



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

TAIZA LIMA DA CUNHA

**O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS**

Maceió

2020

TAIZA LIMA DA CUNHA

O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva.

Maceió

2020



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

C972m

Cunha, Taiza Lima da.

O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacional do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais do Instituto Federal de Alagoas Campus Piranhas / Taiza Lima da Cunha. – 2020.

76 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientação: Prof. Dra. Géssika Cecilia Carvalho da Silva.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)
Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

1. Educação. Ensino. 3. Inclusão. 4 NAPNE. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD:371.9

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

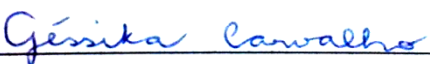
TAIZA LIMA DA CUNHA

**O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de junho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva (Orientadora – ProfEPT IFAL)



Prof. Dr. Edson Peixoto de Vasconcellos Neto (Universidade Estadual da Paraíba)



Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva (ProEPT IFAL)



Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva (Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici)

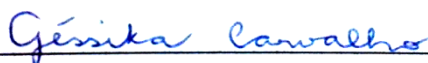
TAIZA LIMA DA CUNHA

**MANUAL PEDAGÓGICO SOBRE OS PARADIGMAS DA INCLUSÃO E
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de junho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva (Orientadora – ProfEPT IFAL)



Prof. Dr. Edson Peixoto de Vasconcellos Neto (Universidade Estadual da Paraíba)



Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva (ProEPT IFAL)



Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva (Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici)

Dedico ao meu saudoso pai, Jair Aparecido da Cunha
e minha saudosa avó, Anita da Silva Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me auxiliado e me fortalecido diante das dificuldades da caminhada; ao meu pai falecido, que sempre me estimulou a não desistir dos meus sonhos por mais difíceis que pudessem ser; a minha falecida avó, que me ensinou a confiar nos planos de Deus; a minha professora-orientadora Géssika, pela paciência e pelos ensinamentos e ao meu esposo, pelas longas viagens durante as madrugadas para que eu pudesse assistir às aulas.

“Amar é um ato de coragem”.

Paulo Freire

RESUMO

Os paradigmas educacionais de cunho inclusivo requerem uma ampla reflexão sistemática, humanística e epistemológica que agreguem os valores da diversidade, da solidariedade e do ensino holístico como base do sistema educativo nacional. A educação no seu contexto amplo e freiriano ratifica a missão de garantir uma práxis pedagógica alicerçada na tríade de educação, trabalho e cidadania, e que direciona para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), derrubando os estereótipos e as barreiras físicas, humanas e sociais que impedem a efetivação da inclusão. Este trabalho teve como objetivo fundamental a confecção de um Manual Pedagógico que corrobore os trabalhos educativos desenvolvidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Piranhas. A construção do referido Manual, sob os paradigmas da educação inclusiva, objetiva dar suporte pedagógico no contexto de atendimento aos discentes com NEE. Além disso, busca refletir sobre o papel do NAPNE nesta perspectiva de educação para todos e com todos, juntamente com a comunidade acadêmica, para a ratificação de um espaço escolar consolidado na filosofia educacional crítica, tendo a diversidade humana como base do contexto educacional. Assim, este trabalho adotou a metodologia da pesquisa-ação e os participantes foram os membros do NAPNE do IFAL Campus Piranhas. Foram utilizados questionários na pesquisa diagnóstica e para avaliação do produto educacional. A avaliação destacou que o Manual é um instrumento orientador e de substancial importância para visibilidade e valorização do NAPNE, e que reitera o compromisso educativo, humano e social da educação como mecanismo de transformação de realidades excludentes. Além disso, ressaltamos que o Manual supracitado foi aceito e bem visto para a propagação de uma perspectiva de inclusão como prioridade dentro do IFAL, sendo de suma relevância para divulgação e valorização dos paradigmas inclusivos.

Palavras-chaves: Educação. Ensino. Inclusão. NAPNE. Produto educacional.

ABSTRACT

The educational paradigms of an inclusive nature require a wide systematic, humanistic and epistemological reflection that aggregate the values of diversity, solidarity and holistic teaching as the basis of the national educational system. Education in its broad and freiriano context ratifies the mission of guaranteeing a pedagogical praxis based on the triad of education, work and citizenship, and which directs to guarantee the access, permanence and academic success of students with Specific Educational Needs (NEE), overturning stereotypes and physical, human and social barriers that hinder the realization of inclusion. This work had as fundamental objective the making of a Pedagogical Manual that corroborates the educational works developed by the Support Center for People with Specific Needs (NAPNE) of the Federal Institute of Alagoas (IFAL), Campus Piranhas. The construction of the referred Manual, under the paradigms of inclusive education, aims to provide pedagogical support in the context of attending students with NEE. It seeks to reflect on the role of NAPNE in this perspective of education for all and with everyone, together with the academic community, for the ratification of a school space consolidated in critical educational philosophy, having human diversity as the basis of the educational context. Thus, this work adopted the action research methodology and the participants were the NAPNE members of the IFAL Campus Piranhas. Questionnaires were used in diagnostic research and to evaluate the educational product. The evaluation highlighted that the Manual is a guiding instrument and of substantial importance for the visibility and enhancement of NAPNE, and that it reiterates the educational, human and social commitment of education as a mechanism for transforming excluding realities. The aforementioned Manual was accepted and well regarded for the propagation of an inclusion perspective as a priority within IFAL, being extremely important for the dissemination and valuation of inclusive paradigms.

Keywords: Education. Teaching. Inclusion. NAPNE. Educational product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Composição do NAPNE a partir da Portaria nº 147/DG, de 18 de julho de 2018..... | 38 |
| Tabela 2. Composição do NAPNE a partir da Portaria nº 149/DG, de 01 de agosto de 2018..... | 38 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 17 |
| 2.1 Breve histórico sobre a educação destinada às pessoas com deficiência | 17 |
| 2.2 Panorama da educação inclusiva no Brasil | 23 |
| 2.3 Abordagens sobre educação inclusiva nos Institutos Federais..... | 28 |
| 2.4 O papel do NAPNE no contexto da educação inclusiva..... | 33 |
| 3 METODOLOGIA..... | 40 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS – PESQUISA DIAGNÓSTICA..... | 43 |
| 5 REFLEXÕES SOBRE PRODUTO EDUCACIONAL..... | 47 |
| 6 ANÁLISE DOS DADOS - PESQUISA AVALIATIVA..... | 51 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 54 |
| REFERÊNCIAS..... | 57 |
| ANEXOS..... | 63 |
| ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 64 |
| ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... | 67 |
| APÊNDICES..... | 72 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA..... | 73 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AVALIATIVA..... | 74 |
| APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL: MANUAL PEDAGÓGICO..... | 76 |

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da História da Humanidade, o paradigma da inclusão sempre esteve latente e contemporaneamente tem demonstrado a necessidade de rompimento com os estigmas da discriminação escolar e social. O presente trabalho visou à construção de um produto educacional que possa contribuir para a inclusão social e educativa dos estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Piranhas.

A presente dissertação, juntamente com a elaboração de um produto educacional, Manual Pedagógico, têm o propósito de auxiliar as atividades desenvolvidas pelo supracitado Núcleo, que venha a possibilitar um paradigma inclusivo enraizado epistemologicamente na perspectiva de uma educação plural e omnilateral, que rompa com as amarras do determinismo biológico, que historicamente colocaram as pessoas com deficiência em um patamar de inferioridade e insucesso escolar.

A construção de uma escola democrática e emancipadora é crucial diante dos inúmeros desafios do NAPNE neste contexto escolar; assim, refletir sobre suas principais ações, evoluções, anseios e dificuldades para a garantia do acesso, permanência e sucesso dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) torna-se fundamental para compreensão dialética das realidades sociais e escolares destes discentes.

A análise pedagógica deve estar pautada em avaliar a legislação vigente sobre inclusão, na perspectiva de educação holística e integrada, para obtenção de avanços nos aspectos sociais e culturais, bem como para superação dos anseios apenas mercadológicos de competitividade, que são de reprodução tão latente na sociedade atual e retratados por teóricos clássicos, como Karl Marx (1998), especialmente quando este enfoca que, nos modelos de produção, os seres humanos são tratados apenas como meros objetos na garantia da lucratividade das fábricas, as classes trabalhadoras exploradas e marginalizadas ao realizarem atividades laborais de forma mecânica.

Além disso, é essencial compreender o processo educacional na perspectiva dialética e revolucionária; Freire (1996) acredita na educação libertária como um caminho a ser trilhado para a sociedade futura tão almejada por Marx, onde camadas excluídas da sociedade devem ser conduzidas para horizontes de construção social e coletiva emancipatórios.

Ademais, cabe ressaltar que a educação é um reflexo da sociedade onde está inserida, a análise substancial sobre os modelos de produção (fordismo, toyotismo e taylorismo) retratam o papel dos sujeitos dentro destes modelos, sendo necessário buscar uma sociedade onde os trabalhadores e seus filhos possam desenvolver um olhar crítico sobre o capitalismo exploratório e sobre o papel da educação como espaço de conquistas democráticas e revolucionárias que conduzirão a mudanças sociais na superação de tendências pedagógicas tradicionalistas, onde cada indivíduo vale aquilo que produz, de forma que classificações e rótulos são legitimados.

Através da superação de tendências pedagógicas arcaicas, deve brotar uma filosofia de cooperação, com o pressuposto da união como base do sistema educacional na qual os oprimidos superem essa condição cruel de inferioridade e conformidade promovida pelo capitalismo, alavancando, assim, a derrubada dos muros do preconceito e desigualdades.

Neste cenário, para a efetivação de projetos educativos e produtos educacionais no tocante à educação profissional e tecnológica, deve-se fomentar um processo escolar omnilateral, comprometido com os princípios de formação integrada e inclusiva. Deste modo, o problema de pesquisa que se apresentou foi: como se dá o processo de inclusão no Instituto Federal de Alagoas – campus Piranhas? E assim elaborou-se uma proposta de cunho social pautada na perspectiva inclusiva, compreendendo a relevância do NAPNE e sua missão de promover o rompimento com os estereótipos que ao longo da História da Humanidade assolaram o atendimento e a visão sobre as pessoas com NEE.

O combate diante de concepções estigmatizadoras justifica a importância da realização de uma pesquisa que direcione as atividades do Núcleo dentro de uma perspectiva acolhedora e cooperativa que gere o desenvolvimento, a partir disto, de um produto educacional comprometido com atividades de cunho inclusivo e nos trabalhos desempenhados por seus integrantes para o atendimento das reais necessidades dos estudantes com NEEs. Além disso, este Manual apresenta leis,

normas e principais questões no que se refere às políticas de inclusão através das atividades do NAPNE.

E assim, o produto educacional, em contramão dos impulsos do capital, efetiva-se sob a forma de uma ação pedagógica que vai além dos muros da escola, contribuindo verdadeiramente na formação crítica dos estudantes e promovendo, por meio das atividades desempenhadas pelo Núcleo, a concretização de um espaço libertário e plural, onde as NEEs não sejam ridicularizadas ou abandonadas, mas, na verdade, tratadas coerentemente em defesa dos direitos deste alunado.

