticas quando traz em sua fala que não é apenas realizar um curso de libras é sobre acompanhar efetivamente esses estudantes em sua especificidade, conforme aponta na frase: “o que eu vejo Y que o IFB ele sempre via muito superficial os alunos (.) não era este trabalho de contato aluno com aluno coordenação NAPNE diretamente com o aluno eu vejo algo que era muito distante” (linhas 90-93).

Na perspectiva da coordenadora a sua gestão fez com que o núcleo se aproximasse do estudante, provocou no docente a sensibilização diante de cada caso, além de conseguir “**jogar a responsabilidade da adaptação curricular p-r-o professor que não é da coordenação é do professor**” (linhas 94-95). Evidencia-se no fragmento que para a informante, quem domina o conteúdo é que sabe dizer como deve ser a adaptação, ou seja, na sua perspectiva a adaptação curricular é uma atribuição do professor e não do coordenador do Napne.

Com essas ações ela encerra o ano de 2019 já obtendo alguns resultados positivos. Ao iniciar o ano letivo de 2020 a entrevistada elabora com sua equipe um plano de ação para dar continuidade ao seu projeto anterior de acompanhamento ao educando, adicionando um documento de apresentação do estudante com deficiência e sua necessidade específica. No entanto, acontece a pandemia do Covid19 e o Napne precisa ressignificar suas atividades (linhas 103-120).

103 (.) em 2020 veio a pandemia (1) a pandemia foi uma coisa muito louca
 104 é ainda está na pandemia é muito triste para pessoa com deficiência eles
 105 ficaram extremamente isolados sozinhos eh:: mas eu vejo que foi uma
 106 oportunidade da gente acompanhar mais de perto o que=que -tava
 107 acontecendo (.) então diante dessa realidade da pandemia eu acho que
 108 uma situação um pouco mais não era aquela correria por -tá ali
 109 presencialmente precisou ouvir e conhecer os alunos (.) então assim eu
 110 acho que foi um pouco positivo que a gente conseguiu sentar e desenhar
 111 quem era o aluno e qual é a necessidade dele eh: pelo menos p-ra tentar
 112 fazer uma adaptação curricular (.) depois disso nós criamos uma
 113 comissão a comissão de apoio pedagógico foi esse nome com o Napne
 114 com a CGAE e com o Núcleo Pedagógico e a Izadora²⁰ que é de estágio
 115 nos auxilia também nós temos um encontro uma vez por semana
 116 ((mexeu no celular)) (1) e esse encontro nós vamos desenhar novamente
 117 quem são os alunos qual o perfil da deficiência e o quê que nós vamos
 118 fazer p-ra conseguir fazer adaptação curricular deles eh: e -tá aí a
 119 comissão e eu acho que foi de grande proveito p-ra gente porque a gente
 120 conseguiu dá algumas respostas depois dessa criação

O ano de 2020 é classificado pela informante como um período difícil para pessoa com deficiência devido ao distanciamento social, impondo a esse público o isolamento e a solidão. Apesar disso, ela considera que a fase da pandemia foi favorável para a equipe do Napne se reorganizar com mais tranquilidade em relação ao acompanhamento do estudante, sendo possível conhecer mais precisamente o educando e sua necessidade em relação a adaptação e acessibilidade. É possível perceber no discurso da entrevistada que a pandemia contribuiu para aproximação dos setores em prol de uma pauta conflitante no campus. Foi criada uma comissão de apoio pedagógico visando planejar as ações para inclusão e a plena participação do estudante com deficiência nesse novo cenário escolar de aulas remotas. Ela afirma que após a criação da comissão foi possível visualizar um retorno positivo.

A passagem sobre a trajetória profissional da informante do IFB retrata seu compromisso com a área da surdez que ela carrega desde a adolescência até hoje. Ao aceitar o convite para assumir a coordenação do Napne, revela sua busca pelo reconhecimento da área a que ela se dedica e tem conhecimento desde a sua juventude. Ela aceita o desafio institucional já entendendo que o trabalho desse núcleo não se resume em cursos, perpassa por avaliação funcional dos estudantes, pelo acompanhamento pedagógico, pela empatia dos professores e pela escassez de profissionais especializados no instituto.

5.3 Análise comparativa da trajetória profissional dos gestores do IFAP e do IFB

²⁰ Nesse trecho utilizou-se nome fictício para preservar o anonimato da pessoa menciona pela informante

A finalidade da análise comparativa dá-se ao fato de compreender as questões que formam os sujeitos numa perspectiva referente a sua trajetória profissional, visando apreender a correlação presente na vivência dos gestores em relação ao cargo que ocupam no Instituto Federal considerando suas percepções em relação a inclusão de estudantes com deficiência visual e suas compreensões acerca das políticas e ações para esse público.

A interpretação das entrevistas narrativas nos permite compreender como as experiências da trajetória profissional dos participantes da pesquisa contribuem para organização das ações de inclusão nos institutos federais pesquisados.

Dessa forma, a comparação será organizada a partir de três dimensões: na formação inicial dos gestores participantes da pesquisa, na atuação profissional e na motivação para assumir a função de coordenador no instituto. Segundo Zardo (2012), embora as diferenças existentes entre os participantes da pesquisa, no que se refere às trajetórias profissionais, nas instituições localizadas em regiões e unidades federativas distintas, é possível evidenciar alguns fatores que se assemelham nas experiências vivenciadas.

Ao explorar o contexto da formação inicial dos informantes é possível perceber em suas experiências que ambos identificam o período da juventude como um momento de descoberta do desejo pela área da inclusão, seja para o gestor do IFAP quando observou que possuía alguns parentes com deficiência e naquele momento não tinha discernimento sobre esta condição, seja para a gestora do IFB quando começa a interpretar em libras para a comunidade surda na igreja com apenas 12 anos.

Por sua vez, nota-se diferenças em relação à formação profissional dos entrevistados, quando temos uma narrativa que se apresenta de forma mais ampla e interdisciplinar, voltada para a militância na causa da pessoa com deficiência e nos fundamentos de inclusão embasado numa visão mais sistêmica, e outra formação focada na pedagogia e na formação técnica em libras. Tais perfis de formação indicam práticas profissionais focadas em perspectivas distintas: de um lado um gestor que se dedica a pesquisa, faz pós-graduação *stricto sensu*, almeja publicação; e por outro lado temos uma gestora com uma visão mais concentrada na prática, na atuação direta com o discente no contato de sua formação.

As experiências advindas desde a juventude dos gestores se apresentam como fatores preponderantes para sua atuação na área da inclusão e especialmente como estímulo para desempenhar a função de coordenador do Napne. Os elementos como a militância na causa da inclusão, o interesse e a gana para expressar o trabalho desenvolvido por profissionais especializados para pessoas com deficiência, revelam o compromisso desses gestores em acreditar que podem fazer a diferença na instituição.

Em relação a motivação para assumir a gestão evidencia-se que existe entre os gestores uma singularidade de razões que os levam a aceitar a coordenação do Napne, articulada ao percurso percorrido por cada um na área da inclusão. Dentre as particularidades temos a gestora do IFB que foi motivada pela atuação dos profissionais intérpretes no campus, ou seja, a sua função como intérprete de libras estimulou sua decisão em aceitar a coordenação. Para o gestor do IFAP sua motivação relaciona-se a um sentimento de afeto pela causa da inclusão, além do reconhecimento de seu trabalho pela família dos estudantes.

Em suma, os informantes visam efetivar as ações e as políticas institucionais, provocando a comunidade escolar para a compreensão da necessidade dos sujeitos com deficiência através das ações do Napne.

CAPÍTULO 6. ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFAP E NO IFB

Esse capítulo objetiva identificar as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. A análise comparativa do relato dos gestores participantes da pesquisa será realizada a fim de elucidar as semelhanças e diferenças da organização dos contextos dos institutos federais pesquisados e as tendências de atuação para promoção da acessibilidade.

6.1 Organização das ações para a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência visual no IFAP

Após exposição da trajetória profissional do informante, a pesquisadora buscou compreender sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual e como são organizadas as ações para esse segmento no IFAP. Embora o questionamento tenha sido direcionado especificamente para a área da deficiência visual, o gestor discorre sua resposta expondo as ações num sentido mais amplo para todas as deficiências. Ele informa que o processo começa desde o edital de ingresso contemplando as cotas para o público da educação especial, seguido de um protocolo de identificação no registro acadêmico para os estudantes que concorreram às vagas exclusivas para pessoa com deficiência, e posteriormente realizam o acolhimento desse estudante no campus. Após essa fase, vem a construção do plano de acompanhamento no AEE,

contemplando orientações aos docentes referentes à necessidade específica do educando, além do estudo de caso (linhas, 157-206).

Nessa configuração, a entrevistadora complementa a pergunta para depreender o ponto de vista do gestor em relação às políticas de inclusão no IFAP. Em sua resposta, considera que as políticas de inclusão na instituição são muito boas, mas enfatiza que podem melhorar. Ele ressalta que tais políticas ainda se encontram em construção, conforme revelado nas linhas (207-230).

207 Y: Ok (1) e:: como é que você avalia essas políticas essa forma eh::
 208 esse processo de inclusão
 209 IFAPm: Eu acredito que esse processo de inclusão ele vem sendo
 210 construído com todos os coordenadores que passaram por mim que eu
 211 tive a oportunidade de conversar com: alguns com três p-ra saber como
 212 que eles vinham trabalhando e como que vinha evoluindo esse
 213 processo de inclusão ((interferência do sinal da internet)) dentro do
 214 IFAP né eles me mostraram como que tinha começado e as lutas que
 215 eles haviam sido travadas tanto que eles sabiam que alguns desses
 216 coordenadores que eles iam plantar a semente mas não iam colher só
 217 mais à frente que poderia ter isso (.) então eu avalio como muito bom
 218 esse processo **mas poderia e pode melhorar ainda mais**; tanto que
 219 eu fiquei muito preocupado em alguns editais não terem cotas pa- PCD
 220 então a equipe toda se mobilizou fizemos um documento fizemos
 221 reuniões e isso gera uma briga também do=de outras coordenações
 222 mas que eles entenderam que agora era a necessidade de inclusão
 223 mesmo né. (1) outra coisa importante do processo de política de
 224 inclusão que o IFAP tem feito principalmente eu eh:: não custa nada
 225 falar sobre o ensino presencial que seria a busca ativa nas escolas (1)
 226 dentro da equipe onde ia a equipe do Napne conversar com o AEE mas
 227 também conversar com todos os alunos p-ra falar sobre a- nossas
 228 políticas afirmativas que hoje já tem muitas=muitas mesmo
 229 principalmente que causam eh: que impactam diretamente a inclusão
 230 como edital de auxílio que já tem cotas pa- PCD (2) eh:: um:: outro
 231 pelo menos três editais eh: o auxíli::o:: inclusão digital que também já
 232 veio cotas p-ra=p-ra pessoas com PCD e agora existe um último
 233 auxílio agora e ele vem justamente viabilizar computadores (1) então
 234 esse=esses tipo- de auxílio que também tem cotas para PCD que está
 235 melhorando no gerúndio melhorando que a tendência é que fique
 236 mu::ito melhor a gente ? já consegue visionar uma perspectiva muito
 237 boa né embora=embora ainda algumas coisas ainda -tão caminhando a
 238 passos lentos; mas que não exige a gente de -tá- sempre **lembrando**
 239 os nossos gestores sobre a importância disso.

O representante do IFAP, em sua narrativa, faz referência aos gestores que o antecederam em relação à construção das políticas de inclusão no Napne, uma vez que eles foram os precursores desse trabalho que hoje se mostra mais consolidado. Essa afirmativa é explicitada pelo gestor no fragmento a seguir: “eles me mostraram como que tinha começado e as lutas que eles haviam sido travadas tanto que eles sabiam que alguns desses coordenadores

que eles iam plantar a semente mas não iam colher só mais à frente que poderia ter isso” (linhas, 214-217).

O informante faz uma avaliação positiva desse processo, mas se preocupa quando os editais internos não têm o cuidado de garantir as cotas para pessoa com deficiência, então ele mobiliza sua equipe para assegurar esse direito. “Outra coisa importante do processo de política de inclusão que o IFAP tem feito principalmente no presencial que seria a busca ativa nas escolas (1) dentro da equipe onde ia a equipe do Napne conversar com o AEE mas também conversar com todos os alunos p-ra falar sobre a- nossas políticas afirmativas” (linhas, 223-228).