Para que a inclusão ocorra é necessária não apenas a inserção de alunos com NEE no IFAL, sendo essenciais aspectos como o comprometimento da família, do corpo técnico, da equipe gestora e dos educadores, corroborando de forma colaborativa na prerrogativa de construção de uma sociedade e de uma escola combativa e inclusiva.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral: Confeccionar um Manual Pedagógico, sob os paradigmas da educação inclusiva, junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Piranhas. Teve como objetivos específicos:

- Investigar o papel educativo do NAPNE no contexto da educação inclusiva, como este Núcleo vem desempenhando ações pedagógicas que subsidiam a promoção do AEE e sobre como atuar diante deste contexto;
- Analisar as ações desempenhadas pelo Núcleo supracitado para promoção do combate às tendências excludentes que se efetivam ao longo da História da Humanidade;
- Desenvolver um Manual Pedagógico que contemple as principais orientações para reflexão das práticas docentes e do papel da escola diante dos dilemas e anseios da inclusão.
- Avaliar o Manual Pedagógico, revisando e atualizando tal documento em conformidade com os resultados obtidos.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além do capítulo introdutório, o segundo capítulo apresenta um breve histórico sobre a educação destinada às pessoas com deficiência bem como um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil. Dentro desse contexto, apresenta abordagens sobre educação inclusiva nos Institutos Federais e o papel do NAPNE no cenário da educação inclusiva. No terceiro capítulo são abordados os procedimentos metodológicos do

trabalho. O quarto capítulo traz a parte inicial da análise dos dados da pesquisa, através do resultado da pesquisa diagnóstica com os membros do NAPNE do IFAL Campus Piranhas. Para o quinto capítulo estão reservadas as reflexões sobre produto educacional. O sexto capítulo dá prosseguimento à análise dos dados da pesquisa, desta vez com o resultado da pesquisa de avaliação do produto educacional pelos membros do NAPNE do IFAL Campus Piranhas. Já o último capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico trará conceitos sobre inclusão, o papel do NAPNE no IFAL Campus Piranhas e uma interligação dessas temáticas com o capitalismo, os meios de produção e as concepções de racionalização do trabalho, fazendo uma analogia entre educação, trabalho e sociedade.

2.1 Breve histórico sobre a educação destinada às pessoas com deficiência

A problemática a respeito da visão sobre as pessoas com NEEs vem desde a Antiguidade, quando da atribuição de rótulos de negação do valor social, incapacidade, demência e sub-raça, legitimando extermínios, assassinatos e abandono dos sujeitos considerados deficientes. Ao longo da História da Humanidade e da evolução das ciências humanas, exatas e sociais começou-se a dar um novo enfoque aos termos e classificações de normalidade e anormalidade.

Alves (1992), observando algumas civilizações e o tratamento dado aos deficientes, pontua que os Astecas segregavam seus portadores de deficiência em locais como jardins zoológicos. Os Hebreus acreditavam que as deficiências eram punição divina devido a pecados e os segregavam. Entre os egípcios havia uma consciência humana que os levavam a permitir ocupações na sociedade, inclusive em manifestações artísticas. Entre os Gregos foi observado um sistema normativo pioneiro que cuidava dos carentes e inválidos e há indícios de que esses eram inseridos na produção grega.

Além disso, encontramos poetas deficientes, como Tirteu, Homero e o filósofo cego Demócrito, demonstrando a inserção deles socialmente. Mas nem sempre foi assim; na Grécia Antiga foram encontrados registros de que crianças mal formadas eram expostas à própria sorte para morrer. Entre os Romanos, na Roma Antiga, havia autorização na lei das XII Tábuas para o patriarca assassinar os filhos defeituosos e ainda em Esparta os recém-nascidos deficientes eram jogados do alto de um abismo (ALVES, 1992).

Segundo dispõe Fonseca (2000), mesmo na antiguidade e entre os povos primitivos, o trato aos sujeitos com deficiência somente se fez sob duas perspectivas, a saber: ou eram exterminados ainda quando muito pequenos por

serem considerados grandes empecilhos para a sobrevivência de todo o grupo (o que aconteceu em meio aos primeiros homens e em civilizações como Roma e Grécia) ou eram protegidos e mantidos para buscar simpatia com os deuses, pois acreditava-se que os deficientes possuíam uma relação direta com estes (o que ocorreu no Egito).

No período medieval a história se repetiu, as pessoas com deficiência recebiam também, segundo Silva (1987), duas formas distintas de tratamento: a rejeição e execução sumária ou a proteção assistencialista e piedosa por parte da Igreja.

Lee (2003) salienta que, durante toda a História da Humanidade, enfrentou-se a questão moral e política de qual seria a melhor maneira de incluir e apoiar pessoas com deficiência, aspecto que se transforma e se torna mais evidente ao passo que as sociedades mudam em contingente populacional e cada vez mais as pessoas alcançam a idade avançada, em razão do desenvolvimento, principalmente, de novas políticas públicas, como as políticas sociais do Brasil que passam a uma tentativa de configuração de inclusão social do deficiente em diversos âmbitos, sendo um dos mais prementes o mercado de trabalho.

Historicamente, os deficientes físicos e demais deficientes foram colocados como marginalizados socialmente e a eles foram negadas condições básicas e essenciais à vivência humana digna e à constituição destes indivíduos enquanto seres humanos e seres socialmente construídos. O quadro aos poucos vem mudando nas últimas décadas, pois muitas leis, em especial no Brasil, tentam de forma paliativa inserir estes indivíduos no meio social por intermédio da garantia à educação e ao trabalho (BENVENHO, 2014).

Como Gramsci (2008) aborda, quanto à racionalização do trabalho, é possível observar que os sujeitos com NEEs não se enquadram nesta divisão, pois não têm valor social e condições de produzir satisfatoriamente, somente na perspectiva de superação de tendências e práticas de exclusão é que se pode, de fato, compreender como a sociedade capitalista legitima modelos e padrões a serem seguidos, e aqueles que não se adequam são colocados à margem da sociedade.

Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a

heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime. (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Compreender as relações entre sociedade, escola e modos de produção é condição *sine qua non* para se conquistar um ambiente social onde os seres humanos sejam tratados dignamente, independente de suas limitações cognitivas, físicas e emocionais, e não sendo apenas vistos como mão de obra a serviço do capital.

As escolas podem ser gaiolas ou espaços que possibilitem voos, como disse Rubem Alves (2001), assim os paradigmas educacionais libertários possuem a prerrogativa de promover a inclusão rompendo barreiras históricas, arquitetônicas, humanas e sociais de exclusão e desumanização, onde rótulos e classificações sejam substituídos por dignidade e promoção da diversidade como base do sistema educacional, conforme pontuam Santos e Teles (2012, p. 82):

[...] uma escola que se intitula inclusiva, deve integrar-se à comunidade como também apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição. Sempre adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo.

Assim, deve-se entender que a inclusão apresenta como pressuposto central a compreensão de que as diferenças humanas denotam a normalidade do ser humano, porém, em simultâneo, as escolas da atualidade apenas provocam e/ou ressaltam as problemáticas correlacionadas à desigualdade – em todos os seus níveis e origens: pessoal, social, cultural, econômica, política etc. – que reiteram e aprofundam o sistema de exclusão existente. Considerando estes apontamentos, é cada vez mais imprescindível pregar a necessidade de reestruturar a sistemática educacional e, assim, promover uma educação verdadeiramente de qualidade para todos (MENDES, 2002).

Conforme alerta Fonseca (2003), os maiores benefícios do desenvolvimento de uma educação inclusiva seriam: 1) caráter social, uma sociedade inclusiva torna-se mais humana; 2) caráter educativo, uma escola pautada em inclusão corresponde em completude aos requisitos de seus ‘clientes’; 3) caráter econômico, verbas e instrumentos passam por uma distribuição sustentável e equitativa para todo o contingente populacional, potencialmente garantindo, através de uma “engenharia

financeira” adequada, maior qualidade e abrangência social em meio ao sistema educacional.

Analisando o percurso histórico do atendimento destinado às pessoas com deficiência observa-se que este vem passando por inúmeras transformações. A primeira fase foi marcada pelo extermínio e abandono; a segunda fase pela segregação em asilos ou em instituições especializadas; a terceira fase foi marcada pela integração e a quarta fase tem como objetivo a inclusão destes sujeitos nos diversos âmbitos da sociedade contemporânea.

Assim, as pessoas com deficiência foram consideradas uma raça não humana, inúteis e sem valor social, já que não detinham os requisitos básicos para obtenção da sua cidadania. Poucos são os estudos com relação aos sujeitos com deficiência intelectual anteriores à Idade Média, sendo muito comum, neste momento da História, a recorrência de atos como abandonar tais crianças em montanhas e florestas ou simplesmente atirá-las em rios e penhascos.

No decorrer da Idade Média, a forma como eram tratados os sujeitos com qualquer forma de deficiência foi se transformando em concordância com o avanço das compreensões acerca das noções de caridade ou de castigo, que eram as formas de tratamento que o meio social destinava a tais pessoas, mas que de todo modo acabava as tornando excluídas e marginalizadas socialmente (SANTOS; TELES, 2012).

De maneira complementar, Bergamo (2012) suscita que, até o fim das primeiras Revoluções Industriais, recorreu-se à exploração da fonte humana de trabalho e, seguindo tal transcurso histórico, promoveu-se uma acentuada instrumentalização da fonte de força de produção em questão que, por sua vez, viu e vê serem agigantadas as circunstâncias na qual ela se torna especialmente dispensável, em demasia, porque, inconfessadamente, a instrumentalização reduz a estrito e descartável o meio de produção operacionalizado pela força de trabalho humana.

O século XVI é considerado como período da segregação das pessoas com deficiência em instituições. Nos séculos XVIII e XIX foram criadas centenas de instituições na Europa e em países colonizados por europeus, quase todos de caráter assistencial e filantrópico.

A deficiência tradicionalmente vem legitimando a exclusão dos sujeitos que não se enquadram nos padrões estéticos, sociais e classistas de normalidade. Assim, de qualquer que fosse a forma, ele deveria moldar-se para fazer parte da sociedade.

Em continuidade, Santos e Teles (2012) alertam para o fato de que, após a Idade Média, presenciou-se um momento histórico em que os indivíduos, que anteriormente passaram por segregação e discriminação, vieram a ser compreendidos como sujeitos de direitos. Neste paradigma surge uma verdadeira tentativa de modificação de todo o cenário segregacionista passando, então, a serem aplicados leis e tratados desenvolvidos e assinados por várias nações e entidades mundiais.

A educação inclusiva parte da necessidade de construção de novos paradigmas na área da educação que não se apoiem em políticas de normalização do ensino, mas que se baseiem no apoio a todos os inseridos no sistema educacional, onde os sujeitos com algum tipo de NEE possam redescobrir seu potencial que durante muito tempo foi desacreditado. Deve-se, portanto, refletir qual é o verdadeiro papel da escola na luta por uma sociedade inclusiva.

Cotidianamente, é perceptível que na natureza não existe igual, sejam nas ações, nos sentimentos ou nos pensamentos e, desta forma, as diferenças que marcam os indivíduos não podem ser consideradas como sinônimos de inferioridade ou superioridade e, por conseguinte, as escolas precisam transformar-se em ambientes democráticos, e adotar a diversidade como um valor educativo essencial.

A Educação Inclusiva é o resultado de mudanças históricas que vêm influenciando a educação contemporânea. Segundo Mrech (1999), este tipo de educação é resultado de profundas transformações de quatro fontes básicas: a psicanálise, a pedagogia institucional, a desinstitucionalização dos manicômios e a luta pela legitimação dos direitos humanos.

Especificamente sobre a educação infantil, Vitta (2010) esclarece que ela seria o melhor *lócus*, em especial em ambientes de berçário, para a introdução da perspectiva inclusiva, uma vez que se desenvolve de modo mais natural e simplificado, seja em função das peculiaridades intrínsecas a todo o transcurso do processo educacional, ou pelos condicionantes de desenvolvimento inerentes à faixa etária atendida por este nível da educação.