A fala do coordenador nos remete a analisar que o trabalho do Napne vai muito além dos “muros” institucionais, eles promovem dinâmicas de visitação nas escolas visando divulgar a instituição e suas ações afirmativas sustentadas pelos mais variados editais internos de auxílios para acesso e permanência do estudante (linhas, 230-234), focando na premissa da igualdade de oportunidades para todos. Percebe-se uma grande satisfação no discurso do informante quando expõe sobre as conquistas realizadas pelo Núcleo para os estudantes com deficiência, mesmo reconhecendo a existência de ações desenvolvidas de forma mais lenta.

Dando prosseguimento a exposição do informante a pesquisadora buscou explorar sobre o processo de inclusão especificamente de estudantes com deficiência visual no campus, objetivando apreender como está previsto nas normativas institucionais. Destaca-se em seu relato a participação de uma servidora cega e a sua contribuição fundamental para a construção das normativas internas (linhas 240-292).

240 Y: IFAPm agora vamos falar um pouquinho do processo de inclusão
 241 específico de estudantes com deficiência visual no campus tá (.) aí eu
 242 gostaria que você falasse um pouco p-ra mim sobre como é que -tá
 243 prevista a inclusão desses estudantes com deficiência visual nas
 244 normativas institucionais
 245 IFAPm: Muito bem (.) primeiro. Eu gostaria de:: eu gostaria de dizer
 246 que é um prazer que eh:: que inclusive dentro da nossa equipe nós temos
 247 uma pessoa cega (1) que é a= Marcia²¹ que eu falo sempre não custa
 248 nada falar o nome dela porque ela é uma pessoa muito especial p-ra
 249 gente e não deixa de ser uma consultora porque é uma pessoa altamente
 250 intelectualizada que sempre nos orienta junto com a equipe sobre esse
 251 tipo de política; eh:: mais especificamente que eu posso citar a você
 252 sobre isso nós eh: foi aprovado recentemente acredito que: (.) a três
 253 semanas a nossa política de diferenciação curricular né que é até uma
 254 palavra um pouco mais nova que antes eles usavam era o nome era (2)
 255 que é **uma regulamentação** uma regulamentação de adaptação e
 256 flexibilização curricular nesse documento que saiu do forno muito
 257 recente -tá muito recente esse documento ele não só traz diretrizes

²¹ Utilizou-se nome fictício para preservar a identidade da servidora

258 maiores mas ele também recomenda algumas metodologias em que o
 259 professor possa ter quando se encontra com o aluno em sala de aula um
 260 aluno com deficiência visual (1) então. com os recursos assistivos os
 261 que nós temos que ainda faltam=falta ter muito lá no nosso setor (.) os
 262 professores vão lá quando eles não entendem; já teve caso de professor
 263 que foi com a minuta com=com a regulamentação falando que há alguns
 264 itens que ele -tava lá que ele precisava de entendimento e a nossa equipe
 265 dentro da nossa perspectiva e=e=e levando sempre em conta a nossa
 266 servidora Marcia que é cega que ela ajudou a formular esse documento
 267 ela pode explicar pode relatar regulamentar p-r-o professor de uma
 268 forma mais clara (.) então desde (1) dentro desse documento acredito eu
 269 que antes de ir p-r-o nosso conselho superior antes de ir p-r-o nosso
 270 conselho superior ele já falava de algumas metodologias bem diretas
 271 como (1) fonte 18 como (2) o tipo de cor **de um slide** o tipo de avaliação
 272 que tem que ser feita de uma forma mais específica isso eu -tô- falando
 273 dentro de um processo educacional porque nós temos também a:: nossa
 274 questão estrutural também que a nossa (.) eh:: eu não sei se isso ainda
 275 se encaixa nessa pergunta
 276 Y: L °Sim tudo (.) se encaixa sim°
 277 IFAPm: Pronto=pronto esse (.) nós tivemos um encontro nós tivemos
 278 um encontro dos Napnes recentemente e, fizemos uma carta essa carta
 279 vai ser lida com a reitora com algumas sugestões que nós -tivemos que
 280 inclusive o campus Macapá eh: ficou de redigir tal parte que foi ah: em
 281 relação ao piso tátil (1) que: em algumas partes do IFAP em algumas
 282 partes tinha sim o piso tátil em alto relevo concreto que é o que todo
 283 mundo é o que=que=que sugere a: ABNT que é responsável por isso (1)
 284 nós precisa-r dentro dessa carta nós (.) nos atentamos também sobre a
 285 deficiência ela:: a visual sobre a questão do:: da placa em braile em todas
 286 as portas eu conversei com a Marcia pessoalmente com a nossa
 287 servidora e achei inclusive nós vamos fazer uma visita técnica assim que
 288 a pandemia nos permitir numa universidade aqui perto uma
 289 universidade do Estado que ela já fez isso conseguiu fazer isso com
 290 muito êxito né e eh:: outra sugestão foi o totem aquele (1) logo quando
 291 fica na entrada do::=do instituto ou de qualquer órgão público para que
 292 o=a pessoa cega possa se direcionar possa ter algo (1) saber onde -tá

A pergunta dirigida ao participante da pesquisa o fez ressaltar em sua narrativa o privilégio de ter em sua equipe uma pessoa cega, que mesmo com impedimento visual desenvolvia seu trabalho com qualidade e destreza. “Ela é uma pessoa muito especial p-ra gente e não deixa de ser uma consultora porque é uma pessoa altamente intelectualizada que sempre nos orienta junto com a equipe sobre esse tipo de política” (linhas, 248-251), ou seja, o reconhecimento do gestor em relação a servidora Márcia demonstra a superação da equipe do Napne sobre questões ligadas ao capacitismo de pessoas com deficiência.

O discurso do informante nos remete a refletir a respeito dos “valores atribuídos a determinadas capacidades e habilidades, como produtividade e competência, em detrimento de outros valores” que devem ser primados no ambiente laboral, assim como no contexto escolar. “O capacitismo hierarquiza as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando aqueles que atendem aos padrões normativos, diminuindo, assim, o valor social daqueles que possuem

algum impedimento de natureza física, sensorial, mental ou intelectual”. (NUERNBERG, 2020, p. 5)

No período de realização da entrevista havia sido aprovada uma normativa denominada “política de diferenciação curricular” (linha 253) em substituição a outra regulamentação de adaptação e flexibilização curricular. O entrevistado evidencia que essa nova política institucional vislumbra diretrizes macro, além de propor metodologias norteadoras ao docente que ministra aula em salas que possui um estudante com deficiência visual, objetivando orientá-lo sobre os recursos de acessibilidade para esse público. Ele menciona os recursos de tecnologia assistiva que possuem no núcleo, mas se queixa da necessidade de adquirir outros materiais para o setor.

O trabalho da equipe do Napne ancorado nas novas normativas institucionais possibilitaram uma boa condução das orientações aos professores, uma vez que o docente que apresenta alguma dúvida o faz recorrer ao núcleo para orientação, conforme mencionado nas linhas (261-265), “os professores vão lá quando eles não entendem; já teve caso de professor que foi com a minuta com a regulamentação falando que há alguns itens que ele -tava lá que ele precisava de entendimento”. Em continuação a sua fala é demonstrado que na perspectiva da equipe do núcleo eles sempre levam em consideração a atuação da Márcia, “que é cega que ela ajudou a formular esse documento ela pode explicar pode relatar regulamentar p-r-o professor de uma forma mais clara” (linhas, 264-268). O coordenador pontua, ainda, as metodologias e os recursos de acessibilidades práticos e apropriados ao deficiente visual elencados no documento regulador, além de fazer menção à acessibilidade arquitetônica.

A servidora cega mencionada pelo coordenador é uma pessoa conhecedora das barreiras enfrentadas diariamente, ela vivencia os impedimentos e sabe perfeitamente quais são os obstáculos impostos a uma pessoa que possui o impedimento da visão. A participação ativa da Márcia no Napne demonstra representatividade e um avanço para o campus em possuir na sua equipe uma servidora com deficiência visual atuando no processo de implementação das suas políticas de inclusão.

A participação da servidora cega na construção das políticas normativas para pessoa com deficiência no IFAP, especialmente a deficiência visual nos remete ao lema “Nada sobre nós sem nós” [...] “reflete muito precisamente a atitude mundial de que as pessoas com deficiência querem ser adotadas em todos os níveis da sociedade. Pessoas com deficiência precisam ser envolvidas no planejamento de estratégias e políticas que afetarão sua vida”. (SASSAKI, 2007, p.5)

Na sequência da exposição, o gestor discorre sobre o encontro dos Napnes (evento interno entre os núcleos dos *campi*) que discute entre os núcleos questões de inclusão dos estudantes com deficiência para melhorar o desenvolvimento das ações tanto individuais, quanto coletivas. Desse encontro, segundo o gestor, culminou na construção de uma carta direcionada a reitora do IFAP com algumas sugestões referentes ao piso tátil, que aparentemente não é contemplado em todos os espaços do campus. Outra pauta destacada na carta foi sobre acessibilidade para o deficiente visual, com sugestão de identificação dos setores institucionais através de placas em braille, além da proposta de uma visita técnica à universidade estadual visando conhecer seu espaço arquitetônico acessível e a aquisição de um totem com o mapa de localização dos espaços institucionais em braille.

Nota-se nesse processo o empenho ativo do gestor para implementação de políticas de inclusão não somente para área da deficiência visual, como também para o bem estar dos estudantes com outras limitações. Para além das barreiras arquitetônicas, o informante expõe o desafio da acessibilidade atitudinal – “temos a nossa demanda atitudinal @**essa é a mais difícil de todas** é, sempre um desafio a atitudinal@” (linhas, 294-295) – que se apresenta muitas vezes como um “tabu” a ser desmistificado na relação entre docentes e servidores técnicos sobre a necessidade do educando com deficiência. A fala em questão permite apreender que mesmo diante da dedicação do Napne para pôr em prática as políticas e as ações de inclusão, urge a necessidade de sensibilização da comunidade escolar com vistas a superar práticas discriminatórias e preconceituosas. A esse respeito, Zardo (2017, p. 13) afirma que:

elaboração das políticas públicas de educação inclusiva deveria ser realizada a partir dos pressupostos das políticas transformativas. Para além de seu aspecto transformador, assumir a concepção dessa perspectiva política requer o desapego de construções sociais culturais vinculadas a interesses e a identidades específicas.

Em relação as políticas, as ações e os projetos na área da deficiência visual, o participante da pesquisa retoma seu discurso do encontro dos Napnes se referindo mais uma vez a acessibilidade arquitetônica, reforçando outra solicitação feita diretamente ao setor responsável por obras e infraestrutura no campus, pois “existe algumas partes do instituto que ainda não tem piso tátil porque foi ampliado e não foi poucas alas foram muitas” (linhas, 328-329). Isso implica diretamente na locomoção das pessoas que dependem dessa acessibilidade para ter autonomia em todos os espaços da instituição.

Sobre as demais ações, ele destaca a aquisição de uma impressora braille adquirida sem gerar custo financeiro para o campus, exclusivamente por meio de parcerias e o incentivo

através do pagamento de auxílio para um estudante com baixa visão, atleta do tênis de mesa que foi “representar o IFAP numa competição fora e ele ganhou e veio com três medalhas em uma competição nacional” (linhas, 356-358).

Nessa perspectiva, o coordenador relata que o núcleo através das professoras de educação especial e dos técnicos especializados em braille desenvolvem projetos de extensão por meio da promoção de cursos de formação inicial e continuada (FIC), como o de leitura e escrita em braille que coaduna com as disciplinas de educação especial e braille que compõe a grade curricular dos cursos de graduação do campus. É interessante destacar que os projetos visam ensinar o código braille, informar sobre a importância desse recurso e seu usuário, além de sensibilizar os participantes.

Neste sentido, é possível analisar na narrativa da entrevista do representante do IFAP a sua busca incessante por mudanças nas normativas institucionais para garantir acessibilidade arquitetônica, nas metodologias que assegurem a participação do estudante e a quebra das barreiras atitudinais visando permitir o pleno desenvolvimento desse educando na instituição.

6.2 Organização das ações para a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência visual no IFB

Considerando a explanação da entrevistada referente a sua trajetória profissional e o desenvolvimento das atividades no campus, a pesquisadora, visando compreender as concepções sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no IFB realizou a seguinte pergunta para informante: “como acontece esse processo da inclusão desses estudantes no campus e como você avalia esse processo essa política de inclusão”? (linhas 126-127)

128 IFBf: Então eh::: eu não sei se eu -to- errada mas antigamente o foco
 129 era só com os monitores voluntários né os alunos com deficiência eles
 130 eram recebidos faziam um acolhimento lá no Napne e os monitores
 131 acompanhavam os alunos dentro do Napne estudando fazendo aquelas
 132 aulas com os alunos ali nas dúvidas (.) hoje a gente conseguiu olhar
 133 mais especificamente ainda é assim, o fluxo eh: recebe o registro
 134 acadêmico eu faço a:: ou eu ou: mais alguns colegas a gente conversa
 135 com a família faz um eh: o acolhimento e ali a gente tem um relatório a
 136 gente vai anotar tudo do aluno (.) quem é o aluno seu endereço telefone
 137 o que=que ele deseja que ser feito de adaptação curricular e como é feita
 138 essa adaptação curricular eu vou até o colegiado na reunião do colegiado
 139 no primeiro semestre no início do semestre e ali, eu passo quem é o
 140 aluno e as suas necessidades (1) no meio do semestre, o **aluno que é**
 141 **acompanhado** ele sempre -tá em contato conosco sempre o tempo todo
 142 via WhatsApp via e-mail e ele vai relatar ali então o acompanhamento

143 é assim é diário agora via WhatsApp via e-mail se -tá sendo feita
 144 adaptação ou não (.) continuo com os monitores virtuais continuo com
 145 os monitores mas eu particularmente tenho cobrado mais dos
 146 professores dos professores que eh: por exemplo nessa comissão a gente
 147 eh: a gente conseguiu visualizar por exemplo que faltavam ledores que
 148 muitos professores -tavam dando texto p-ra alunos com baixa visão
 149 textos longos sabe dando podcast p-ra surdo **e era o contrário** @(2)@
 150 @faz um vídeo p-ro surdo um podcasts pro baixa visão@ então foi
 151 nessa nesse processo que o Napne que a coordenação de inclusão
 152 acompanha ali a inclusão do aluno no dia a dia Y

A entrevistada começa a discorrer sobre o processo de acolhimento aos estudantes com deficiência realizado anteriormente a sua gestão. Segundo a informante, a metodologia de recepção do estudante se concentrava no trabalho desenvolvido por monitores voluntários e através do acompanhamento em suas atividades, porém de forma bem pontual.

A gestora afirma ter melhorado esse fluxo de atendimento a partir da sua gestão, em razão de ter concentrado as ações no estudante e em suas necessidades educacionais específicas. A partir da sua gestão se construiu um novo formato para recepção do educando, que vai desde o ingresso no momento de sua matrícula no registro acadêmico, depois reunião com os responsáveis para conhecer a especificidade do estudante e posteriormente traçar um plano de atendimento, através de relatório, prevendo as adaptações e acessibilidade que o discente vai precisar. Após esse levantamento, a coordenadora informa que vai “até o colegiado na reunião do colegiado no primeiro semestre no início do semestre e ali, eu passo quem é o aluno e as suas necessidades (1)” (linhas 138-140).

Outro diferencial relatado pela entrevistada em sua coordenação foi o contato mais próximo ao estudante, diariamente, através dos aplicativos de conversa e do e-mail, para inteirar-se sobre a realização da adaptação necessária ao discente, conforme narrado nas linhas (140-144): “o **aluno que é acompanhado** ele sempre -tá em contato conosco sempre o tempo todo via WhatsApp via e-mail e ele vai relatar ali então o acompanhamento é assim é diário agora via WhatsApp via e-mail se -tá sendo feita adaptação ou não (.)”. Observa-se nesse contexto que a informante passa a se empenhar e cuidar diretamente do desenvolvimento dos estudantes em sala de aula. Fica claro em sua fala a preocupação e zelo para saber se as adaptações estão sendo garantidas.

Na sequência da narrativa, ela permaneceu com as atividades desenvolvidas pelos monitores nesse formato virtual, contudo tem requisitado a responsabilidade dos docentes referente a efetivação da adaptação curricular. Acredita-se que essa fala da coordenadora se faz em decorrência dos equívocos promovidos pelos professores em relação a adaptação como relatado nas linhas 148-152.

Apesar da pandemia não ser o objeto de estudo dessa pesquisa, não é possível dissociar o tema em voga devido o referido estar presente nas entrevistas narrativas. É algo que estamos vivenciando e os institutos, como todas as instituições de ensino, foram obrigados a redimensionar suas ações, especialmente para estudantes com deficiência. Na fala da informante é possível perceber que a situação da pandemia causa um momento de pausa e reflexão sobre suas práticas. Ou seja, as suas estratégias precisaram ser analisadas e reconfiguradas nesse novo processo pedagógico, buscando delegar a manutenção dos recursos de acessibilidade ao docente, para promoção das condições de participação e aprendizagem destes estudantes. Assim,

neste horizonte, a utilização das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) ganhou espaço, exigindo que a escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela online. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 6)

Na perspectiva da gestora e pela criação da comissão, o professor precisa conhecer a especificidade do educando para compreender qual o melhor recurso de acessibilidade. Essa compreensão fica bem elucidada no trecho: “muitos professores -tavam dando texto p-ra alunos com baixa visão textos longos sabe dando podcast p-ra surdo **e era o contrário** @(2)@ @faz um vídeo p-ro surdo um podcasts pro baixa visão@” (linhas 148-150). A sua exposição demonstra que o docente não tem o conhecimento da especificidade dos recursos de acessibilidade que o estudante precisa, ocasionando falhas no processo de ensino e conseqüentemente prejuízo ao aprendizado. Ao Napne, cabe orientar os professores sobre o que é acessibilidade para os estudantes com deficiência.

Prosseguindo com a narrativa, a pesquisadora buscou explorar sobre o ponto de vista da coordenadora em relação a sua avaliação do processo de inclusão no instituto. A entrevistada faz menção em seu posicionamento a respeito dos desafios que enfrentam no núcleo.

153 Y: Certo (.) e como que você avalia todo esse processo
 154 IFBf: Olha eu acho que nós podemos melhorar mais faltam servidores
 155 (1) né qualificados e:: ou que queiram né eu so::u muito sincera eu
 156 acho que falta também muitas vezes interesse dos colegas dos
 157 professores em tentar eh:: olhar um pouquinho com empatia né e ali
 158 eu não -to- e aqui eu não falo sobre assistencialismo eu -to- falando
 159 sobre empatia respeito conversar fulano qual a sua deficiência em que
 160 eu posso te ajudar? (2)

A informante faz sua avaliação ressaltando que eles podem aprimorar esse processo, no entanto destaca a insuficiência de servidores qualificados para trabalhar com o público da

educação especial, assim como a indiferença dos demais colegas servidores em se disponibilizarem a compor a equipe do núcleo. Ela ainda evidencia a falta de interesse de docentes e colegas da equipe em ter um olhar mais sensibilizado para o estudante, não no sentido assistencialista, mas em relação a “empatia respeito conversar fulano qual a sua deficiência em que eu posso te ajudar? (2)” (linhas 158-160). Observa-se nesse discurso as dificuldades enfrentadas pela entrevistada para implementação do processo de inclusão, sendo a barreira atitudinal um dos maiores desafios a serem rompidos.

Na sequência, com intuito de investigar a respeito das políticas de inclusão previstas nas normativas institucionais, especificamente para estudantes com deficiência visual, a entrevistadora insere a pergunta visando verificar se nas regulamentações do IFB existe algo descrito especificando cada deficiência, ou se apenas acompanham e reproduzem as legislações vigentes a nível nacional (linhas, 161-183):

161 Y: Eh: eu vou passar agora para a gente falar um pouquinho IFBf sobre
 162 especificamente a inclusão dos estudantes com deficiência visual no
 163 campus e aí você poderia falar um pouco sobre como está prevista a
 164 inclusão de estudantes com deficiência visual nas normativas
 165 institucionais?
 166 IFBf: As políticas do IFB para as pessoas com deficiência (.) tem que
 167 ser mudado tem que ser:: eh:: revistas porque -cê não consegue eh:: -cê
 168 consegue ali pegar alguma coisa ah isso falo mas quem é que garante (.)
 169 quem é que garante lá no final que o professor vai realizar aquela
 170 adaptação curricular e quem é que vai cobrar do professor (1) então a
 171 nossa angustia lá: eh:: ali nós que somos né TAE e a gente fala bem
 172 assim tá a gente fez todo esse trabalho nos reunimos fizemos um
 173 relatório conseguiu ver o perfil do aluno conseguiu ver qual é a
 174 necessidade dele **chega lá na prova na semana de avaliação ou**
 175 **durante o percurso** o professor não fez nada passou por passar ou não
 176 passou simplesmente (1) porque a gente tem muita gente sente muitas
 177 vezes que:: falta=falta num sei tem que amarrar aí (.) só por legislação
 178 (1) não é possível (.) eh:: nós temos assim as coisas efeti::vas mesmo
 179 começaram tem pouco tempo né de 2018 para cá que começaram a surgir
 180 antes não (.) nós -tamos também terminando eh:: as diretrizes (1) e eu
 181 pedi p-ra coordenação a direção de ensino que fosse algo que assinasse
 182 da direção p-ra baixo né porque não adianta só a gente fazer e não=num
 183 sair da gestão então tem que sair da gestão

Em resposta ao questionamento, a coordenadora inicia sua narrativa expressando a necessidade de alteração e revisão das normativas do IFB, devido à dificuldade que eles enfrentam para conseguir colocar em prática as orientações dos documentos institucionais. Ela se queixa em relação a ter uma regulamentação, mas que não é garantia de cumprimento da devida adaptação curricular pelo docente. Ela acrescenta que as normativas deveriam ser mais rigorosas, pois da forma como se apresentam não são tão eficazes na prática.

Em relação ao discurso da informante Zardo (2012, p.95), afirma que “as políticas de inclusão transformativas devem considerar a deficiência como categoria política na promoção da igualdade, da participação e da autonomia, com foco no sujeito de direitos que apresenta esta condição [...]”.

No fragmento: “a gente fez todo esse trabalho nos reunimos fizemos um relatório conseguiu ver o perfil do aluno conseguiu ver qual é a necessidade dele **chega lá na prova na semana de avaliação ou durante o percurso** o professor não fez nada passou por passar ou não passou simplesmente” (linhas 171-176), observa-se que a entrevistada demonstra uma sensação de desvalor a todo o planejamento construído em equipe para o educando com deficiência e que posteriormente é repassado para o professor executar. Ou seja, a equipe do núcleo desenvolve seu trabalho para garantir a adaptação ao estudante, de forma a mitigar a disparidade em relação aos discentes que não possuem deficiência, para que o público do Napne possa participar de fato do processo de ensino e aprendizagem e no final o docente simplesmente aprova o estudante sem que ele tenha adquirido as competências necessárias conforme planejamento de adaptação curricular, ou reprova-o sem uma justificativa plausível.

Talvez a situação exposta pela coordenadora se deu em decorrência do núcleo ter efetivado as ações apenas a partir do ano de 2018, conforme afirmado pela gestora: “as coisas efetivas mesmo começaram tem pouco tempo né de 2018 para cá que começaram a surgir antes não” (linhas 178-180). Declara ainda, estarem finalizando a construção de uma normativa a nível de campus Brasília, a qual almejam ser instituída pela direção geral do campus.

Nota-se no relato da coordenadora um certo desânimo em relação ao trabalho desenvolvido, uma vez que na prática o docente não valoriza tal adaptação além de não realizar com o estudante o que foi preparado pela equipe. Ademais, é importante ressaltar que a adaptação curricular, a acessibilidade, dentre outros recursos que irão promover a participação do estudante são garantidos por lei para o público da educação especial.

Na sequência da narrativa, a pesquisadora pergunta para a informante sobre a realização das políticas institucionais, das ações e dos projetos específicos para a área da deficiência visual. A coordenadora elabora sua resposta expondo a ausência de políticas para estudantes com deficiência visual, assim como para as demais deficiências. Ela enfatiza que as poucas áreas que houveram algum progresso, aconteceram especialmente através de ações judiciais movidas por estudantes que dependem do recurso de acessibilidade, além do empenho da equipe do núcleo para garantia de tais recursos (linhas 184-213).