Desta feita, entende-se a Educação Infantil como sendo um lugar de extrema importância, destinado não apenas para o atendimento da inclusão das crianças que comprovadamente já apresentam algum tipo de deficiência, também servindo como uma ferramenta preventiva para a avaliação de deficiências em meio ao desenvolvimento das demais que se encontrem em algum ambiente de risco, ou seja, que estejam em ambientes familiares em que não estão sendo desenvolvidas ou instigadas suas potencialidades, capacidades, competências e habilidades. Nestas situações específicas, a escola pode ser empregada como complemento formativo, pois é a responsável por possibilitar o desenvolvimento integral dos infantes (VITTA, 2010).

No que se refere à educação profissional e tecnológica, que é o foco dos Institutos Federais, torna-se especialmente importante compreender a noção de empregabilidade no que tange à pessoa com deficiência. Frente ao paradigma entendido como integrativista (ou tradicional), prevalece a percepção de que uma educação profissional e tecnológica contribui efetivamente para o incremento da empregabilidade. Então, a empregabilidade de uma pessoa com deficiência aumentaria ou passaria a existir com o acesso a uma educação profissional e tecnológica de qualidade (SASSAKI, 2013). Assim, conforme esse autor:

Sob outro olhar, a educação profissional e tecnológica vista em conformidade com o paradigma inclusivista (que seria o atual), deve ser fundamentada partindo de uma conceituação mais atualizada de empregabilidade, que seria uma resultante da soma das qualidades laborativas do sujeito com a acessibilidade em diversos aspectos, a saber, atitudinal, arquitetônico, metodológico, instrumental, comunicacional e programático dentro de uma organização. (SASSAKI, 2010, p. 25).

Entretanto, ainda para Sasaki (2013), a empregabilidade entendida sob o paradigma integrativista considera o indivíduo com deficiência como sendo um sujeito não empregável pelas organizações, que desconhecem serem responsáveis por promover as acessibilidades e as adaptações necessárias ao ambiente laboral.

Importante aclarar que, mediante ao paradigma integrativista e capitalista, o trabalho é visto sob a perspectiva da:

[...] mercantilização da força de trabalho, pressuposto do estatuto assalariado, subordina esse trabalho de qualidade particular aos ditames do trabalho abstrato e o impregna dos dilemas da alienação, impondo condicionantes socialmente objetivos à autonomia do assistente social na condução do trabalho e à integral implementação do projeto profissional. (IAMAMOTO, 2009, p. 350).

Por sua vez, segundo o paradigma inclusivista, os ambientes e ferramentas inerentes aos programas educacionais profissionalizantes e tecnológicos devem se adequar às necessidades específicas de seus usuários, devendo promover preparação a eles para que reivindiquem das empresas em que irão trabalhar todo o suporte e as adaptações necessárias à execução de suas funcionalidades, coadunando com as disposições contidas em meio à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, em demais tratados e documentos oficiais que tratam especificamente sobre a temática da inclusão (BRASIL, 2012).

2.2 Panorama da educação inclusiva no Brasil

A inclusão social na perspectiva da educação inclusiva é relativamente recente no Brasil, uma vez que a atenção oferecida às pessoas com deficiência foi separada do restante das pessoas que não possuíam deficiências, tidas como “normais”. Por conseguinte, a convivência e a sociabilidade de crianças especiais começam em um ambiente particular, separado e sem comunicação intensa e integrativa com o restante das pessoas.

Tal distinção concretizou-se na configuração de um sistema de ensino, assistência social e ordenamento jurídico tendenciosos, de forma que a condição especial foi isolada. Esse modelo pedagógico foi seguido não só no Brasil, mas, praticamente, em toda a América do Sul.

Especificamente no caso brasileiro, há o entendimento de que, mesmo a educação especial sendo historicamente desvalorizada e sem escopo para grandes investimentos, vem lentamente adquirindo um espaço de significativa importância através da abertura de instituições de caráter assistencialista por todo o território brasileiro, possuindo como funcionalidade central o cumprimento de ações voltadas a auxiliar aqueles indivíduos entendidos como desfavorecidos e/ou desvalidos, como por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdosmudos, o Pavilhão de Menores no Hospital do Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas (SANTOS; TELES, 2012).

Historicamente, cabe mencionar e destacar que organizações caracterizadas enquanto filantrópicas e assistencialistas sempre existiram em maior ou em menor

grau. Porém, somente em meio à década de 1970, em função de uma grande diversidade de transformações ocorridas em âmbito mundial, que fizeram com que houvesse efetivas modificações sociais e, em consequência do papel deste tipo de associação, ainda houve um aumento relevante frente à importância dessas organizações dentro da sociedade, processo que, então, impulsionou a configuração originária do Terceiro Setor tal como é conhecido na atualidade. Assim, de acordo com Falconer (1999, p. 9):

Na década de noventa, o Terceiro Setor surge como o portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, na medida do possível, a superação da pobreza. Uma promessa realizada através de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e filantropia, revestidas de uma roupagem mais empresarial. Promete-nos, implicitamente, um mundo onde são deixados para trás os antagonismos e conflitos entre classe e, se quisermos acreditar, promete-nos muito mais.

Ou seja, claramente, desde sua origem mais essencial, o terceiro setor comporta-se como um dos promovedores diretos do desenvolvimento econômico nacional em diferentes e complexas dimensões.

Matos (2009) destaca que a década de 1970, além de datar o prenúncio do período da ditadura militar no Brasil, marca o começo de um movimento fundamental para a saúde no país, o Movimento Sanitário. Tal movimento evidenciava questionamentos recorrentes a respeito do sistema de saúde vigente e, então, passava a apresentar novas propostas, apontando diretamente para a construção de um sistema de saúde que se pautasse na não discriminação da pessoa humana, no qual o atendimento fosse gratuito e, acima de tudo, efetivamente eficaz.

O desenvolvimento desta tipologia institucional cresce em paralelo com os paradigmas da educação profissional, sob a denominação de Escolas de Aprendizizes e Artífices, que atualmente são nomeadas de Institutos Federais. Estas foram desenvolvidas objetivando providenciar qualificações à mão de obra disponível por intermédio da formação de jovens que se encontrem em estado de vulnerabilidade social – inclusas aqui as pessoas com deficiências diversas –, de modo a perpetuar as garantias de exercício das políticas de moralidade e assistencialismo e a manter um controle social efetivo, que atende às preocupações governamentais correlatas ao desenvolver da economia em emergência, ao passo em que providencia a geração de emprego e renda para as camadas das classes socioeconômicas mais baixas (MOURA, 2008).

É determinante a necessidade de promover priorizações aos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, focando especificamente na redução de lacunas nas políticas públicas sociais, especialmente pelo fato de que a problemática central da região em voga é a presença de grande desigualdade socioeconômico e sociocultural entre as populações – e em meio às classes sociais nelas incluídas – de uma mesma nação (AULICINO; LANGOU, 2015).

Observa-se a imprescindibilidade de mudar o olhar sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, porém, tal intencionalidade deve pressupor não somente a implementação de mais investimento nesta área e período da vida humana, deve-se, na verdade, investir melhor, compreendendo especificamente a incorporação de maior qualidade como sendo o grande desafio no desenvolvimento das políticas, de forma que, para o alcance de tal intenção, aporose como sendo fundamental a ocorrência de intervenções a serem realizadas com base nas melhores evidências e experiências nacionais e internacionais (AULICINO, LANGOU, 2015).

Sendo assim, é possível a afirmação de que as políticas sociais promulgadas e executadas na América Latina, historicamente, foram concebidas e implementadas de forma a promover efetiva operacionalização dos modelos econômicos vigentes, cabendo destacar que, na grande maioria das vezes, estes direcionavam suas atividades ao aprofundamento dos elementos capitalistas que fazem com que a sociedade seja injusta para uma parte da população, que é sempre aquela mais pobre, sem acesso à educação e sem oportunidade efetivas para se desenvolver.

Observando inicialmente o panorama constitucional em relação aos dispositivos que coadunam com a inclusão das pessoas deficientes, observamos que não houve qualquer menção do legislador nas Constituições de 1824 e 1891. Como se pode perceber na Constituição de 1934, em seu artigo 138 aborda que: “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar.” (BRASIL, 1934).

O desenvolvimento da inclusão no Brasil ocorreu em um cenário de quase descaso. Segundo estatísticas trabalhadas por Veiga (2008), em 1872 mais de 80% da população especial era analfabeta e esta falta de atenção generalizada em relação à assistência ao deficiente pode-se atribuir diversos fatores, como:

I) o sistema socioeconômico brasileiro, tanto no período da Colônia quanto no Império, não valorizava a alfabetização da população;

II) também em Portugal os índices de alfabetização eram baixos;

III) a maior parte da população trabalhadora era escrava.

A partir da instauração da República, iniciou-se uma tímida preocupação com a questão do deficiente, conforme Romanelli (1989) relata. Porém, o cuidado em classificar as crianças como “normais” e “anormais” foi espalhado nos estudos e pesquisas pedagógicas de diversos países, referendando na prática a atmosfera de desatenção jurídica teórica e constitucional.

As Constituições de 1937, de 1946 e de 1967 trataram apenas de garantir o direito à igualdade e direito previdenciário em caso de invalidez do trabalhador. Mas devemos destacar que a emenda Constitucional nº 12, feita à Constituição de 1967, sancionada em 17 de outubro de 1978, trouxe algumas conquistas mais relevantes na proteção dos deficientes e serviram de alicerce para outras que vieram em seguida:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Ainda devemos destacar seu caráter inovador quando comparada a outras constituições estrangeiras. Durante esse tempo, o Brasil estava em meio a sua transformação econômica, passando pela instalação do parque industrial e no começo da onda de crescimento das cidades, que passaram a abrigar também a população advinda do campo, evidenciando o grande fluxo de pessoas da área rural para a urbana (IBGE, 2019).

Dessa forma, o número de indivíduos com deficiência também acompanhou esse crescimento. Segundo Veiga (2008), a presença dos deficientes na vida social e cotidiana ficou evidente e as leis do período refletem esse cuidado com o estado das crianças especiais, como, por exemplo, o Decreto estadual nº 5.884 de São Paulo (SÃO PAULO, 1933), que enfatiza: “Art. 826. As escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso as quais convenha

regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física.” (SÃO PAULO, 1933).

A partir de 1985, ocorreu um

Período de intensa mobilização de segmentos da sociedade civil, no sentido de ampliar e garantir direitos em setores de ponta, ou seja, o núcleo duro da política social – saúde, previdência e assistência –, e de forte investimento nos marcos profissionais, para expandir os saberes sobre a relação entre questão social e política social (MIOTO, NOGUEIRA, 2013, p. 21).

Considerando estes aspectos, deve haver o reconhecimento de que a simplória previsão da importância de prover recursos diversos para a persecução do ideal da inclusão não permite que de fato os direitos humanos passem a ser respeitados e, assim, não são atingidos os resultados almejados, tal como salienta Carvalho (2004). Dessa forma:

[...] ao mesmo tempo em que se colocam diretrizes, guias e parâmetros, emanados a partir da "garantia de direitos sociais" pautada pelo Estado, as referidas entidades buscam também atender às respectivas lógicas que sustentam a sua existência, exigindo um processo de acomodação de interesses por parte dos profissionais. Ou, tendem a um forte apego a documentos e legislações emanados do Estado, consoantes ao projeto profissional. Isso tanto obscurece o caráter contraditório, imanente ao campo da política social, como dificulta o rompimento da relação mimética entre a profissão e a política social, tornando mais distante as possibilidades de exercício de uma possível autonomia. Assim, mais uma vez reitera-se que uma das mediações fundamentais para desenvolvimento do processo interventivo consiste na particularização do debate do marco teórico-metodológico da profissão e das matrizes teóricas da área disciplinar nos respectivos campos setoriais da política social. (MIOTO, NOGUEIRA, 2013, p. 69).

A política social e escolar no tocante à inclusão requer mudanças atitudinais e pedagógicas constantes para que o espaço educacional não agregue estereótipos que desconsiderem as inteligências múltiplas, as necessidades específicas e a realidade histórico-social dos estudantes.

A pesquisadora de origem russa Helena Antipoff (1974) se dedicou especialmente à identificação e ao tratamento dos considerados “anormais”, sendo uma figura importante na história da inclusão no Brasil, a partir da década de 1930. Foi ela que fundou a Instituição Pestalozzi, inaugurada em 1932. O instituto movimentou a inserção social em Minas Gerais e fomentou diversas ações relacionadas à inclusão de deficientes e especiais em todo o país.

Tomando como premissa do ajustamento dos ambientes separados e a escassez de direitos e ativismo inclusivo no Brasil, especialmente nas primeiras

décadas do século XX, responsáveis e profissionais do direito, da educação e da assistência social a pessoas com deficiências começaram a se organizar e a criar instituições privadas e especializadas para suprir a carência de atendimento. Tais instituições conquistaram um espaço destacado no contexto da educação especial brasileira, a ponto de fundirem-se, na concepção da população, com o próprio serviço público, em vista da gratuidade de determinados serviços.

2.3 Abordagens sobre educação inclusiva nos Institutos Federais

Os Institutos Federais consistem em especialidades de especial relevância, estruturas alternativas e caminhos que intencionam o desenvolvimento econômico em seus níveis local e regional. Os Institutos Federais têm como uma de suas missões fomentar um processo ensino-aprendizagem para a formação cidadã, crítica e profissional alinhando a formação integrada e os anseios profissionais.

A respeito do pressuposto de instrumentalização, Pedrosa (2000) ressalta que, por intermédio da via societal, passa a ser a concepção de que a sociedade não apenas configura-se enquanto uma entidade distinta e que se comporta como sendo transcendente aos indivíduos.

No que diz respeito à questão de instrumentalização é indubitável dimensionar que: “Num mundo instrumentalizado, onde somente são válidas as ações que sirvam para atingir algum fim prático e útil, todas as ações dos indivíduos tendem a submeter-se a esta lógica: o próprio corpo torna-se mero instrumento” (PEDROSA, 2000, p. 108), ou seja, o mundo modernizado e a instituição do capitalismo moderno são os principais fatores à instrumentalização.

Assim, é necessário analisar o papel dos Institutos Federais, pois:

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana deve ser um dos objetivos fundantes dos Institutos. Sua orientação pedagógica recusará o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico e na formação profissional mais abrangente e flexível voltada para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios, em um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2019, p. 2).

Além disso:

Os Institutos Federais consistem em projetos progressistas que tomam o fundamento de que a educação é um compromisso transformacional e enriquecedor de conhecimentos direcionados ao intento de mudança da vida social, de atribuição de maiores sentidos à perspectiva inclusiva e de maior alcance ao complexo de experiências humanas, sendo esta uma proposta com total incompatibilidade em relação às visões conservadoras sobre a sociedade. Sendo assim, os IFs devem ser compreendidos de forma estratégica, como sendo uma ação política e um instrumento de transformação social. (PACHECO, 2019, p. 48).

Nessa perspectiva, Pacheco (2019) dimensiona que as políticas públicas e inclusivas direcionadas para a educação, sobretudo, para o nicho da educação profissional e tecnológica, evidenciam um processo intensificador da luta por construir uma nação que, sobre o paradigma da soberania, torne-se simultaneamente produtora e consumidora de ciência e tecnologia.

Desta feita, eleva-se a compreensão de que os Institutos Federais, em seu cerne, correlacionam as ambiências de trabalho, ciência, tecnologia e cultura visando o desenvolvimento de soluções para problemáticas diversas que infligem sua prática profissional e são inerentes a seu tempo, pressupostos que, fundamentalmente, deveriam encontrar-se em articulação com a dinâmica histórica da sociedade frente ao seu processo de desenvolvimento (PACHECO, 2019).

Em conformidade com Saviani (1998), os Institutos Técnicos Federais são, potencialmente, o exemplo com maior êxito no que diz respeito a instituições de nível médio que contêm raízes de uma educação que correlaciona e mescla a formação com base científica e o trabalho produtivo, visando instituir um modelo renovado de ensino médio, unificado, e que pode ser generalizado por todo o país.

Tal como expressam os autores Nascimento e Faria (2013), foi somente com a chegada da década de 40, dado o início dos processos de industrialização na nação brasileira, que os cursos técnicos, por intermédio da criação dos Institutos Federais, passaram a ser equiparados ao nível educacional secundário (que se caracterizava pela formação das elites que iriam conduzir o país em termos ideológicos, políticos e, sobretudo, econômicos), credenciando-os a ocupar espaços sociais que lhes eram anteriormente negados.

Entretanto, é de relevância pontuar que foi apenas com o período pós anos 70 que se tornou obrigatória a previsão e a provisão do segundo grau profissionalizante por todo o Brasil, tornando-se pauta essencial nas políticas públicas educacionais (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

No tocante à questão da Educação Especial nos Institutos Federais começou a ser fundamentada e trilhada ainda no começo do século XX, apesar de serem desenvolvidas atividades pontuais em alguns *campi* por todo o Brasil. Ademais, seu marco legal é o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (conhecido como Tecnep) (MENDES, 2017).

O Tecnep era uma ação caracterizada como:

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC, 2016, s/p).

Nascimento e Faria (2013) apontam que, com a operacionalização das estratégias do Tecnep, foi possível o desenvolvimento e a aquisição de materiais didático-pedagógicos especificamente elaborados para o público que necessita de inclusão e, também, a formação dos recursos humanos adequados e imprescindíveis para dar início ao atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas, levando em consideração todas as suas particularidades e possíveis barreiras de ensino-aprendizagem. De forma geral, com o Tecnep descentalizou-se o gerenciamento e o processo de expansibilidade da oferta de alternativas e potencialidades para o desenvolvimento de educação profissional e tecnológica efetivamente inclusiva.

O Tecnep, instituído a partir de meados dos anos 2000, encontrava-se expressamente vinculado à SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e à SEESP (Secretaria de Educação Especial), ambas correlatas ao Ministério da Educação (VIANA; CARVALHO, 2017).

Ainda em concordância com Viana e Carvalho (2017), o intento central do Tecnep consiste em providenciar a consolidação dos direitos basilares e essenciais aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sobretudo visando garantir o acesso de tais alunos aos cursos regulares e profissionalizantes compreendidos em meio ao escopo dos planejamentos pedagógicos dos Institutos Federais, em concomitância com a permanência de tal alunado no ambiente escolar (população

historicamente caracterizada por grandes volumes de evasão escolar) e a sua colocação no mercado de trabalho com êxito.

Ademais, o Tecnep, enquanto parcela intrínseca da elaboração da política da educação inclusiva, também é responsável pelo incremento das atividades diretamente correlatas ao ensino, à pesquisa e à extensão (VIANA; CARVALHO, 2017).

As análises de Viana e Carvalho (2017) ratificam que historicamente as deficiências associadas com as desigualdades sociais impossibilitam o pleno desenvolvimento de uma cultura alicerçada nos valores da diversidade e ruptura dos rótulos de incapacidade associados aos educandos com deficiência.

Nos momentos anteriores a esta estratégia educativa, todas as etapas compreendidas entre o processo seletivo para a entrada nos IFs até os elementos infraestruturais instalados, favoreciam a reprodução da sociedade desigual, injusta e exclusiva, pautadas em uma educação que apenas alimenta as estruturas e as lógicas intrínsecas ao capital (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Assim, a partir da tese weberiana de que a sociedade capitalista é uma “jaula de aço” na qual todos estão inseridos, Löwy (2014) aborda a temática do pessimismo cultural e passa a elaborar a perspectiva de um diagnóstico da civilização capitalista burocrática – “dura como aço” – e o futuro reservado à humanidade. Assim, conforme pontua Lima (2016):

O pessimismo cultural pode assumir muitas formas, sendo um dos seus mais conhecidos representantes *Friedrich Nietzsche*, a quem Weber admirava, e estava presente em muitos espectros políticos. Na direita ele assumiu uma preocupação com a decadência das elites e da nação; à esquerda tomou forma como uma desconfiança com relação ao mundo burguês, à liberdade, e à racionalidade instrumental e o que elas poderiam trazer para a vida dos trabalhadores e do homem comum. (LIMA, 2016, s/p).

Mendes (2017), dentre outras coisas, analisou os relatórios de gestão de diversos Institutos Federais brasileiros e, partindo deste estudo, destaca que não há detalhamento das atividades desenvolvidas com estudantes com NEE e, assim, mesmo que estas estejam sendo efetivadas plenamente, não há registro que possibilite uma análise, uma interpretação do que está sendo realizado e um gerenciamento mais amplo e complexo.

Em função das lacunas aferidas, Mendes (2017) esclarece que a Educação Especial desenvolve uma trajetória particular dentro de cada IF, sobretudo pelo fato de que não há nenhum programa, projeto, ação, campanha ou iniciativa que

incentive seu avanço, seguindo somente as leis vigentes como princípio norteador. Outro problema visualizado é a grande dificuldade das equipes de gestão encontrarem profissionais especializados em atendimento educacional especializado (AEE) para serem contratados, associada à falta de oportunidades para formação continuada visando o melhor atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Complementarmente, os autores Krebs e Rocha (2017) destacam que, portanto, os Institutos Federais, através de atividades de gerenciamento educacional, devem direcionar seus trabalhos na procura de estratégias que efetivem os ideais de acessibilidade e a inclusão de estudantes com NEE, levando em consideração as etapas de ingresso, permanência, conclusão e inserção no mundo de trabalho e na sociedade como um todo, e apenas assim a instituição estaria consagrando seu compromisso de buscar a tão almejada sociedade mais justa, livre de preconceitos e inclusiva para todas as pessoas.

Por outro lado, Alves (2014) debate que um dos maiores paradigmas que são enfrentados acerca do processo de inclusão social nos Institutos Federais refere-se a sua crescente proximidade da *práxis* do ensino público federal com ferramentas de exclusão social e, também, pelo idealismo dos pensadores sociais que defendem erroneamente estes conceitos e que visam por institucionalizar tal pensamento.

Portanto, é categórica a necessidade de que o discurso da inclusão sempre se renove, regenerando o saber limitado e debilitado, em constante estado de mutação. Ademais, pelo fato de que o mundo das ideias não caminha de forma estreita com as transformações econômicas, faz com que, atualmente, sejam encaradas diversas defasagens nas certezas e convicções, tornando-se possíveis de serem contestadas ou questionadas de forma recorrente (ALVES, 2014).