184 Y: Agora eu gostaria que você falasse relatasse para nós eh: como que
 185 acontece as políticas as ações e os projetos de vocês na área da
 186 deficiência visual
 187 IFBf²²: Y pelo que eu conheci até hoje não tem nada **nenhum projeto**
 188 **específico na área de nenhuma deficiência** né sendo bem sincera eh::
 189 a cada deficiência onde que avançou foi por empurrão o surdo, só tem
 190 intérprete de libras porque os surdos foram no Ministério Público e
 191 reclamaram do direito deles aí o Ministério público veio entrevi e o
 192 último eh: o último eh:: edital agora p-ra contratação de 16 surdos opa
 193 intérpretes e esses intérpretes eles foram divididos entre 10 Campus né
 194 o campus de Brasília ficou com 8. O que eu posso te dizer que nós eh
 195 do Napne da coordenação de inclusão do campus Brasília fizemos e
 196 continua fazendo p-ra pessoas com baixa visão e os cegos é a leitura né
 197 é o ledor é acompanhando de perto o aluno (1) nós tivemos a dona
 198 Nazaré e o seu João que formaram né tiveram ali eh:: um podcast
 199 tivemos o Lucas aluno com baixa visão de informática foi um processo
 200 muito difícil eh:: a:: todo o:: acom- a aula o processo do Lucas lá no
 201 curso de informática e:: ele muito dedicado ele conseguiu passar
 202 conseguiu concluir a professora Maria Silva nós passamos um dia
 203 **inteiro** ela **desenhou** a aula dela todinha né e o **Lucas conseguiu formar**
 204 **né mas a base de muito custo** e o que eu acho de políticas públicas eh:
 205 nosso projeto agora é desenhar; é desenhar agora; eu falo p-ra Júlia; que
 206 não tinha né antes da gestão dela que não tinha políticas públicas, era
 207 muito assistencialista era? a:: paga fogo apaga fogo de cá apaga fogo de
 208 lá e agora a gente consegue desenhar nosso projeto agora na comissão
 209 de apoio pedagógico é criar diretrizes pedagógicas (1) e ali dentro das
 210 diretrizes pedagógicas olhar cada deficiência o quê que tem que ser feito
 211 p-ra cada deficiência é isso. porque é apagando fogo tem sido mas eh:
 212 eu creio que do segundo semestre para lá a gente já vai conseguir
 213 escrever alguma coisa.

A gestora inicia sua resposta afirmando desconhecer algum projeto com foco específico para deficiência visual ou de qualquer outra deficiência. Em sua fala – “sendo bem sincera eh:: a cada deficiência onde que avançou foi por empurrão o surdo, só tem intérprete de libras porque os surdos foram no Ministério Público e reclamaram do direito deles aí o Ministério público veio entrevi” (linhas, 188-192) – é possível perceber que algumas políticas voltadas para inclusão da pessoa com deficiência na instituição acontecem devido a motivação judicial por parte dos estudantes ou seus familiares e apesar de ter percorrido esse caminho o caso citado pela gestora teve um desfecho favorável ao reclamante.

A coordenadora continua sua explanação mencionando a respeito do trabalho que a equipe do Napne realiza para os educandos com deficiência visual, como a leitura dos conteúdos de suas disciplinas por meio do ledor. A entrevistada cita dois estudantes cegos que conseguiram se formar em seu curso no campus e outro discente com baixa visão que embora tenha concluído o curso de informática, foi necessário muito empenho do estudante e dedicação da docente para a aquisição daquele conhecimento e para atingirem o objetivo final, no caso a

²² Todos os nomes mencionados pela participante da entrevista nessa passagem são fictícios, com objetivo de preservar o anonimato de todos.

conclusão do curso, pois segundo a gestora o estudante **“Lucas conseguiu formar né mas a base de muito custo”** (linhas, 203-204). Nesta perspectiva é importante ressaltar que:

é necessário que os sistemas de ensino ofereçam recursos e serviços de acessibilidade como condição *sine qua non* para a participação escolar e social. Sem acessibilidade na escola não há participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual; a falta de condições equitativas de participação não apenas viola o direito à educação destes jovens como também fere o princípio do respeito à dignidade humana. (ZARDO e NASCIMENTO, 2020, p. 28)

Em continuidade ao questionamento, a informante retoma uma pauta já sinalizada em outro momento da entrevista, sobre a necessidade da equipe “desenhar” os recursos de acessibilidade e o acompanhamento do estudante com deficiência. Ela ressalta ainda, as políticas assistencialistas de outras gestões e o trabalho pontual para determinado problema, ou seja, não havia planejamento de ações de forma preventiva, isso fica explícito no fragmento: “era muito assistencialista era? a::paga fogo apaga fogo de cá apaga fogo de lá e agora a gente consegue desenhar” (linhas, 207-208). No entanto, é possível notar que através da atual comissão de apoio pedagógico construiu-se diretrizes operacionais norteadoras para cada deficiência.

Percebe-se na narrativa da gestora que as atividades para os deficientes visuais se resumem apenas na leitura através do leitor. É possível apreender na fala da entrevistada a falta de conhecimento dos recursos de acessibilidade para esse público específico. Isso nos remete a analisar a complexidade de assumir uma coordenação que vai lidar com uma diversidade, a qual é necessário um mínimo de conhecimento referente às deficiências atendidas pelo campus. Fica evidente na entrevista narrativa que a coordenadora possui maior afinidade com a área da surdez devido sua formação, porém, ao mesmo tempo fica claro a sua preocupação e empenho para garantir um bom acompanhamento aos demais estudantes além dos surdos.

São notórias as dificuldades enfrentadas pelo núcleo em relação à falta de políticas, ações e projetos específicos para os deficientes visuais. O campus ainda não conseguiu organizar diretrizes em caráter específico para atender a necessidade de cada deficiência, tudo se aplica de forma pontual ou muito abrangente. É possível observar, a partir do relato da coordenadora, que muitas ações em prol da pessoa com deficiência foram efetivadas devido às ações movidas pelo estudante ou pela família no ministério público em decorrência da inoperância e da morosidade para executar as intervenções metodológicas necessárias para prevê a plena participação do estudante na instituição.

6.3 Análise comparativa da organização das ações para deficiência visual

“A análise comparativa no âmbito da interpretação documentária é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o modelo de orientação de um determinado grupo só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos”. (BOHNSACK e WELLER, 2013, p. 82)

Não podemos fazer a comparação com o objetivo de hierarquizar, destacar qual é o melhor, mas identificar os pontos positivos do reconhecimento e do protagonismo dos gestores institucionais em prol da implementação das ações de inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência nos institutos. Neste sentido, com base na análise comparativa da organização das ações para deficientes visuais no IFAP e no IFB, constatou-se dois tipos de orientação: a primeira está relacionada ao acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência no campus. A segunda, refere-se ao processo de inclusão especificamente de estudantes com deficiência visual previsto nas normativas institucionais.

Na análise do relato dos participantes da pesquisa percebeu-se que os institutos pesquisados possuem processos de ingresso de estudantes com deficiência em cada campus, semelhantes. Eles garantem o acesso através das cotas, realizam o acolhimento inicial necessário com ambientação desse indivíduo em um novo espaço educacional, assim como efetuam o acompanhamento do estudante ao longo de sua jornada na instituição.

O acolhimento inicial desses estudantes na instituição é imprescindível para o indivíduo que se vê em um espaço novo se sentir aceito e se perceber parte integrante daquele ambiente. O novo sempre nos causa insegurança num primeiro momento, mas ao ser acolhido no campus a equipe promove a interação do estudante com outros segmentos passando posteriormente para a fase de acompanhamento do desenvolvimento educacional.

Em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual previsto nas normativas de cada instituto, percebeu-se que ambos enfrentam os desafios relacionados a sua política de inclusão. No IFAP eles possuem documentos com recomendações e orientações metodológicas para inclusão de estudantes com deficiência, embora a instituição não possua uma normativa que trate especificamente a área da deficiência visual e de qualquer outra deficiência de forma individual. Contudo, o Napne do IFAP conta com uma servidora cega em sua equipe que contribui para construção das políticas e ações para deficiência visual, isso é sem dúvida um diferencial nesse instituto.

Já no IFB observou-se que existem as políticas de inclusão para pessoas com deficiência, porém, é necessária uma revisão desses documentos visando atualizar as diretrizes

norteadoras para promoção da acessibilidade e considerar a Legislação nacional atual. A ausência de normativas específicas que tratem da deficiência visual é outro ponto que se correlaciona com IFAP. Existe o interesse da gestão em melhorar o cenário atual através da elaboração de novas diretrizes institucionais, mas a escassez de servidores contribui para a equipe não se consolidar e isso vai reverberar na qualidade das ações de inclusão.

Nos dois institutos observou-se uma grande semelhança em relação à dificuldade enfrentada em relação à acessibilidade atitudinal, especialmente com os professores. No relato dos informantes fica evidente que mesmo dispondo da legislação norteadora das atividades docentes, mesmo havendo um núcleo com servidores especializados para orientar sobre as dúvidas relacionadas aos recursos de acessibilidade, ainda se deparam com a resistência de docentes quanto à garantia da acessibilidade. Outro ponto importante que pode influenciar nesse contexto é a falta de interesse dos atores envolvidos em se disponibilizar para compreender como acontece a prática da inclusão visando promover o crescimento do estudante.

Outro aspecto semelhante entre as instituições pesquisadas diz respeito a articulação entre os setores ligados ao ensino com intuito de viabilizar metodologias e ações para além da sala de aula, que promovam um ambiente educacional capaz de entender a necessidade dos estudantes, que garanta o aprendizado e a sua participação no contexto formativo.

CAPÍTULO 7. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS PESQUISADOS

Os desafios para implementação da política de inclusão escolar para estudantes com deficiência são diversos e se apresentam cotidianamente em todas as esferas. É preciso conhecer tais desafios para poder combatê-los e “pensar a organização de um sistema de ensino que não estigmatize os seus destinatários pela evidência de suas diferenças, mas que eleve a cidadania destes sujeitos, permitindo-os participar de forma justa e equitativa nos processos educacionais e sociais”. (ZARDO, 2017, p. 11)

Neste sentido, este capítulo busca apresentar os desafios para implementação da política de inclusão para deficientes visuais nos institutos federais pesquisados, além de exibir a análise comparativa desses desafios visando garantir “o direito de todos participarem das oportunidades sociais, em igualdade de condições, mas que, simultaneamente, sejam respeitadas as diferenças individuais que caracterizam cada pessoa”. (Idem., 2017, p. 10)

7.1 Desafios para implementação da política de inclusão para deficientes visuais no IFAP

Para efetivação das políticas de inclusão no IFAP a instituição precisa superar inúmeros desafios enfrentados diariamente no contexto escolar. A burocratização do sistema de atendimento ao estudante com deficiência visual no campus e a falta de adaptação são demonstradas na entrevista do representante do IFAP como um dos principais entraves para inclusão do educando. Esse destaque deve-se ao fato de o campus possuir um estudante cego que enfrenta as barreiras impostas para uma pessoa com esse tipo de limitação desde o momento que sai de sua casa até chegar ao campus, nesse percurso o estudante se depara com inúmeros obstáculos e quando chega na instituição precisando de alguma informação ele esbarra na falta de acessibilidade atitudinal dos servidores de outros setores ligados ao ensino.

O coordenador expõe outros desafios enfrentados por esse público na instituição sendo eles de caráter comunicacional, informacional e arquitetônico, pois apesar do gestor relatar em outro momento da entrevista os avanços positivos provocados no campus, a equipe ainda se depara rotineiramente com esses problemas. Contudo, independente dos obstáculos que surgem no cotidiano, a equipe do núcleo sempre busca “estimular a autonomia do aluno visando sua independência para resolução de seus problemas, caso não consiga a coordenação tenta dialogar para apurar se houve falhas na comunicação para a recusa da solicitação do estudante” (linhas 421-423).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo IFAP nas questões supramencionadas, no discurso do informante é revelado que através das insistentes ações promovidas pelo Napne o coordenador já visualiza as melhorias como, por exemplo, um projeto de um grupo de pesquisa do campus que desenvolveram softwares e um robô para ajudar na acessibilidade do estudante com deficiência visual. Entretanto ele percebe “que algumas coisas ainda estão a passos lentos, mas estão andando haja vista que o nosso instituto às vezes eu converso com outros coordenadores de institutos com muito mais anos do que a gente e eles não tem a equipe e não tem a volição que a gente comenta **à vontade** de construir” (linhas, 435-440).

Ao prosseguirmos com a entrevista questionamos o informante sobre a incidência da deficiência visual no campus, se ela se concentra naqueles que possuem baixa visão ou estudantes cegos (linhas, 466-492):

466 Y: Vocês hoje têm só alunos com baixa visão ou tem cego total
 467 IFAPm: Temos (1) temos no nível superior um cego total=total mesmo
 468 e temos um com baixíssima visão mesmo que ele enxerga algumas
 469 coisas também que também está no nível superior também do IFAP só

470 que eh:: no ensino eh:: EAD. agora baixa visão recentemente entrou
 471 duas pessoas=entrou duas pessoas (.) inclusive nós tivemos um aluno
 472 com: baixa visão que ele estava em processo de:: era degenerativo o=o
 473 contexto dele da doença era degenerativo em que ele -tava perdendo a
 474 visão e que (1) era=era eh: o:: isso ia culminar com a perda total da
 475 visão mas ele tinha um: sonho de ser médico eu mesmo conversava
 476 com ele pessoalmente p-ra ver como -tava suas aspirações e eu sempre
 477 falava p-ra ele assim (1) olha eu acho que quando a gente tem um sonho
 478 eu acho importante mas também a gente tem que ter um plano B se não
 479 der certo esse qual é o teu plano B @ele falou que não tinha plano B@
 480 porque eu ficava preocupado com a quebra de expectativa dele que ele
 481 estudou quase o ensino médio todinho p-ra isso; então ele fez o: fez o
 482 concurso da Universidade Federal aqui do (.) na Universidade Federal
 483 e:: fez p-ra co:tas PCD que foi muito concorrido e ele passou em
 484 medicina (1) então o que ele falou sobre o=a questão da hombridade
 485 do da afetividade que ele teve aqui principalmente das meninas daqui
 486 ele falou que foi primordial p-ra ele continuar. p-ra ele não ter que
 487 pensar em outras coisas que pudessem trazer prejuízo a=a vida dele a
 488 saúde mental dele e isso foi o principal e graças? a Deus parece que
 489 deu uma estag- eh:: estagnou o processo dele degenerativo em que ele
 490 -tá estudando até hoje (.) né então e=e isso são políticas (1) tanto das
 491 políticas maiores como essas menores atitudinal que=que
 492 fazem=fazem parte daqui.