Alves (2014) ratifica como grande desafio para a garantia da inclusão de alunos com necessidades específicas nos Institutos Federais o enfrentamento da convivência com uma grande diversidade de forças ideológicas – Estado, sociedade, economia, paradigmas educacionais etc. – e com a função social característica das organizações escolares. Assim, as reflexões trazidas por Oliveira (2007) confirmam o compromisso com a educação holística:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso a ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando

com necessidades educacionais no ensino regular comum. (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Partindo desta perspectiva, há o entendimento de que um Estado mais disciplinador, na tentativa de trazer para o interior das instituições de ensino as necessidades e preocupações de toda a comunidade envolvida com pessoas com deficiência ou altas habilidades, imprime uma normatização e, simultaneamente, esvazia e despolitiza suas lutas e conquistas (ALVES, 2014).

O Estado democrático de direito tem a obrigação constitucional de garantir a equidade e, conseqüentemente, uma escola que se enquadre nos parâmetros inclusivos que agregue espaços de socialização, sensibilização, legitimação de projetos escolares que possibilitem aprendizagens significativas.

2.4 O papel do NAPNE no contexto da educação inclusiva

São muitas as barreiras de atitude, de educação, de infraestrutura e comunicativas a respeito da inclusão educacional nos IFs, sendo o NAPNE um divisor de águas, um órgão que proporcionou um espaço à ampliação de atividades que associam e preconizam a valorização da diversidade social (VIANA; CARVALHO, 2017).

Especificamente no que tange à educação inclusiva, Anjos (2006) dimensiona que preparar as pessoas com deficiência para a inserção no mundo do trabalho vem sendo pauta em discussão desde a efetivação do discurso de que o trabalho é um dos direcionamentos principais para a integração social.

Mediante tal perspectiva, o foco da educação profissionalizante deve corroborar os princípios basilares e fundamentais da educação inclusiva, atendendo expressivamente a todos os interesses sociais daqueles que são socialmente excluídos, buscando a perpetuação de uma educação emancipadora, a chamada educação para além do capital, que renega e rechaça as lógicas capitalistas (ANJOS, 2006).

Em concordância com Lira (2018), observa-se como sendo fundamental que as instituições de ensino possuam a infraestrutura e o preparo necessário para o acolhimento, o atendimento e a correspondência com as particularidades inerentes a

cada sujeito com deficiência, com atenção especialmente voltada ao atendimento pedagógico, seja no que diz respeito à formação propedêutica ou à profissional.

Com as estratégias especificamente aplicadas em meio aos Institutos Federais, verifica-se que os docentes possuem o sentimento de que estão mais completos e preparados para o oferecimento das adequações pedagógicas e didáticas necessárias para promover a acessibilidade curricular por completo, sendo estas uma realidade totalmente divergente das escolas públicas regulares, em que a maioria do corpo docente é formada por docentes bacharéis e tecnólogos que, majoritariamente, não possuíam qualquer tipo de preparação pedagógica em sua graduação acerca da perspectiva da inclusão, sendo essencial, portanto, o desenvolvimento de formações e atualizações (LIRA, 2018).

A partir destas considerações é indubitável que o trabalho docente seja orientado por uma vertente educativa de cunho transformador e democrático. Logo,

A principal pauta a ser efetivada nos NAPNEs é a chamada “educação para a convivência”, defendida por tais núcleos em cada *campus* dos Institutos Federais, e a busca pelo desenvolvimento de práticas educativas direcionadas ao aprimoramento da inclusão de alunos com Necessidades Específicas frente à sociedade e, futuramente, no mercado de trabalho. (BRASIL, 2010, p.81).

Sendo assim, o NAPNE tem como objetivo e função institucional de garantir as condições necessárias para a acessibilidade física, didática, por meio de recursos e materiais adaptados e de um projeto pedagógico plural. Assim,

O NAPNE é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado na Reitoria, a Pró-Reitoria de Ensino e em cada campus, diretamente a Diretoria de Ensino. O NAPNE, criado por Portaria em cada campus, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de Educação, Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas na Rede Federal. Ao NAPNE caberá desenvolver ações de implantação e implementação como ferramenta de inclusão na Instituição e as políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em cada campus e região de abrangência. (MOREIRA; LIMA, 2018, p. 1).

Como visto, o NAPNE nos IFs figura como um instrumento de aproximação da atividade docente com a realidade do alunado com Necessidades Educacionais Específicas, diminuindo perspectivas pessimistas e legitimando a necessidade de construção de metodologias ativas tão preconizadas por Zabala (2015), para estimular o desenvolvimento e as competências dos alunos com NEE.

Dall'Alba (2016) reitera que tais núcleos possuem como princípio primordial os objetivos e diretrizes que advêm da Conferência Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, em sua pesquisa, a autora declara a necessidade de desenvolver um gerenciamento e planejamento mais adequado para a condução dos trabalhos de tal Núcleo, considerando as etapas de implementação, acompanhamento e análise das ações realizadas, tomando como ponto de partida o fato de que o NAPNE deve desenvolver sua atuação conjuntamente com demais setores do Instituto Federal e, em consequência, articulando suas atribuições com as do NAPNE.

Para Viana e Carvalho (2017), observa-se que o maior desafio dos profissionais que compõem o NAPNE é a promoção de mudanças de atitude naqueles que se encontram envolvidos direta e indiretamente com a educação, extremamente necessárias no âmbito do processo de inclusão, que, para que possa passar por efetivação, é intrinsecamente dependente do trabalho de todos.

Desta feita, e ainda em conformidade com as disposições de Viana e Carvalho (2017), o NAPNE tem como um dos seus principais objetivos e interesses o despertar da comunidade escolar para que esta visualize todas as possibilidades de desenvolvimento, inserção e inclusão das pessoas com NEEs, não apenas focando nas limitações. Sendo assim, a missão central do Núcleo em questão é providenciar um novo direcionamento do olhar de todos para a perspectiva da educação inclusiva.

Os autores Melo, Viana e Ferreira (2017) fazem reflexões sobre o papel dos IFs e do NAPNE, e de sua grandiosa importância como entidade e Núcleo numa tríade entre educação, sociedade e trabalho. O Núcleo supracitado, dentro dos Institutos, tem como base uma equipe de caráter multidisciplinar com atuação voltada para que o estudante se sinta motivado a superar limitações e barreiras e possa realmente alcançar suas metas e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Além de atender e acompanhar os alunos com NEE e as demais demandas da instituição pela promoção de inclusão social, realizam-se atividades inclusivas organizadas no intuito de prover informação e formação para toda a comunidade escolar (MELO, VIANA, FERREIRA, 2017).

De forma geral, fica esclarecido que os NAPNEs apresentam um papel especialmente relevante mediante os processos de recepção (ingresso),

acompanhamento e saída dos alunos com necessidades educacionais específicas (deficiências ou altas habilidades). Desta maneira, é fundamental buscar pela criação de políticas internas e atividades positivamente influenciadoras, transformando todo o contexto escolar e estabelecendo contribuições para o alcance de uma sociedade em meio a qual cidadãos são reconhecidos, entre si e perante a sociedade, como elemento funcional e ativo dos processos inclusivos (MELO, VIANA, FERREIRA, 2017).

Sendo assim, “[...] na perspectiva inclusiva as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar” (MANTOAN, 2004, p. 11).

Compreender a politecnicidade tão levantada por Marx e Engels e a Escola Unitária (trabalho, ciência e cultura) de Gramsci nos aponta para um novo enfoque sobre o papel da educação dentro da sociedade capitalista e de como as escolas podem reproduzir as atividades fabris racionalizadas, fazendo uma analogia entre produção material e conhecimento. As fábricas exploram seus trabalhadores e as escolas preparam seus pares para servir de mão de obra e, dentro desta prerrogativa, o capitalismo sangrento exclui, aprisiona e limita a produção do conhecimento em prol da produção em massa e da exploração da massa trabalhadora. Para as elites o trabalho intelectual e, para as camadas subalternizadas, o manual, numa dicotomia que, tal como retrata Saviani (1999; 2007), amplia as diferenças na pirâmide social.

Trazendo essas reflexões para o contexto da educação das pessoas com NEE, pode-se constatar que as mesmas são consideradas improdutivas, tanto os alunos como trabalhadores, de maneira que, nesta trajetória é necessário buscar por mecanismos que contrariem visões discriminatórias, fazendo com que a escola cumpra seu papel de educar a todos e não relativizar as pessoas com deficiência como sujeitos condenados à exclusão desenfreada.

A educação integrada é um caminho que pode ser trilhado no desenvolvimento das esferas intelectual, física e tecnológica, superando o fantasma das máquinas e compreendendo que a escola e a fábrica estão interligadas. Aos operários se ensina a melhor forma de trabalhar e aos estudantes a de aprender, porém, a criticidade e a inclusão, geralmente, são abandonadas em meio a um contexto marcado pelo capitalismo devastador. Conforme reflexões de Souza (2013):

A inclusão deve ser antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidade de liberdade. Nesta perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. Todos os procedimentos inclusivos devem direcionar-se para a autonomia e autogestão, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo. (SOUZA, 2013, p. 58).

A luta de classes continua, ela está viva e enraizada na sociedade, cabendo às entidades educacionais promover espaços de aprendizagem que superem os estigmas do preconceito para com os alunos com NEE e para que o trabalho promova a dignidade humana e não concretize, simplesmente, a sua escravização.

Com a prerrogativa de contribuir para a inclusão, o NAPNE foi regulamentado no IFAL através da Resolução nº 45-CS-2014 (IFAL, 2014). No âmbito do IFAL Campus Piranhas, o início das atividades se deu através da Portaria nº 85/DG, de 25 de novembro de 2018 (IFAL, 2018), emitida pela Direção-Geral do Campus Piranhas. Para os membros titulares, ficou estabelecida a necessidade de trabalhar semanalmente duas horas no NAPNE. Além disso, foram designados colaboradores eventuais, no total de cinco.

Importa comentar que, em conformidade com os direcionamentos da Portaria MEC/SETEC nº 29 (BRASIL, 2010), há o entendimento de que, para que um órgão como o NAPNE realmente funcione, deve ser seguido um sistema ou uma organização que tenha como constituição original a participação de um coordenador e um vice coordenador.

A competência principal do Coordenador do NAPNE coloca-se no âmbito da articulação das mais diversas áreas institucionais com a persecução de ações diretamente correlatas ao processo inclusivo de discentes com necessidades educacionais específicas, pautando prioridades e desenvolvendo todo o arcabouço de material didático-pedagógico a ser empregado tanto em sala de aula, quanto na preparação dos docentes para encarar a realidade do ambiente escolar (BRASIL, 2010).

Além disso, os coordenadores executam funcionalidades de gestão de todo o pessoal de assistência técnica e de elaboração de colaborações com demais instituições/organizações educacionais com a intenção de incentivo, mediação e facilitação de todo o decorrer do ensino-aprendizagem do alunado com NEE (BRASIL, 2010).

Os integrantes de um NAPNE inserido em um Instituto Federal possuem como intento promover subsídios ao Coordenador do Núcleo em meio às suas

atividades, participando da organização de eventos, execução de planejamentos e avaliações contínuas das ações do Núcleo; sugerindo ideias, demandas e propostas; solicitando adequações para a garantia do acesso e permanência dos alunos com NEE e, assim, facilitando sua posterior empregabilidade (BRASIL, 2010).

No tocante aos trabalhos da equipe administrativa, foram designados pela Portaria nº 147/DG, de 18 de julho de 2018, cerca de nove colaboradores: oito docentes e a psicóloga do Campus Piranhas.

Tabela 1. Composição do NAPNE a partir da Portaria nº 147/DG, de 18 de julho de 2018.

| Nº | CARGO |
|-----------|--------------|
| 01 | Psicóloga |
| 08 | Docentes |

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2019).

No início de agosto de 2018, juntaram-se à equipe cerca de seis colaboradores eventuais, designados pela Portaria nº 149/DG, de 01 de agosto de 2018, fortalecendo o NAPNE no Campus Piranhas.

Tabela 2. Composição do NAPNE a partir da Portaria nº 149/DG, de 01 de agosto de 2018.

| Nº | CARGO |
|-----------|---------------------|
| 01 | Assistente de aluno |
| 04 | Docentes |
| 01 | Pedagogo |

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2019).

Como ação desempenhada nessa nova composição do NAPNE, ocorreu a organização do evento “I Workshop: Educação Inclusiva”, realizado nos dias 11 e 12 de setembro de 2018, contando com expressiva participação da comunidade local, de representantes de escolas públicas e privadas da região. O evento abordou a capacitação e a discussão sobre Educação Inclusiva e seus desafios.

As reuniões com a equipe do NAPNE ocorrem mensalmente, e nelas são definidas estratégias, tratados casos individuais, construção de metas. São

promovidos filmes, palestras que abordem o tema inclusão e discutidos com os membros do Núcleo.

Atualmente está sendo realizado um curso online sobre educação especial e inclusiva, tendo como público o corpo docente e técnico da instituição, destinando módulos sobre a temática proposta e uma avaliação final para obtenção de um certificado.

A partir destas ações busca-se envolver a comunidade acadêmica com as prerrogativas de desenvolvimento de espaços de socialização, afetividade e produção científica e cultural, que legitime a mudanças atitudinais e estruturais, juntamente com as políticas pedagógicas para o fortalecimento de uma cultura de natureza inclusivista que ratifique o compromisso institucional do NAPNE.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, de modo que se pretendia colaborar para a transformação de uma realidade social a ser estudada, fazendo-se uso de técnicas de pesquisa para análise de uma situação social que tem como prerrogativa colaborar para ações dentro da pesquisa.

Segundo Thiollent (2007), com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social. A pesquisa-ação está intrinsecamente relacionada com a ação proposta dentro da função política e num contexto transformador.

A escolha da referida metodologia se deve ao fato de ser uma pesquisa de cunho social para resolução de um problema coletivo que está fundamentada em uma base empírica, proporcionando ao pesquisador e aos participantes a resolução de um problema.

No tocante à abordagem, optou-se pela qualitativa para compreensão holística de um determinado problema que se pretende investigar, analisando suas variáveis na dinâmica de contextos humanos e sociais no âmbito educativo,

No que se refere às fontes informativas, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que se almejou levantar informações indispensáveis de modo direto, junto às fontes informativas próprias (MUNHOZ, 1989), tendo como objetivo colher conhecimentos a respeito de um determinado problema e procurar a resolução do referido, buscando um caminho para sua superação ou de uma hipótese que se pretenda ratificar, ou mesmo a descoberta de suas relações e de fenômenos novos.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas. Esta instituição de ensino oferta os cursos de Ensino Médio Integrado em Agroecologia e Agroindústria, Proeja em Produção de Alimentos e o bacharelado em Engenharia Agrônômica.

O objeto inicial da pesquisa foi a atuação do NAPNE, junto ao atendimento aos estudantes com NEE, dos cursos integrados, analisando seu papel no contexto da educação democrática, emancipadora e inclusiva e de suas ações dentro do IFAL, para superação dos estigmas e estereótipos segregacionistas que ao longo da História da Humanidade e conseqüentemente da educação conduziram esses

sujeitos à margem da sociedade, excluindo estes do ensino regular e atribuindo aos mesmos um paradigma de subordinação, conformação e incapacidade.

Para isso, os participantes da pesquisa foram os integrantes do NAPNE, totalizando quinze membros, sendo onze docentes e quatro técnicos. Foram aplicados questionários com perguntas abertas para os mesmos (Apêndice A), através de uma pesquisa diagnóstica, salientando que este procedimento ocorreu dentro do próprio IFAL Campus Piranhas e foi realizada entre junho e julho de 2019.

A etapa seguinte da pesquisa foi composta pela análise dos questionários, dos estudos bibliográficos e documentais e das ações efetivas, desde a implantação deste Núcleo na unidade escolar investigada, possibilitando uma análise de cunho pedagógico e social frente às demandas que este público necessita, como: aspectos relacionados à acessibilidade, adaptações de materiais pedagógicos, avaliações adaptadas às realidades de cada sujeito com NEE no que se refere a suas limitações físicas, cognitivas, comportamentais, visuais, auditivas, entre outras.

A partir dos resultados da pesquisa diagnóstica foi confeccionado o Manual Pedagógico (Apêndice C), com a finalidade de orientação sobre aspectos fundamentais para o atendimento digno, humano e profissional dentro de um contexto educativo humanizador e acolhedor, baseado na filosofia de respeito às diferenças e limitações de diversas naturezas.

Como se trata de uma pesquisa-ação, após a aplicação do produto educacional (Manual Pedagógico), foi analisado como ele foi aceito pelos sujeitos da pesquisa através da aplicação de um questionário com perguntas mistas, constituindo a pesquisa avaliativa (Apêndice B). O questionário trouxe reflexões a respeito da importância do referido Manual e como tal instrumento pode promover transformação na realidade investigada. Novamente foram realizados contatos com os quinze membros do NAPNE, e onze responderam ao questionário avaliativo, mesmo estendendo o prazo e renovando as solicitações de participação na pesquisa. Dessa forma, a pesquisa avaliativa contou com onze respostas e foi realizada entre abril e maio de 2020.

Finalmente, é necessário ressaltar que todos os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), bem como o projeto da pesquisa foi submetido à análise ética, por meio da Plataforma Brasil, tendo recebido aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas

(CEP/UFAL), conforme parecer consubstanciado nº 3.517.123, CAAE 17811919.0.0000.5013 (Anexo B).

4 ANÁLISE DOS DADOS – PESQUISA DIAGNÓSTICA

Na perspectiva de desenvolver uma pesquisa de cunho epistemológico e social com os membros do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, intencionamos analisar o caráter do referido Núcleo na garantia de educação inclusiva, considerando seu papel e missão institucional diante dos paradigmas educacionais. Nesse sentido, a investigação foi realizada sob o olhar de um ensino omnilateral e holístico numa abordagem qualitativa de investigação.

Assim, os membros do NAPNE foram acionados para dar embasamento às análises levantadas e para compreensão das atividades desenvolvidas desde a implantação neste Campus para propiciar um olhar crítico sobre os avanços e necessidades primordiais para atendimento das NEE dos alunos. Nesse sentido, todos os membros receberam um questionário de perguntas abertas, contemplando questões que refletiram sobre a importância do NAPNE, as ações realizadas e sobre o acompanhamento dos educandos com NEE.

Acerca da avaliação da importância do NAPNE no Campus Piranhas por parte de seus integrantes, estes enaltecem a percepção de que o trabalho do Núcleo consiste em propiciar a inclusão de alunos com NEE's da melhor forma para o discente, considerando todas as suas particularidades e exigências e, sobretudo, preparando o referido Núcleo para a realidade que irá encontrar através de diversos instrumentos, como é o caso do Manual Pedagógico proposto por esta pesquisa, e eventos dos mais diversos tipos e temáticas, como é o caso do evento "I Workshop: Educação Inclusiva", que ocorreu nos dias 11 e 12 de setembro de 2018, contando com expressiva participação da comunidade local, entre docentes e não-docentes.

Neste íterim, os autores Turqueti, Souza e Chinalia (2013) elucidam que, sem suporte especializado, os representantes do NAPNE correm o risco de promover a simplória integração, não atendendo às individualidades e anseios do alunado com NEE's numa tentativa errônea de se fazer valer o cumprimento e a efetivação de seus direitos fundamentais, que estão expressamente previstos na Constituição. Porém, isto não pode ser visto como inclusão e, sim, como uma simples inserção física e temporal, sem qualquer validade ou sinal de sucesso, uma vez que a escola tem uma função social a ser desempenhada para com seus alunos, não importando suas condições físicas, mentais ou intelectuais.

De forma geral, e segundo os membros do NAPNE, as atividades elaboradas e executadas pelo Núcleo estão pautadas sobre um objetivo em comum, que é melhorar a qualidade da experiência do educando com necessidades educacionais específicas mediante a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas que são aplicadas em sala de aula, condição que implica na necessidade do conhecimento dos perfis dos alunos a serem atendidos pelo Núcleo e pela instituição como um todo.

Os trabalhos e ações desenvolvidas no âmbito do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas se coordenam com as diretrizes e direcionamentos apresentados em meio ao texto da Declaração de Salamanca (1994), que dissecou a respeito dos valores que devem estar incutidos em meio a uma escola inclusiva, universal e construída para todos, que seriam:

Toda pessoa tem direito fundamental à educação com oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; As características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem são únicas; Os sistemas e os programas educacionais devem considerar a diversidade de tais características e necessidades; Pedagogia centrada no aluno com necessidades educacionais especiais no acesso à escola regular; Escolas regulares com meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias ao criar comunidades acolhedoras numa sociedade inclusiva com alcance da educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Em conformidade com Santos e Teles (2012), a Declaração de Salamanca de 1994, instituída na cidade de Salamanca (Espanha), é o marco de modificação do cenário da educação mundial no que diz respeito à inclusão. Tal documento foi elaborado com a intenção de descrever às nações mundiais a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e educacionais de caráter igualitário para o atendimento de todos os indivíduos independentemente das condicionantes pessoais, sociais, econômicas e socioculturais que com eles se envolvam.

A referida declaração demonstra a real necessidade de todos os países de fortalecer os ideais da inclusão e valorização da dignidade humana, sendo um marco, pois todos os países que se fizeram presentes, inclusive o Brasil, se comprometeram a zelar por políticas públicas pautadas nos pilares da democracia e justiça social.

O princípio basilar das políticas educacionais inclusivas se fundamenta no pressuposto da igualdade de direito entre as pessoas, da educação de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação e com respeito à diversidade

individual para garantir acesso e permanência dos indivíduos até a conclusão de sua formação (SANTOS; TELES, 2012).

Atualmente, são acompanhados pelo NAPNE do IFAL Piranhas uma totalidade de 53 alunos com NEE, distribuídos nas seguintes categorias: deficientes físicos (8 alunos, 15%), auditivos (13 alunos, 25%), visuais (5 alunos, 6%), intelectuais (24 alunos, 45%) e superdotação (3 alunos, 9%).

As principais dificuldades enfrentadas por este Núcleo se colocam sob a perspectiva da reunião de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar para a resolução da exclusão das barreiras que fazem com que a inclusão escolar não ocorra com efetividade. Para a posterioridade, intenciona-se o desenvolvimento de ações pedagógicas presentes no Manual para que todos possam participar eficazmente das reuniões do NAPNE e de demais órgãos fundamentados sobre a gestão escolar democrática e participativa.

Acerca da colaboração familiar, no sentido de acompanhamento e orientação das estimulações necessárias para o atendimento aos alunos com NEEs, observa-se uma lacuna a ser dirimida, uma vez que os pais são verdadeiramente participativos no ambiente escolar, mas não há como haver um controle eficaz das ações executadas no contexto familiar, pois a grande maioria das famílias que convivem com indivíduos com necessidades educacionais específicas ainda são leigos acerca da estimulação para o incremento do desenvolvimento e, assim, devem ser realizados eventos voltados a esta perspectiva o quanto antes.