Em sua narrativa o entrevistado discorre sobre a instituição ter estudantes cego total e com baixa visão cursando a graduação, porém na modalidade de educação a distância. Os discentes com baixa visão ingressaram recentemente, ele destaca a participação de um estudante com baixa visão que passou pelo instituto com um estágio avançado de perda da visão, mas nunca deixou de almejar a realização do seu sonho de ser aprovado no curso de medicina. Em conversa constante com esse estudante o gestor orientava-o a ter um “plano B” (linha, 479), caso ele não conseguisse alcançar seu principal objetivo e viesse a sofrer as frustrações advindas das expectativas depositadas na possível aprovação em medicina.

O estudante concorreu ao processo seletivo para acesso à Universidade Federal do Amapá no curso pretendido, obtendo aprovação por meio do sistema de cotas destinadas à pessoa com deficiência. Vale frisar o reconhecimento do aluno em relação a equipe do núcleo, especialmente as professoras de educação especial. Segundo o gestor, o estudante afirma que o núcleo teve um papel fundamental naquele período para dar continuidade em seus estudos e não se apegar a pensamentos prejudiciais à sua saúde psicológica. O resultado de todo esse trabalho contribuiu para a estagnação do processo degenerativo de sua visão.

Verifica-se no discurso do informante o cuidado de estar sempre em conversa direta com o estudante, isso demonstra a sua preocupação em acompanhar de perto a evolução do educando na instituição. Percebe-se que a posição em que se coloca enquanto gestor vai além de gerir as demandas da coordenação, ele busca sempre conectar-se ao estudante apoiando-o para entender e atender às suas necessidades específicas. Essa narrativa é demonstrada no

fragmento: “eu mesmo conversava com ele pessoalmente p-ra ver como -tava suas aspirações” (linhas, 475-476).

Ao final de sua resposta o informante faz alusão às suas ações como uma forma de política institucional, confirmando a acessibilidade atitudinal pertencente às práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisadora aproveita esse enfoque para reaver questões relacionadas às normativas institucionais se elas preveem temas por deficiência, especialmente a visual. O entrevistado demonstra desconhecimento referente a este conteúdo e sobre os documentos construídos a nível macro, estabelecidos pela reitoria do instituto (linhas, 493-540).

493 Y: Antes de eu passar p-ra um outro bloco de perguntas eu queria só voltar
494 só para eu entender melhor IFAPm que você falou bem no início quando
495 eu te perguntei sobre as (2) eh: (1) as políticas né de inclusão as resoluções
496 as portarias se vocês tinham algo específico né p-ra área da deficiência
497 visual e você me falou que saiu uma recente né então específico p-ra
498 deficiência visual só foi mencionado nesta resolução ou nas outras
499 resoluções de vocês portarias enfim regulamentação se já havia já fazia
500 menção a algo específico -deficiência visual ou vocês se concentraram já
501 especificamente nesse novo documento apenas
502 IFAPm: eh: que tenha conhecimento que fale especificamente não tenho
503 conhecimento sobre isso (1) mas eu acredito que tenha um documento um
504 ou dois a mais principalmente um estabelecido pela reitoria que fala sobre
505 o:: plano institucional de ensino mas não posso afirmar com certeza que
506 já foi mencionado que tenha uma parte em que ele fale especificamente
507 sobre nossos alunos e as ações que são feitas agora que seja direcionado
508 ao aluno com deficiência visual não sei informar
509 Y: E assim no campus vocês possuem também esse a nível de reitoria né
510 esse que saiu agora recente né p-ra todos os *campi* do IFAP
511 APm: L Não.
512 Y: L Não ah esse é específico do campus
513 IFAPm: Esse saiu a nível de campus=campus Macapá foi feito isso tem
514 um documento em andamento esse maior que -tá sendo feito pela reitoria
515 que ele vai tratar mais de diretrizes segundo me contaram porque:: parece
516 que a gente (1) a gente não participou da:: da construção desse maior (.)
517 então como cada *campi* ele tem sua especificidade e esse essas
518 regulamentações elas são passíveis de mudanças pelo CONSUP então eh::
519 eles vão atender a necessidade de cada campus (1); eu vou dar um
520 exemplo prático que é o campus Laranjal do Jari (.) que eles não tem uma
521 regulamentação mas eles têm eh:: um:: (1) eles tem um processo de:: (2)
522 atendimento individual um plano de atendimento individual a pessoa com
523 deficiência é um plano (.) que nesse plano () ele regulamenta essas ações
524 (1) que não chega a ser=que não chega a ser um regulamento mas é um
525 plano (.) porque que é um plano; porque atende a necessidade do:: campus
526 Laranjal do Jari
527 Y: Eh: no caso (.) outras ações p-ra que você compreenda melhor outras
528 políticas por exemplo cartilhas folder vocês trabalham também com isso
529 especificamente área da deficiência visual a nível de campus Macapá
530 IFAPm: Especificamente não mas uma cartilha nós temos que inclusive -
531 tá dentro do plano inclusive foi debatido isso em algumas reuniões
532 anteriores sobre a importância de atualização dela né (1) como essa
533 cartilha ela é muito generalizada nós partimos do princípio de que a gente
534 pode adaptar a cartilha p-ra cada campus pa- cada tipo de=de deficiência
535 ou que pelo menos tivesse uma deficiência maior (.) tivesse o=o ((pessoas
536 entram na sala e o informante se distrai brevemente)) (3) tipo de

537 deficiência que tivesse dentro desse processo fosse maior trabalhada com
 538 a cartilha (.) agora a cartilha sim nós temos e que trata da deficiência visual
 539 uma parte sim dela específica não

A instigação provocada pela entrevistadora ao representante do IFAP o faz retomar seu discurso sobre a ausência de políticas e normativas institucionais a nível macro (reitoria) que contemple as deficiências individualmente, no caso desse estudo a área da deficiência visual. De acordo com gestor, apesar da instituição possuir um “plano institucional de ensino” (linha, 505), ele não consegue afirmar se nesse documento “já foi mencionado que tenha uma parte em que ele fale especificamente sobre nossos alunos e as ações que são feitas agora que seja direcionado ao aluno com deficiência visual não sei informar” (linhas, 506-508).

No tocante ao campus, o entrevistado informa a publicação de um documento a nível de campus Macapá, mas comenta extraoficialmente a respeito de outra normativa que estaria sendo constituída pela reitoria do IFAP para ser aprovada no conselho superior (CONSUP) como norteadora para ações de inclusão nos *campi*. De acordo com o gestor esse documento terá maior abrangência para “atender a necessidade de cada campus” (linha, 519), considerando que cada campus do IFAP já possui protocolos específicos para atender as suas particularidades. Vale frisar que uma política institucional organizada por instância superior contribui para orientar seu sistema de ensino de forma a garantir o direito à educação da pessoa com deficiência, princípio fundamental previsto na constituição federal.

Para tentar aprofundar na mesma temática, perguntamos sobre outras ações desenvolvidas no campus para área da deficiência visual. O coordenador explica sobre a inexistência desse tipo de atividade, mas faz referência a uma cartilha contendo informações de forma generalizada e que apesar de necessitar de atualização ela “trata da deficiência visual uma parte sim dela específica” (linhas. 538-539).

O desenvolvimento de políticas institucionais é primordial, mas há necessidade de participação daquele que vai receber a acessibilidade descrita na normativa. Certamente o coordenador do IFAP traz em seu bojo características operacionais de uma gestão participativa no processo de inclusão dos estudantes. Na entrevista, ele discorre sobre o contato direto com os estudantes, sendo um diferencial na sua coordenação, desde a visita domiciliar até à atuação na anamnese realizada pelas docentes de educação especial e os demais profissionais envolvidos. Ele atrela sua experiência à atuação em outras coordenações, assim como em sua formação como assistente social que foram fatores que contribuiriam para esse formato de gestão. Em suas palavras: “não faz o meu estilo de gestão um coordenador que não tem um

contato com o=as pessoas eu faço questão de ligar pessoalmente p-ra ouvir os anseios dos alunos, isso faz parte do meu eu; eu entendo que a gente tem que tá junto” (linhas, 557-559).

Em suma, o IFAP demonstra estabelecer possibilidades e oportunidades no âmbito de uma educação inclusiva. A participação da gestão como promotora de normativas no instituto, exposto pelo informante, que assegurem ao estudante com deficiência a igualdade de participação e aprendizagem com sua singularidade, remete-nos a refletir sobre a importância desse gestor (reitor, diretor, coordenador...) está embasado e comprometido com a pauta da pessoa com deficiência. Logo, as deliberações macro implicarão em profundas mudanças na instituição, resultando na certeza de que esse gestor tem um olhar sensibilizado para a causa, que se preocupa com a participação de todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem e essa aquisição de conhecimento se dará com a garantia da acessibilidade.

Na sequência da narrativa o informante foi questionado sobre como estava sendo realizado o acompanhamento dos estudantes com deficiência visual no ensino presencial e também no período da pandemia (linhas 581-585). O participante da pesquisa aponta o atendimento a esse público específico como um dos desafios que o núcleo enfrenta em decorrência da nova configuração do ensino no formato remoto e aos fatores necessários para compor as atividades a distância (linhas, 586-629):

586 IFAPm: O nosso maior desafio são as aulas remotas via celular muitos
 587 desses alunos eles não têm uma=uma condição social e econômica
 588 muito boa; que isso foi isso só pode ser identificado com parceria de
 589 setor. eh:: eu acho que nunca=nunca fizemos tanta parceria com o setor
 590 SEGAE como agora (.) porque o setor SEGAE que ele pode fazer essa
 591 triagem ((instabilidade da internet a imagem ficou em câmera lenta)) de
 592 alunos com deficiência () vulnerabilidade social e econômica não por
 593 acaso os alunos também são acompanhados pelo NAPNE o nosso maior
 594 desafio (1) nosso maior desafio (.) antes era um tipo de material era
 595 adaptado a eles (.) vo:u dar um exemplo de fonte 14 se fosse usar se
 596 fosse usar slide tinha que ter aquele não só a fonte do slide mas o modo
 597 como é jogada as cores como é trabalhada as cores (1) se for colocar um
 598 vídeo (.) um vídeo que: ele pudesse entender compreender dentro do=do
 599 processo dele de desafios **então isso era antes e o nosso desafio agora?**
 600 a maioria desses alunos o que a gente percebe de baixa visão (1) baixa
 601 visão eles têm que assistir o=o eles têm que assistir às aulas por vezes
 602 em celular (2) agora você imagine um professor explicando um
 603 professor conversando a matéria dele mostrando no quadro e ele ter que
 604 assistir isso no celular (.) então essa demanda foi um padrão pra gente
 605 (1) o:: instituto IFAP nós fizemos uma política de trabalho
 606 principalmente com eles que como a demanda foi mais desse tipo de=de
 607 contexto nós eh:: o aluno ia lá os computadores eles são grande é como
 608 se fosse os computadores do próprio setor mas que: estavam dentro do::
 609 estavam sem uso (.) ai o aluno viria com baixa visão, assinava uma
 610 cautelazinha e levava o computador p-ra sua casa até o tempo em que
 611 ele não precisa-r mais depois da pandemia; (1) então isso foi o grande
 612 diferencial p-ra eles poderem acompanhar a aula (1) então outras coisas
 613 que são um pouco menores mas não deixa de ser deixa de ser importante

614 (.) os e-mails que os professores mandavam p-ra ele que eles precisavam
 615 se comunicar mais por e-mail os e-mails essas fontes já estão tudo
 616 grande inclusive um deles relatou ele falou @quem dera que os e-mails
 617 fossem feito assim na parte que era presencial@ agora estão mandando
 618 e-mail grande (.) então os alunos que -tão com essa dificuldade visual
 619 foram eles assinaram uma cautela e eles -tão com o computador na casa
 620 -tá tendo agora um edital que está aberto inclusive eu vou participar do
 621 processo da seleção por eu ser assistente social e dentro desse processo
 622 são vários pro- vários assistentes sociais então é importantíssimo porque
 623 esse processo de análise o deles principalmente vai ficar comigo que
 624 conheço a rotina deles (.) nesse edital **vão disponibilizar**
 625 **computadores**; na verdade vai ser o dinheiro e eles vão ter que prestar
 626 conta uma nota fiscal p-eles poderem acompanhar essas aulas (1) senão
 627 ficaria muito difícil (.) então essas duas são as antíteses do que acontecia
 628 antes e acontecia depois porque só o aluno com celular baixa visão
 629 impossível acompanhar as aulas impossível

O entrevistado elenca as dificuldades do estudante para acessar as aulas online através do celular. Percebe-se em sua fala que as escassas condições financeiras do discente o impossibilitam à aquisição de outros equipamentos mais adequados para assistir às aulas, como por exemplo um computador, ou notebook. A parceria entre os setores do IFAP ligados ao ensino a qual os estudantes com deficiências estão vinculados, contribuiu para identificar a situação de cada estudante.

Segundo o entrevistado, o seu maior desafio no ensino presencial estava relacionado a adaptação de material, ele exemplifica diversas formas de acessibilidade que poderiam ser efetivadas para a deficiência visual. Já os desafios atuais vão muito além de adaptações, eles perpassam por um cenário doloroso para o discente com deficiência que já possui a limitação da visão e se depara com circunstâncias excludentes por sua condição financeira permiti-lo assistir as aulas somente pelo celular, agora “imagine um professor explicando, um professor conversando a matéria dele mostrando no quadro e ele ter que assistir isso no celular” (linhas, 602-604). Esses foram alguns dos contextos vivenciados pela pessoa com deficiência na pandemia, não sendo uma realidade exclusiva do IFAP.

A partir dessa nova conjuntura construiu-se “uma política de trabalho principalmente com eles” (linhas, 605-606), ou seja, o estudante pôde expor suas necessidades e a equipe do núcleo tentou atender essa nova demanda. Observa-se que através dessa política surgiram novas possibilidades de ajudar esse estudante que se encontrava em situação de vulnerabilidade social, a cessão de computadores da instituição através de um termo cautela contribui para o estudante acompanhar e participar das aulas no formato online. O gestor ainda acrescenta sobre a comunicação entre discente e o docente ter se estreitado, uma vez que passaram a fazer uso do e-mail com mais frequência, onde o professor começou a ter o cuidado de observar o tamanho adequado da fonte para o estudante com baixa visão.

Cabe ressaltar, que a garantia de uma acessibilidade adequada para o deficiente visual no ensino remoto se tornou um grande desafio para as instituições de ensino e no IFAP não foi diferente. Entretanto, percebe-se que a gestão do IFAP através de seu Napne esteve sempre atenta às suas demandas para mitigar as adversidades colocadas durante a pandemia. Na percepção do coordenador a sua participação, enquanto assistente social, no processo seletivo do edital para disponibilização de auxílio financeiro para compra de computador “é importantíssimo porque esse processo de análise o deles principalmente vai ficar comigo que conheço a rotina deles” (linhas, 622-624).

Infere-se da fala do informante que, uma gestão atuante se mostra primordial no acompanhamento do desenvolvimento desse estudante com deficiência visual, pois permite conhecer seus problemas e conseqüentemente possibilita a disponibilização dos recursos de acessibilidade no ensino remoto e como resultado contribuí para o desenvolvimento da aprendizagem e assegura sua participação.

O participante da pesquisa dá continuidade em sua narrativa revelando como outro desafio a relação da instituição com a família dos educandos, especialmente no que tange em auxiliá-los em casa. Além das dificuldades enfrentadas pela família devido a limitação imposta pela deficiência, eles tiveram que lidar com a complexidade de acompanhar seu familiar no ensino remoto, pois, segundo o gestor, a falta de conhecimento em informática é uma realidade na maioria das famílias dos estudantes atendidos pelo Napne. Ou até mesmo casos em que os pais têm conhecimento da área, mas a equipe depende da sensibilidade dos pais em deixar o computador preparado para seu filho assistir às aulas.

Embora a equipe do núcleo passe por esse tipo de dificuldade, ao mesmo tempo o coordenador exalta a aproximação da família com a instituição no cenário de pandemia. Ele afirma que nas reuniões online houve mais adesão dos pais e/ou responsáveis do que as realizadas presencialmente. Em suas palavras: “a família ela tem tido um papel muito importante” se “a gente não tiver o apoio da família nós não vamos conseguir vencer não vamos mesmo” (linhas, 648-654). Ou seja, é crucial a relação de união entre a escola e a família desses estudantes, pois isso reforça a confiança mútua e vai refletir diretamente no aprendizado do educando.

Na conclusão de seu discurso o informante faz a seguinte ênfase, “eu quero ter a consciência limpa que eu fiz o meu melhor em dever moral então isso tem que acontecer (.) só eu que tenho isso por isso que eu comento sempre sobre a garra que o NAPNE tem aqui porque a gente vê que apesar da gente ter nossos (.) problemas em casa muito=muito mas a gente ainda vai com toda essa força p-ra cima do trabalho” (linhas, 688-694). Em outras palavras, por mais

árduo que seja desempenhar a gestão de um núcleo de essencial importância para um público específico e diretamente para uma instituição que se constitui com uma filosofia pautada nos princípios da inclusão, o gestor demonstra coragem e determinação para vencer os desafios manifestados em sua caminhada.

Neste sentido, vale ressaltar que o processo de escolarização do indivíduo não decorre somente por assegurar sua matrícula na escola, requer dedicação e uma prática constante dos envolvidos nesse grande projeto de vida. E quando falamos de vida é porque como educadores disponibilizamos um conhecimento para o estudante de forma a conduzi-lo ao desenvolvimento de suas habilidades e competências que culminam em sua formação integral como cidadão participativo na sociedade. Para além disso, é necessário reconhecer que estamos imersos em uma sociedade diversa e essas diferenças constituem-se a partir da aceitação do outro com suas qualidades, suas capacidades e acima de tudo com sua individualidade.

7.2 Desafios para implementação da política de inclusão para deficientes visuais no IFB

No intuito de coletar informações sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo IFB para efetivação das políticas de inclusão para estudantes com deficiência visual, a pesquisadora lança a seguinte pergunta: “quais são os principais desafios no caso da coordenação que você está à frente do Napne e também quais são os desafios que o campus enfrenta para efetivação do acesso do aluno com deficiência visual da sua permanência e a participação desse estudante no campus” (linhas, 214-218):

219 IFBf: Olha (.) a minha posição não sei se -tá muito pessimista @(1)@
 220 mas @estou sendo sincera porque não dá para dizer que está mil
 221 maravilhas não dá pra dizer que é mil maravilhas né@ um Campus
 222 muito grande são mais de cem professores ()
 223 (uma visão), bem humana a reparar que aquela pessoa ali tem uma
 224 deficiência e a deficiência visual e a baixa visão (1) o cego total eu
 225 acho que ele até consegue visualizar ali que não é possível né um
 226 óculos escuro com uma muleta ali não é muleta não como é o nome
 227 //@Y: a bengala@// **uma bengala isso**, eh:: mais o com baixa visão
 228 vou ser sincera com você eu acho que falta empatia de muitos
 229 professores eu acho que o campus tem que fazer um trabalho e ali eu
 230 descobri () eh:: não é só empatia é
 231 falta de respeito (2) à pessoa com deficiência à pessoa com baixa visão
 232 sabe (.) e ali eu te digo isso e **não são todos os professores**, eu dou um
 233 exemplo agora outro professor entrou em contato com a gente e falou
 234 eu -to- com esse aluno com baixa visão o quê que eu posso fazer com
 235 ele; ai eu falei a::: legal ele teve dúvida entrou em contato falei:
 236 faça=faça:: leituras com ele; faça atendimentos individuais com ele;
 237 não dê textos longos p-ra ele evite dar qualquer coisa na tela do

238 computador né e:: outra coisa que: aconteceu e ali eu -to- te dando os
 239 pontos negativos porque eu ainda não vejo () pontos positivos (1) eh::
 240 são pouquíssimos pontos positivos nós temos uma aluna de serviços
 241 públicos que ela trancou e ela tem baixa visão a Silvia²³ e a gente
 242 atendia ela lá no Napne e lendo p-ra ela as provas fazendo as provas e
 243 eu entrei em alguns debates com alguns professores porque os
 244 professores não aceitaram fazer a::: ali o resumo aumentar a letra
 245 diminuir a quantidade de questões e eu falei a: professora ela tem baixa
 246 visão é cansativo p-ra ela o ledor vai passar quantas horas ali com ela
 247 e normalmente não era os ledores voluntários eram servidores que
 248 ficavam ali lendo p-ra ela e ela trancou na pandemia e=eu estou até
 249 anotei na minha agenda de ligar p-ra ela p-ra convidar p-ra ela retornar
 250 antes que ela perca o curso né (.) e ali eu sei que eu vou ter (que fazer)
 251 uma adaptação com ela uma adaptação com o colegiado p-ra que ela
 252 seja atendida mas eu acho que faltam políticas eu ainda não consigo
 253 ver

A informante responde entre risos afirmando que “não dá para dizer que está mil maravilhas não dá pra dizer que é mil maravilhas” (linhas, 220-221), nessa fala é possível perceber um tom satírico quando ela externa que um campus do porte do Brasília com um quadro efetivo equivalente a mais de cem docentes, não consegue visualizar um estudante cego ou baixa visão com seus recursos de acessibilidade (óculos escuro, bengala...), isso a faz acreditar “que falta empatia de muitos professores” (linhas, 228-229).

A gestora continua sua narrativa acreditando que além da ausência de empatia existe ainda a “falta de respeito (2) à pessoa com deficiência à pessoa com baixa visão” (linha, 231). Apesar disso, a coordenadora tem a percepção que “**não são todos os professores**” (linha, 232) com esse tipo de prática excludente, ela exemplifica um momento a qual o professor busca orientações no núcleo sobre um estudante com deficiência visual. A gestora se mostra feliz com aquela iniciativa do docente, então se dispõe a norteá-lo em relação ao recurso de acessibilidade mais apropriado para o estudante.

Segundo a informante, ela só consegue enxergar apenas os “pontos negativos” (linha, 239), um horizonte negativo a impossibilita de visualizar pontos positivos nesse contexto, porém, logo em seguida corrige seu discurso e afirma perceber “pouquíssimos pontos positivos” (linha, 240). Nesse fragmento a coordenadora ratifica seu posicionamento trazendo outro exemplo de uma estudante com baixa visão que trancou o curso em decorrência do descaso de docentes frente às suas necessidades específicas. Embora o Napne estivesse oferecendo o suporte necessário com os recursos de acessibilidade, devido a pandemia a estudante suspendeu sua matrícula. A gestora pretende convidar a estudante a retornar para a instituição com

²³ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito

garantias de acessibilidade, no sentido de resgatar o tempo perdido e para que ela não perca o curso.

Fica claro nessa passagem da entrevista a invisibilidade do estudante com deficiência visual no campus. Esse é um dos desafios que precisa ser superado com ações afirmativas para minimizar a desigualdade nesse contexto. A invisibilidade da pessoa com deficiência pode provocar inúmeros prejuízos a esse público e um deles é a evasão, que se apresenta como uma forma do indivíduo se libertar daquele ambiente desfavorável a sua condição e a sua saúde psicológica. Ao final do discurso é possível perceber que a informante resgata pontos já mencionados na entrevista, como a falta de políticas institucionais com objetivo de mitigar a disparidade existente nas escolas.

Ao ser perguntada sobre sua experiência no processo de gestão junto aos discentes com deficiência visual, a entrevistada manifesta um sentimento de estar vivendo um grande aprendizado devido ao perfil de estudante apresentado em cada caso e a partir daí houve a possibilidade da equipe se apropriar das demandas de cada educando, além de ter havido maior aproximação com núcleo. No entanto, esse acompanhamento se torna um desafio para o Napne em consequência de sua equipe de servidores ser reduzida para o atendimento ao estudante.

A gestora relata que antes da pandemia teve a oportunidade de incluir no Napne, como estagiários, dois estudantes cegos que contribuía com atividades administrativas e mensagens laborais para o bem-estar do servidor. De acordo com a entrevistada, a convivência com a pessoa cega proporcionou experiências únicas de muito aprendizado a toda equipe, mas também de muitos desafios como, por exemplo, a organização do espaço de trabalho mais acessível. Nesse contexto, é válido ressaltar que ao inserir alguma ocupação a esses estudantes dentro da própria instituição, a coordenadora promoveu diretamente a autoestima desse discente, uma vez que em muitos casos eles são considerados incapazes em decorrência de sua limitação, quando na verdade é o contrário, falta oportunidade e até mesmo a desmistificação do capacitismo atribuído à pessoa com deficiência.