Observa-se, portanto, que para que a inclusão ocorra, é necessário não apenas a inserção de alunos com NEEs no IFAL. São essenciais aspectos como o comprometimento da família, do corpo técnico, da equipe gestora e dos educadores, contribuindo de forma integrada na prerrogativa de construção de uma sociedade e uma escola combativas e inclusivas. Esta filosofia educativa reforça a necessidade de construção de um produto educacional que norteie e oriente as ações desenvolvidas em todos os níveis.

Desta feita, é factível afirmar que, somente com a eliminação de tendências excludentes, de cunho estigmatizador e segregacionista, será possível construir uma educação que rompa com as barreiras da discriminação, dos rótulos de incapacidade, da falta de acessibilidade e humanização tão presentes ao longo da História da Humanidade.

Estas concepções promoveram a exclusão escolar dos discentes que não estivessem dentro dos padrões considerados normais, assim a escola adotou posturas preconceituosas, porém com os avanços em diversas áreas do conhecimento começou-se a considerar que tais sujeitos poderiam através de processos educativos adequados desenvolverem suas potencialidades e estarem inseridos na escola regular.

De acordo com os dados coletados com os membros do supracitado Núcleo, é primordial o rompimento com estruturas arcaicas e reprodutivistas de educação e evidenciando que a implantação do mesmo já vem sendo de grande relevância para superação de paradigmas educacionais de cunho excludente.

O questionário aplicado com os membros do NAPNE demonstrou como estes servidores estão compromissados em zelar pelas garantias legais e educacionais que são direcionadas em um patamar voltado para uma educação pautada em uma vertente histórico-social, que supere práticas tradicionalistas que valorizam os aspectos quantitativos em detrimento aos aspectos qualitativos, onde a educação é vista na ótica do capital e como instrumento de dominação, subordinação e reprodução.

5 REFLEXÕES SOBRE PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção serão discutidos os pressupostos elementares para a composição de um produto educacional e esclarecida a proposta de um Manual Pedagógico para ser aplicado no NAPNE do IFAL Campus Piranhas, resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela autora.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entende por Produto Educacional um instrumento de aprendizagem (produzido sob as mais diversas formas), que é construído partindo dos resultados obtidos em meio a uma pesquisa científica (geralmente relacionada a um Mestrado Profissional), visando à promoção de melhorias significativas para a *práxis* pedagógica de docentes da Educação Básica ou do Ensino Superior, graduandos em licenciatura ou formadores de professores (CAPES, 2019).

A educação é um reflexo da sociedade onde está inserida, a análise epistemológica sobre os modelos de produção (fordismo, toyotismo e taylorismo) retratam o papel dos sujeitos dentro desses modelos, sendo necessário buscar uma sociedade onde os trabalhadores e seus filhos possam desenvolver um olhar crítico sobre o capitalismo exploratório.

A escola precisa ser um espaço de conquistas democráticas e revolucionárias que conduzirão a mudanças sociais na superação de tendências pedagógicas tradicionalistas, em meio às quais cada indivíduo vale aquilo que produz, de forma que classificações e rótulos são legitimados. Assim, Gramsci (1982) nos remete para a seguinte reflexão:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Como visto, Gramsci (1982) estabelece a proposta de uma educação “desinteressada”, ou seja, que desmistifique as condições (discriminatórias e excludentes) impostas do mercado de trabalho e que coloque em foco uma formação humana, humanizadora e social, pautada na cultura geral e não apenas focalizada em uma formação profissionalizante, que em seu cerne só existe para prover atendimento aos interesses das classes dominantes. Esta escola unitária de

Gramsci (1982) seria um instrumento de quebra do ciclo de formação dualista que somente alimenta e engrandece a lógica capitalista. Assim,

Com efeito, a visão dual perdura, ainda que implicitamente, e mesmo as abordagens mais atuais, como a neoliberal e a da sustentabilidade, não lograram sua proscricção. O segundo tem a ver com a permanência do crescimento econômico como elemento central dentro de uma perspectiva etapista, ainda que nem sempre tão mecânica (...), mas por vezes numa ótica histórico-marxista cuja ênfase reside numa pré-traçada trajetória do desenvolvimento das forças produtivas. Finalmente, o apelo à modernidade aparece como o traço comum às diferentes abordagens: do progresso dos anos 1930 à inserção na globalização dos tempos atuais, a busca da modernidade constitui o Leitmotiv de um projeto de nação, de um talvez eterno 'país do futuro' (DELGADO, THEODORO, 2010, p. 412).

A noção de qualidade na educação só será alcançada quando esta deixar de ser dominada pelo capitalismo em todas as vertentes e ângulos, quando sua função social historicamente construída de transmissora do saber acumulado pela humanidade, que acompanha e reproduz a sociedade sobre a qual a escola e a educação se constroem, se transformar em formadora para a mudança, para a cidadania crítica e consciente, que dá os meios necessários aos alunos das classes menos favorecidas de ascender e vencer o capital e a sua perversidade, e é aí que a gestão democrática se faz mais necessária e presente (KUENZER, 2000). Dessa forma,

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, em que pese as pesquisas estarem reiteradamente apontando a tendência à polarização das qualificações, esta é uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão. Esse debate aponta algumas dimensões que precisam ser consideradas, sobre as quais tem havido consenso nos eventos que têm discutido as políticas públicas de educação contemporaneamente. (KUENZER, 2000, p. 18).

Sendo assim, uma educação para o capital consiste em, somente, reproduzir ensinamentos que conduzam à manutenção da sociedade capitalista e burguesa, mas atualmente, há a necessidade de uma educação emancipadora, para além das determinações impostas pelo capital e que dê os meios à população excluída social e historicamente, aqui incluídas as pessoas com as mais diversas deficiências, de superar a perversidade imposta pelo capitalismo por meio da educação.

A educação deve voltar-se à criação de sujeitos capazes de construir sua própria história, realizar novos feitos e renegar a repetição dos erros e equívocos que as gerações anteriores repetiram com veemência. Portanto, não é cabível

conceber uma concepção de educação em meio à qual os alunos somente trabalham com memorização de conteúdos e teorias, mas deve-se auxiliar na constituição de seres sociais com autonomia para serem inventores, produtores e criadores de novos conhecimentos e não tenham entendimento apenas acerca do produto do ensino, mas que estabeleçam uma participação ativa e extremamente relevante mediante o processo construtivo de tal produto (PIAGET, 2010).

O produto educacional aqui proposto, na forma de um Manual Pedagógico (Apêndice C), com leis, normas, orientações e principais questões no que se refere às políticas de inclusão social e escolar, constrói-se sob a realidade de atuação do NAPNE no IFAL Campus Piranhas.

O Manual tem como objetivo central trazer e efetivar o delineamento da escola que se quer, da instituição mais adequada aos anseios da comunidade escolar e, especialmente, de seus alunos com necessidades educacionais específicas. Esta perspectiva se torna ainda mais imprescindível, pois todos os envolvidos no ambiente escolar (alunos, pais, professores, gestão e funcionários) devem contribuir para a composição, desenvolvimento e execução, seja de forma direta ou indireta desta “escola que se quer”, através da efetivação de ações concretas voltadas ao pressuposto da inclusão e da inserção escolar.

Os principais benefícios do produto educacional aqui discutido são: contribuição para a difusão do NAPNE e de sua importância na instituição de ensino, colaborando no processo ensino-aprendizagem plural e humanizador na perspectiva do paradigma inclusivo; promoção de ações concretas e significativas que promovam o rompimento de práticas excludentes e se baseiem nos dilemas reais enfrentados no cotidiano do Núcleo; legitimação da missão do NAPNE que visa à garantia de um contexto escolar baseado na filosofia da diversidade como base do sistema educacional; melhoria nos atendimentos destinados aos alunos com NEE diante da pesquisa a ser realizada e da ampliação do conhecimento frente às suas necessidades e individualidades. Quanto ao discurso sobre ensino humanizador, Sodré (2010, p. 213), pontua que:

Tem-se por pré-sabido que o discurso da humanização propõe as mesmas ações planejadas pelas formas flexíveis de acumulação: atenção, acolhimento, cuidado, criar vínculos — afetividade posta em um processo de trabalho que se dá em ato. Esse processo de trabalho humanizador, ao mesmo tempo que proporciona relações mais abertas com o usuário, também abre precedentes para trabalhos mais alienantes do ponto de vista

da sua execução. Certa vez ouvi de um profissional da saúde: "É fácil ser 'humanizador' com alguém que está vulnerável". E tomamos então isto como ponto principal de nossa análise, nos direcionando aos assistentes sociais gestores das políticas públicas.

O Manual Pedagógico, por meio dos resultados obtidos, foi elaborado e organizado considerando as bases teóricas e conceituais que enfatizam o aspecto aqui apresentado sobre o papel do NAPNE dentro do IFAL - Campus Piranhas para o atendimento educacional especializado, na perspectiva inclusiva e freiriana. O referido produto Educacional foi apresentado junto aos membros do NAPNE (integrantes da pesquisa) para possibilitar um novo paradigma educativo alicerçado na inclusão como base do sistema escolar. A partir desta prerrogativa promove ações pedagógicas que orientam as atividades do Núcleo para a garantia da acessibilidade, inclusão social e educacional sobre aspectos legais e normativos para o atendimento às reais necessidades dos discentes com NEEs e, conseqüentemente, contribui para o seu desenvolvimento biopsicossocial ratificando o compromisso do NAPNE para a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar de todos os discentes.

6 ANÁLISE DOS DADOS – PESQUISA AVALIATIVA

A partir da perspectiva de desenvolvimento de um produto educativo, caracterizado por meio de um Manual Pedagógico, buscou-se contribuir substancialmente para uma reflexão sistemática da atuação do Núcleo investigado dentro de uma abordagem participativa e integradora.

Após a confecção do Manual, deu-se a entrega do referido material a todos os quinze membros do NAPNE do IFAL Campus Piranhas (titulares e suplentes) e estes foram acionados para participar da avaliação do Manual proposto. Ao final da avaliação, foram obtidas respostas de 11 (onze) membros.

O questionário contemplou questões mistas e trouxe reflexões a respeito da importância do referido Manual e de como pode promover transformação na realidade investigada.

Perguntados sobre como avaliam o Manual de maneira geral, 09 (nove) informantes o consideraram excelente e 02 (dois) o consideraram bom. Quanto ao conteúdo do Manual, 10 (dez) consideraram excelente e 01 (um) considerou bom. No que se refere à clareza do Manual, 08 (oito) assinalaram excelente e 03 (três) assinalaram bom. Em relação à objetividade do Manual, 08 (oito) a classificaram como excelente e 03 (três) como bom.

Os membros do NAPNE também foram questionados sobre a importância e a relevância do produto educacional. Assim, no que concerne à importância, 10 (dez) responderam que o Manual é muito importante e 01 (um) membro o considerou importante. Já no que se refere à relevância, todos os membros consideraram que o produto apresentado é muito relevante.

As últimas questões apresentadas foram sobre os pontos mais importantes, os pontos menos importantes e as sugestões para melhoria do material. Quanto aos pontos mais importantes, foram ressaltados: a importância do levantamento das NEE dos alunos e como se pode buscar o aperfeiçoamento; a visão inclusiva de pensar a educação; a demonstração da relevância institucional do NAPNE; a abordagem clara e objetiva; a contribuição pedagógica; e ainda a facilidade da leitura e coesão sobre o tema.