Outro aspecto exposto pela informante é a relação da instituição com a família do estudante sobre seu acompanhamento, especialmente no período das aulas remotas. Segundo a gestora, “eu acho que depois da pandemia foi até melhor eu falei isso com o Julia eu acho que tem que algumas coisas eh: que a gente fez adaptou na pandemia tem que adaptar presencialmente também e uma dessas foi essa” (linhas, 300-303). Depreende-se desse fragmento o início de uma nova conjuntura desvelada num momento de desafio, mas que contribuiu para aproximar a família do estudante da instituição, além de tornar o acompanhamento mais eficaz.

No que se refere às responsabilidades atribuídas à família, a informante se reporta indicando tratar com o responsável, no caso do menor de idade, e com o estudante já adulto que trata diretamente com ele. Esse contato do núcleo com orientações à família, aos estudantes e acompanhamento dos processos institucionais é fundamental, considerando que durante o ensino remoto houve a disponibilização de equipamentos através dos editais de auxílio, conforme trecho a seguir: “primeiro foi um edital eles tinham que se inscrever no edital p-ra receber os tablets e os chips e ali a gente entrou em contato com a família p-ra ver se eles tinham interesse (.) então começou daí mas a gente sempre mantém esse contato e pede o apoio da família p-r-o dos menores” (linhas, 314-318).

Em síntese, os desafios enfrentados pelo IFB para implementação de suas políticas de inclusão para deficiência visual se concentram na invisibilidade desse estudante e principalmente na escassez de servidores para trabalhar com esse segmento. A falta de servidores especializados vai influenciar, também, na construção das políticas institucionais uma vez que essa carência implica em menos representatividade e poucas mudanças em todos os contextos do Instituto Federal de Brasília.

7.3 Análise comparativa dos desafios para a implementação da política de inclusão para deficientes visuais nos institutos federais pesquisados

A partir da análise comparativa das políticas de inclusão para deficientes visuais no IFAP e no IFB foi possível constatar três tipos de orientação: i) dificuldades para garantia de recursos de acessibilidade no ensino remoto; ii) garantia de equipamentos para participação nas aulas remotas; iii) relação com a família do estudante.

Em relação aos desafios enfrentados durante o ensino remoto, a falta de acessibilidade aos estudantes com deficiência visual se mostrou evidente em ambos os institutos. No relato dos representantes dos institutos federais pesquisados é possível perceber que a garantia de acessibilidade para esse público se tornou um entrave para os coordenadores, especialmente em fazer o professor entender que aulas online precisavam prever a participação e o aprendizado do deficiente visual.

No IFAP, o gestor delineou as ações considerando prever a acessibilidade fundamentada na reorganização das políticas institucionais com a participação do estudante nesse processo e assim assegurar seu direito. Diferentemente do IFAP, o IFB se amparou na perspectiva da

sensibilidade de cada docente, para propor adaptações necessárias de seu conteúdo curricular, considerando que sem os recursos de acessibilidade haveria a evasão escolar.

No que se refere à garantia de equipamentos de informática para acesso às aulas online, percebeu-se que os institutos pesquisados adotaram práticas diversas, porém equivalentes quando se trata de prever a efetiva participação do discente com deficiência visual. O IFAP priorizou trabalhar inicialmente na perspectiva da cessão dos computadores institucionais, posteriormente elaboraram editais com disponibilização de auxílio financeiro para aquisição de computador, notebook ou tablets.

Já o IFB desenvolveu um trabalho voltado para disponibilização de chips para acesso à internet no sentido de possibilitar o discente acessar as aulas. Lançou edital para concessão de tablets, sendo um diferencial na vida do estudante com deficiência visual, pois promoveu maior autonomia e acessibilidade, uma vez que o estudante assistia as aulas pelo celular.

A cessão ou a aquisição dos equipamentos de informática para os estudantes com deficiência visual, foi fundamental para garantir sua permanência na instituição. Independente da ação desenvolvida por cada instituto, o que prevaleceu foi a percepção dos gestores para a necessidade daquele educando em um momento de grandes incertezas que todas as instituições de ensino enfrentavam. É importante destacar que exercer a gestão para este segmento vai além da sensibilização, requer participação, empenho, persistência, entre outras características capazes de transformar cenários desfavoráveis à pessoa com deficiência.

Outro aspecto evidenciado na análise comparativa está associado à relação com a família dos estudantes. Percebeu-se que tanto no IFAP quanto no IFB, no ensino presencial havia um certo distanciamento dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento dos estudantes com deficiência visual na instituição, essa realidade foi vivenciada pelos dois institutos. No entanto, no ensino remoto houve uma mudança de comportamento elevada na relação família-escola, os pais passaram a ter mais preocupação quanto a garantia dos recursos de acessibilidade, passaram a acompanhar mais de perto essa nova conjuntura educacional.

Os gestores dos institutos pesquisados deixaram evidente em seus discursos que apesar de todas as dificuldades enfrentadas no período da pandemia, eles tiveram avanço em relação a comunicação com a família. Tanto o IFAP quanto o IFB declararam que as reuniões online, o diálogo por meio de aplicativos de conversa e dos e-mails, fortaleceu o relacionamento entre a instituição e a família.

A partir dos desafios expostos pelos coordenadores, infere-se que é preciso buscar caminhos capazes de mitigar os desafios que acabam se tornando riscos efetivos de exclusão dos estudantes com deficiência. Podemos citar inúmeras formas de direcionar as ações

afirmativas, no entanto, é imprescindível primeiramente conhecer o aluno, conhecer o ambiente educacional a qual o estudante está inserido, buscar caminhos para quebra de barreiras atitudinais que se apresenta como principal obstáculo a ser superado, pois a partir desses procedimentos possivelmente conseguiremos alcançar a real inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são promotores de desenvolvimento regional através do tripé educacional ensino, pesquisa e extensão, permitindo o acesso a essas instituições de forma gratuita e ofertando uma educação profissional e tecnológica de qualidade “em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” em todo território nacional. (BRASIL, 2008, Art. 6º, inciso I)

O papel desempenhado pelos Institutos Federais é bastante relevante na sociedade levando em conta sua característica de trabalhar com o ensino básico, técnico e tecnológico, isso favorece o ingresso de pessoas diversas. Dentro desta diversidade se encontra o público com deficiência que vem em busca de novas perspectivas nos institutos, pois ao longo dos anos estiveram excluídos do contexto escolar uma vez que eram caracterizados como incapazes de frequentar a escola.

Contudo, o ingresso não é suficiente para garantir a inclusão das pessoas com deficiência é preciso dar condições de progressão dentro da instituição e para isso os institutos federais possuem um imenso potencial para desenvolvimento de tecnologias, metodologias, entre outras acessibilidades para promoção desses estudantes em seus espaços. Uma vez que possuem meios para tal, porque não se trata de uma única instituição elaborar, pois compõem uma mesma rede federal, elas podem tomar emprestado boas práticas de outra, trocarem experiências, adaptarem a realidades diferentes para que isso possa construir novas perspectivas de inclusão.

É necessário fortalecer o trabalho colaborativo entre os Napnes, que é um diferencial dos Institutos Federais, a capacidade de trabalhar em colaboração, de trocar experiências com maior facilidade e isso é um fator fundamental para o processo de inclusão ser mais célere a partir de boas práticas existentes em outros institutos.

Neste prisma, esses espaços tornam-se atrativos e favoráveis a jovens e adultos com deficiência nos diversos níveis de ensino, proporcionando uma formação que contribuirá para o seu acesso no mundo do trabalho, de forma equânime e digna. Ao refletirmos sobre educação inclusiva nesses ambientes surgem muitos questionamentos e um deles se é possível um real aprendizado de um estudante com deficiência em uma escola regular. Podemos afirmar que sim, visto que “[...] a escola, nesse sentido, não deve primar tão somente pelo desenvolvimento de estudantes aptos e produtivos para o meio social, mas deve promover experiências

formativas que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento de objetivos e projetos de vida. (ZARDO e NASCIMENTO, 2020, p.35)

Neste sentido, esta pesquisa buscou compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual. Para essa investigação o caminho metodológico da dissertação se ancorou nos pressupostos do método documentário que “possui uma dimensão política, na medida em que possibilita ao pesquisador a inserção em diversos contextos e o contato com os atores sociais, permitindo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações cotidianas realizadas para a efetivação das políticas públicas educacionais” (ZARDO, 2012, p. 297).

O caminho trilhado com base no método documentário contribuiu para interpretação aprofundada sobre as visões de mundo dos informantes da pesquisa e a forma como eles compreendem as ações e as políticas inclusivas nos institutos federais e como suas percepções sobre esta temática influenciam nesse processo de implementação das normativas, tanto internas quanto nacional na instituição a partir de sua posição ocupada no instituto.

Nesta linha de pensamento, buscou-se analisar como a inclusão de estudantes com deficiência visual está prevista nos documentos legais e institucionais dos Institutos Federais. Esta análise nos permitiu acesso aos documentos de cada instituto, viabilizando-nos explorar detalhadamente cada normativa visando extrair informações que apontasse diretrizes específicas para deficiência visual, além de atentar para as semelhanças e diferenças descritas nas normativas de cada instituto.

Como o IFAP e o IFB compõem a segunda fase de expansão das unidades da rede federal, eles são considerados IFs recentes, diante de institutos centenários, e por isso as políticas institucionais levam um tempo para serem avaliadas precisamente. Contudo, observou-se que mesmo sendo instituições novas, em comparação às demais a nível nacional, o caminho percorrido por esses IFs resultou em avanços favoráveis na construção de suas normativas internas no tema da inclusão. Mas, apesar do IFB prever ações e políticas inclusivas em seus documentos para organização de seu sistema de ensino, o IFAP apresenta um contexto mais favorável ao público com deficiência, pois assegura o direito deste segmento em suas regulamentações de forma mais efetiva.

Apesar dos institutos assegurarem políticas inclusivas em seus documentos, não foi evidenciado referência específica para deficiência visual, apenas orientações pontuais relacionadas a acessibilidade. “Para os jovens com deficiência visual (cegos e com baixa visão) a positivação do direito à educação nas legislações é importante, no entanto, somente a lei não é garantia para a efetivação da educação como um direito humano fundamental” (ZARDO e

NASCIMENTO, 2020, p. 28). Ou seja, além do direito previsto na legislação é necessário garantir os recursos e serviços de acessibilidade.

Nessa perspectiva, depreende-se que a legislação está num aspecto dinâmico de constantes atualizações diversas e devido a isso é necessário que as instituições acompanhem essas mudanças, visando adaptar suas metodologias e práticas educacionais às novas realidades, especialmente ao público com deficiência visual.

A trajetória profissional dos gestores foi o ponto de partida para apreender a sua jornada no contexto da inclusão. Revelou-se na análise que o período da juventude foi um momento de manifestação dos primeiros sinais do desejo pela pauta da inclusão, mesmo os dois gestores não tendo compreensão, naquele momento, sobre a deficiência. Estas vivências foram importantes para provocarem sua inserção na área da inclusão de pessoas com deficiência, através da sua formação acadêmica e conseqüentemente para atuação na coordenação do Napne. Quer dizer, o arcabouço das experiências vivenciadas pelos informantes legitima o seu compromisso em assumir uma gestão acreditando na real transformação que poderão realizar.

Embora os participantes da pesquisa façam parte da mesma rede dos Institutos Federais com diferença apenas de localização por unidade federativa, observou-se que os aspectos socioculturais influenciam na organização dos sistemas de ensino dos institutos pesquisados. No IFAP as ações de inclusão são organizadas em seu sistema considerando a necessidade específica do estudante, mas também permeiam pelo fortalecimento do atendimento educacional especializado, sendo este um aspecto relevante para a consolidação de suas ações, pois no IFAP possui a cultura de realização do AEE. O IFB não possui uma equipe especializada para realizar o AEE, tão pouco, servidores lotados no núcleo e isso acaba interferindo na organização e concretização de suas ações. Percebeu-se ainda que as ações se limitam ao âmbito de orientações sobre a necessidade do estudante de forma generalista. Apesar disso, a gestão do IFB se manteve determinada em buscar subsídios através de parcerias para conduzir a difícil tarefa de assegurar a devida acessibilidade aos estudantes.

O estudo demonstrou, ainda, que a perspectiva dos gestores sobre a inclusão sempre foi focada no estudante e sua necessidade específica no sentido de garantir o aprendizado. No entanto, os desafios enfrentados para a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual foram se manifestando e sobressaindo a cada ação desenvolvida. Dentre os desafios evidenciados, destacamos a invisibilidade do estudante com deficiência visual provocada pela indiferença dos agentes promotores da educação; ausência de políticas e normativas institucionais a nível de reitoria e campus para área da deficiência visual; outro desafio exposto é relacionado a revisão das normativas que

regem os Napnes de todo país; acessibilidade: atitudinal, comunicacional, informacional e arquitetônico, que são primordiais para permanência do estudante na instituição; escassez de servidores especializado para atendimento ao estudante.

Em relação a equipe de servidores para trabalhar no Napne, vale ressaltar que essa pauta se demonstrou como um dos maiores obstáculos apresentados no decorrer das entrevistas. O Napne, por ser um núcleo consultivo dentro da instituição, não dispõe de poder deliberativo para decidir sobre lotação de servidores no setor. Ademais, essa organização estrutural do núcleo deveria ser prevista nos documentos de constituição dos Napnes a nível nacional, daí entra a necessidade de revisão das normativas que regem os Napnes do país, conforme mencionado pelos informantes na entrevista.

Outro desafio evidenciado na pesquisa foi referente ao isolamento social na pandemia para o deficiente visual que trouxe consequências marcantes para este grupo, em virtude de sua limitação para acesso às ferramentas comunicacionais e a ausência de acessibilidade nas plataformas digitais. Contudo, a pandemia vem como um evento que marca a gestão desses Napnes, ou seja, o que a princípio parecia um desafio em ter que se organizar todo um trabalho, no entanto, para a equipe foi um ponto de partida que eles deram na perspectiva de redimensionar o trabalho para esse público.

À medida em que buscamos superar os desafios, a instituição vai se fortalecendo, se resignificando frente a suas ações de inclusão. Ainda estamos distantes de realizar uma educação capaz de incluir a pessoa com deficiência sem a necessidade de o estudante ir em busca da devida acessibilidade. Almeja-se chegar em um patamar de igualdade de direitos onde todos indistintamente possam ter acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite as diferenças. À gestão do IFAP e do IFB cabe a função de administrar e deliberar sobre o compromisso de efetivar uma educação inclusiva aos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOHNSACK, Ralf. A Interpretação de imagens e o Método Documentário. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun/dez.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22.05.2020.

_____. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2021

_____. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. **Decreto nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: □http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm□. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095

_____. **Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts.

_____. **Decreto Legislativo no 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 28.05.2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28.05.2020.

_____. **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil e revoga o Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm

_____. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2020

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018 – Caderno de Instruções.** Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.0>>. Acesso em: 28.05.2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21 p. : il.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21 p.: il.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 nov. 2021.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

_____. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em:

_____. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994a. Seção I

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de maio. de 2020.

_____. **Lei Nº 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 27 mai. 1998.

_____. **Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2005.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 11.534 de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

_____. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em:

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 23

de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.530 de 07 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113530.htm

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

_____. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-r/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 24 de abril de 2022

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192

_____. **Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência.** Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Portaria Ministerial n. 2.678/2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002.

_____. **Programa TEC NEP.** Brasília: MEC, 2006. Anais [...] Seminário Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionalTecNep2005.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021

_____. **Portaria n.º 116 de 31 de março de 2008.** Art. 2º Os Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei n.º 11.534,

de 25 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf

_____. **Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016.** Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519882

_____. **Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <file:///D:/Downloads/PORTARIA%20N%C2%BA%2044,%20DE%2021%20DE%20JANEIRO%20DE%202022%20-%20PORTARIA%20N%C2%BA%2044,%20DE%2021%20DE%20JANEIRO%20DE%202022%20-%20DOU%20-%20Imprensa%20Nacional.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2022

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 set. 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04,** de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 out. 2009.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

BRAY, Mark; ADAMZON, Bob; MASON, Mark (Orgs.), *et all.* – **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Líber Livro, 2015.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos.** / Regina Célia Passos Ribeiro de Campos (organizadora). – Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Diarlison Lucas Silva. **A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim:** entre Ideologia e Ciência. Cadernos de Pesquisa em Ciência Política. Universidade Federal do Piauí. V. 5, n. 3 (jul./set., 2016). Teresina: UFPI, 2016. p. 25.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma História: o ensino público de línguas estrangeiras a partir de interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal.** 2014. 463 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_(Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

GALVÃO, Anderson Allan Almeida. **Plano de desenvolvimento institucional: uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos institutos federais**. 2016. 66 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2013. p. 29-38.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IFB. **RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IFB**. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas –NAPNE.

_____. **Portaria nº 1063, de 10 de setembro de 2013**. Constitui a Comissão para Construção do Manual de Orientações para Adaptações / Adequações Curriculares e Terminalidade Específica.

_____. Instituto Federal de Brasília. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2019/2023**. Brasília: IFB, 2019.

IFAP. **Portaria Nº 354/2016/GR/IFAP**. Cria o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

_____. **RESOLUÇÃO Nº 83/CONSUP/IFAP, DE 22 DE SETEMBRO DE 2017**. Aprova o REGULAMENTO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA – NTA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

_____. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: PDI IFAP 2019 – 2023**. Macapá, 2019

_____. **RESOLUÇÃO Nº 21/2020 CONSUP/IFAP DE 11 DE MARÇO DE 2020**. Aprova a Reformulação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

_____. **Resolução 6/2021 – CONSUP/RE/IFAP**. APROVA A NORMATIVA DE ADAPTAÇÃO/ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – IFAP. Macapá, 2021

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACEDO, P. C. S.. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, ago/2017.

MACHADO, Leticia Rocha; BILESSIMO, Simone Meister Sommer ; SILVA, Juarez Bento da. **COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: NOVOS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE.** Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.10, n.2, 2021.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Conversas Após uma Década da Implantação os Institutos Federais.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, jun/2019.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia: introdução à Sociologia do Conhecimento.** Tradução de Emílio Willems. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.** Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG, v. 20, 2020.

NASCIMENTO. Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tecnep. In: NASCIMENTO. Franclin costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira e SILVA Neide Samico da Silva (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NUERNBERG, A. H. (In Press). **O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de Estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva.** In: Machado, R.; Mantoan, M.T.E. (orgs.) (2016). Educação e Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência: dos fundamentos às mudanças nas práticas pedagógicas. Série Saberes em Diálogo. Editora da FURB.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉ, Andréia. **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS.** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020

OTRANTO. Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010

PACHECO, Eliezer. **OS INSTITUTOS FEDERAIS: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: Editora IFRN, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do Atendimento Educacional Especializado. In: MARTINS, Lúcia de A. Ramos; PIRES, Gláucia N. da Luz; PIRES, José (Org.). **Caminhos para uma Educação Inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados.** João Pessoa: ideia, 2014. p.115-132

ROCHA MACHADO, L.; MEISTER SOMMER BILESSIMO, S.; BENTO DA SILVA, J. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n2.a5390. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5390>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, J. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade? In FRIGOTTO, G. (organizador). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2.** Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada.** Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Adriana do Socorro Tavares. **A Postura Docente Frente à Pluralidade Sociocultural na Sala de Aula.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Macapá, 2008.

SOUZA, Kátia R. et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309

SOUZA, Rogério. **Os 108 anos dos do Institutos Federais: desafios e incertezas.** 2017. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/os-108-anos-dos-institutos-federais-desafios-e-incertezas/>>. Acesso em: 25.06.2020.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global.** Tradução de Geraldo Korndörfer e Luis Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 210-222.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** 3. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; 2005. **A contribuição de Karl Manheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos.** Sociologias, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005a.

WELLER, W. 2009. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze.** In: ANAIS da 32a Reunião da Anped, 2009, Caxambu. p. 11-16.

WELLER, W; OTTE, J. **Análise de narrativas segundo o método documentário. Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas.** Civitas, Porto Alegre, 2014, v. 1.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom. **A deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social: contribuições para a organização de sistemas educacionais inclusivos.** In: 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, 2017, Brasília. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Porto Alegre: Acontece Eventos, 2017, p. 1-16.

ZARDO, Sinara Pollom; NASCIMENTO, Marcio Braz. **Juventude e deficiência: a educação como direito humano para jovens com deficiência.** In: ZARDO, Sinara Pollom. Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal. Belo Horizonte (MG): Fino Traço, 2020 (pág. 19-40).

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação

Prezado(a) gestor,

Eu, Adriana do Socorro Tavares Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo, estou desenvolvendo a pesquisa “Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nos Institutos Federais: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto Federal de Brasília”. O objetivo da pesquisa é compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizaremos entrevistas narrativas com perguntas relacionadas à trajetória biográfica, acadêmica e profissional dos gestores, o processo de atuação e gestão nos institutos federais e a inclusão de estudantes com deficiência visual nos institutos federais. Garantimos o sigilo de todas as informações.

Caso necessite entrar em contato com a pesquisadora, poderá ser feito pelo telefone (61) 982287734 ou pelo e-mail: adriana.silva@ifb.edu.br

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Atenciosamente,

Adriana do Socorro Tavares Silva
Mestranda do PPGE – FE/UnB
Matrícula:

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo
PPGE- FE/UnB
Matrícula:

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) gestor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nos Institutos Federais: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto Federal de Brasília”, sob orientação da professora Dr^a Sinara Pollom Zardo. A pesquisa tem como objetivo compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Para a realização da pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas. Asseguramos que as informações que vocês nos fornecerem serão guardadas em sigilo. Estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Por gentileza, se você concordar participar, solicitamos que assine o presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. A sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento de pesquisas na área. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Brasília, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C –Tópico-Guia para entrevista narrativa

Blocos/eixos para a Entrevista Narrativa

Bloco I - Trajetórias biográfico-profissional

Pergunta principal: O/a senhor/a poderia me contar sua história de vida?

Perguntas secundárias: Como foi a sua trajetória acadêmica e profissional?

Você poderia falar como chegou a esse cargo de gestão da política de inclusão no Instituto Federal e o que te motivou aceitar o cargo?

Você poderia falar sobre os principais desafios que você enfrentou na sua trajetória profissional?

Bloco II – Processo de atuação e gestão nos institutos federais

Pergunta principal: O/a senhor/a poderia falar sobre a sua trajetória na gestão da política de inclusão do Instituto Federal ?

Perguntas secundárias:

Você poderia falar sobre as políticas e ações de inclusão para pessoa com deficiência que são propostas pela instituição?

Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente para inclusão de estudantes com deficiência no instituto?

O que você considera importante para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal ?

Bloco III – Processo de inclusão de estudantes com deficiência visual nos institutos federais

Pergunta principal: O/a senhor/a poderia falar um pouco sobre como está prevista a inclusão de estudantes com deficiência visual nas normativas institucionais?

Perguntas secundárias: Fale um pouco sobre as políticas, as ações e os projetos desenvolvidos pela instituição na área da deficiência visual?

Você poderia falar sobre os desafios que o Instituto Federal enfrenta para efetivação do acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência visual?

Bloco IV – Outros

Pergunta principal: Não tenho mais perguntas, você gostaria de comentar algo que não foi contemplado na entrevista?

Apêndice D – Lista de códigos utilizados na transcrição das entrevistas narrativas

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;

- (exemplo) Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
- () Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
- @exemplo@ Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
- @(2)@ Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
- ©exemplo© Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
- ©(5)© Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
- ((barulho)) Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

Apêndice E – Ofício de Solicitação**OFÍCIO Nº 01 /2021**

Brasília/DF, 15 de março de 2021

Ao

Pró-Reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação-PROEPPI/IFAP
Endereço: Rodovia BR-210, Km 03, s/n, Brasil Novo. Macapá-AP. CEP 68909-398

Assunto: Pesquisa de Mestrado

Prezado senhor,

Cumprimentando-o cordialmente, venho por meio deste encaminhar a mestranda Adriana do Socorro Tavares Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob minha orientação, que está desenvolvendo a pesquisa “Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual nos Institutos Federais: um estudo comparado entre o Instituto Federal do Amapá e o Instituto Federal de Brasília”. O objetivo da pesquisa é compreender as políticas, as ações e os desafios dos Institutos Federais do Amapá e de Brasília no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas relacionadas à trajetória profissional dos gestores responsáveis pelas políticas e ações de inclusão, o processo de atuação e gestão nos institutos federais e a inclusão de estudantes com deficiência visual no IFAP.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de concessão de entrevista narrativa, a ser gravada por meio de plataformas digitais, conforme agenda a ser combinada. Asseguro que as informações serão guardadas em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa.

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da mestranda. Informações complementares poderão ser obtidas pelo telefone (61) 98228-7734 ou pelo e-mail: adriana.silva@ifb.edu.br.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo
PPGE- FE/UnB
Matrícula: 1094416