Sobre os pontos menos importantes, apenas um dos respondentes se manifestou, destacando a necessidade de maior aprofundamento sobre algumas

das NEE. Também sobre sugestões para melhoria do material foram poucas respostas; dois informantes sugeriram colocar imagens e mais exemplos. Assim, as limitações e sugestões apontadas foram incorporadas na versão final do Manual.

Com base nas respostas, percebeu-se que é de substancial importância o Manual, corroborando a visibilidade, valorização do NAPNE dentro do IFAL – Campus Piranhas, e assim ele atende os requisitos necessários a que se propõe dentro de uma abordagem pedagógica crítico-social pautada nos pilares de acessibilidade, sensibilidade, adaptações físicas e curriculares que atendam dignamente e qualitativamente os anseios de um sistema educacional firmado nos princípios inclusivos de educação.

Também ficou evidenciado nas respostas que o NAPNE é um instrumento que reitera o compromisso educativo, humano e social da educação como mecanismo de transformação de realidades excludentes.

Assim, uma proposta educacional fomentada através de um produto educacional baseado na concepção emancipadora de educar fortalece os princípios de solidariedade, cooperação, respeito e diversidade para superação de tendências classistas e rotuladoras, que inegavelmente ao longo dos tempos reproduziram práxis pedagógicas de cunho arcaico e tradicionalista que conduziram para a homogeneização do processo ensino-aprendizagem e impossibilitaram a real inclusão de alunos com NEE nas unidades escolares.

O Manual supracitado foi aceito e bem visto para a propagação de uma perspectiva de inclusão como prioridade dentro do IFAL, sendo de suma relevância para divulgação e valorização dos paradigmas inclusivos.

Os membros do NAPNE consideraram fundamental esta iniciativa que consolida a missão da escola como espaço de transformações e de responsabilidade social frente às desigualdades e públicos vulneráveis e excluídos historicamente, e assim a educação surge dentro de uma filosofia de democracia como base das ações pedagógicas e diretrizes curriculares.

As orientações pedagógicas trazidas no Manual auxiliam os trabalhos a serem desenvolvidos pelo NAPNE para garantia de um sistema educativo que fortifique as políticas de natureza inclusiva, garantindo o atendimento às especificidades dos discentes e um espaço que ratifique os preceitos de acessibilidade, adaptação curricular e avaliações condizentes com as limitações de cada aluno e considerando suas evoluções e dificuldades, aprimorando um trabalho

efetivo de construção de uma escola que garanta a inclusão de todos como prioridade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática a respeito da visão sobre as pessoas com NEEs desde a Antiguidade vem atribuindo rótulos de invalidez social, incapacidade, demência e sub-raça, legitimando assassinatos e abandono dos sujeitos considerados deficientes. Ao longo da História da Humanidade e da evolução das ciências humanas, exatas e sociais começou-se a dar um novo enfoque aos termos e classificações de normalidade e anormalidade.

O dualismo exclusão X inclusão sempre esteve presente no contexto histórico e social, trazendo para a humanidade concepções a respeito da deficiência e, conseqüentemente, do modo como no decorrer destes processos a educação reproduziu as concepções de uma determinada época e que inegavelmente trouxeram estigmas frutos de alienação, extermínios, concepções equivocadas e desprovidas de cientificidade e humanização.

A escola indubitavelmente reflete os anseios da sociedade na qual está inserida e as ações destinadas para o atendimento aos sujeitos com algum tipo de deficiência demonstram que assassinatos, abandonos, violências em manicômios, atendimentos separacionistas são resultantes de concepções carregadas de preconceito, de discriminação, de desumanidade, de senso comum e estas ações reproduziram uma educação que durante um longo período foi marcada pela rotulação, segregação e tratamento inferior para com estes educandos. Com o advento do Cristianismo, a sociedade começou a tratar tais sujeitos como seres possuidores de alma, o que não aconteceu na Idade Média e estas concepções foram reproduzindo tendências de classificar as pessoas como raças superiores e inferiores.

A inclusão não é tarefa fácil, não tem receitas prontas, não é consolidada somente por leis, decretos, convenções; ela é um paradigma que deve ser diariamente buscado, desejado e consolidado para que possam ser construídos espaços escolares que englobem os ideais de escola humana, livre, justa, fraterna e que os muros do insucesso escolar, da rotulação possam ser gradativamente substituídos por espaços de socialização, conscientização e, conseqüentemente, inclusão.

As concepções pedagógicas caracterizaram durante um período considerável uma prerrogativa classista, bancária e segregacionista, o que fomentou um grande

atraso no tocante à inclusão de pessoas com deficiência, índios, negros, quilombolas e tantos outros grupos excluídos histórica, social e educacionalmente, pois as leis que regem a educação brasileira antes da LDBEN 9394/96 não abordam esta temática tão imprescindível.

A práxis pedagógica deve garantir um processo didático, avaliativo atento aos dilemas de um público tão discriminado e isolado. A vulnerabilidade social, as dificuldades de aprendizagem, as necessidades específicas devem estar bem explícitas dentro do Projeto pedagógico da escola, das leis, dos normativos e da legislação para que, gradativamente, as amarras tão vigentes de um sistema escolar exclusivo cedam espaço para um ensino de fato humanista.

O IFAL, dentro desta concepção de educação para a ciência, trabalho e cidadania, ratifica a importância do NAPNE como espaço de conquista, pesquisa, acolhimento firmado numa prerrogativa de educação além de conteúdos desvinculados das realidades sociais, pois os pilares educacionais freirianos são peças fundamentais para consolidar uma aprendizagem significativa, um ensino holístico, crítico, transformador, onde a afetividade seja presente.

O Manual Pedagógico aqui desenvolvido foi construído para consolidação de uma política educacional que propague a valorização da pessoa humana, que atenda os paradigmas da inclusão e que se consolide na eliminação de toda e qualquer forma de preconceitos, onde cada estudante possa se desenvolver dentro de suas singularidades, superdotações, dificuldades, e que a educação ratifique a prerrogativa de educar para a formação cidadã, intelectual e social.

Cada instrumento comprometido com a inclusão social e educacional de discentes com NEE é um mecanismo de luta, de conquista e de amor. Para isto, o produto educativo supracitado foi desenvolvido para afirmar que a educação liberta e que a inclusão deve ser um compromisso pedagógico, ético e social de todos e que deste modo todos possam dar sua contribuição para a legitimação de uma educação libertária.

Assim, este trabalho cumpriu seu objetivo, pois o produto foi considerado primordial para propagação do Núcleo e de suas atividades institucionais, trazendo mecanismos que enaltecem sua missão e orientações pertinentes para melhorias processuais nesta comunidade escolar. O Manual pedagógico foi satisfatoriamente aceito pelos membros do NAPNE, que o reiteraram como elemento difusor de uma cultura de inclusão dentro do IFAL e que indubitavelmente passa pelo NAPNE.

A difusão e valorização do Núcleo é, *a priori*, uma necessidade latente para sua propagação como instrumento de transformação de uma cultura integrativista para uma cultura educativa, enraizada nos princípios pedagógicos da diversidade e humanização tão escassos dentro de uma sociedade amplamente competitiva e dinâmica.

E assim, o Manual pedagógico surge como mecanismo voltado para solidificação de uma práxis educativa que acarrete as inteligências múltiplas como prioridade nos projetos educacionais e avaliativos, compreendendo que as transformações são imprescindíveis na conquista de uma educação que preconize os anseios da solidariedade, cooperação, equidade, fatores que vão além de uma simples mercantilização do processo escolar, superar a concepção de escola como elemento de produção acelerada e como um espaço que propicie leitura de mundo, dignidade e eliminação de desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. V. **Deficiente Físico** – Novas dimensões da proteção ao trabalhador. São Paulo: Ltr, 1992.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, S. R. J. O discurso da inclusão escolar nos institutos federais. In: SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO IFC, 2., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SIEPE/IFC, 2014.
- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Educação Especial, Centro de Educação e ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ANTIPOFF, O. B. **Educação do excepcional**. V. I. Guanabara: Edições Pestalozzi, 1974.
- AULICINO, C.; LANGOU, G. D. **Desenvolvimento Integral na Primeira Infância: Agenda de ações para a região da América Latina**. In: Oficina “Construindo uma Agenda Regional para o Desenvolvimento na Primeira Infância”, realizada entre 14 e 16 de setembro de 2015, em São Paulo, Brasil.
- BENVENHO, S. H. **A Inclusão do Deficiente no Mercado de Trabalho**. Publicado em: 23 set. 2014. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arqidvol_12_1295382099>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- BERGAMO, P. Instrumentalização para a busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade da educação a promover. In: BERGAMO, P. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 109-158.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon Inc, 1982.
- BRASIL. Constituições. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte, 1934.
- BRASIL. Convenções. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.
- BRASIL. Emendas. **Emenda Constitucional nº 12**, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília: Senado Federal, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria MEC/SETEC nº 29**, de 25 de fevereiro de 2010. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Home**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

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

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2009.

DALL’ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - MPET) – Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha: 1994.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DELGADO, G. C.; THEODORO, M. **Desenvolvimento e política social**. Ipea – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Brasília: Ipea, 2010.

ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. Aprender a Resolver Problemas e Resolver Problemas para Aprender. In: POZO, J. I. **A solução de problemas**. São Paulo: Artmed, 1998.

FALCONER, A. P. **A Promessa do Terceiro Setor: Um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem fins Lucrativos e de seu campo de gestão**. 1999. 24 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, S. **Diretrizes curriculares para a Educação Especial**. 3. ed. 2. reimp. Campo Largo: Secretaria Municipal de Educação, 2006 (texto preliminar).

FONSECA, M. **Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência**. In: IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS, São Paulo, dezembro de 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 13. ed. 4. reimp. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. 3. ed. rev. 4. reimp. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1982.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na cena contemporânea**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 15-50, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pme met2.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pme%20met2.shtm)>. Acesso: 15 mar. 2019.

IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45/CS**, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Maceió: IFAL, 2014.

IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 85/DG**, de 25 de novembro de 2018. Designa o quadro de servidores para compor o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Piranhas: IFAL, 2018.

IOSCHPE, E. B. “Prefácio”. In: IOSCHPE, E. B. (org.). **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

KREBS, J. R.; ROCHA, M. A. M. O compromisso dos Institutos Federais com a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos: retrato da situação educacional no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SLBEI, 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEE, R. The demographic transition: three centuries of fundamental change. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 17, p. 167-190, 2003.

LIMA, R. **Max Weber e a Jaula de Aço do Capitalismo Moderno**. Publicado em: 13 dez. 2016. Disponível em: <<https://paginasperdidas.me/2016/12/13/max-weber-e-a-jaula-de-aco-do-capitalismo-moderno/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

LIRA, J. T. **Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva: o olhar dos docentes do Campus APODI do IFRN**. 2018. 28 f. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia à Distância) – Curso de Pedagogia à Distância, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, 2018.

LOWY, M. **A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. 138 p.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a Turma Toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARX, K. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

MATOS, M. Assistente Social: Trabalhador (a) da Área da Saúde. Reflexões a partir do Debate Brasileiro. **Interações**, v. 9, n. 17, 2009.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Tecnep**. Publicado em: 29 nov. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12779-programa-tec-nep>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MELO, F. A. P.; VIANA, M, R. G. S.; FERREIRA, M. D. O NAPNE como alternativa de promoção da inclusão no IFAL. In: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 7., ENCONTRO NORDESTINO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., 2017, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: ENIES ENAEDI, 2017.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. CLXV, 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 261-272.

MIOTO, R.; NOGUEIRA, V. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. especial, p. 61-71, 2013.

MOREIRA, H. B. C.; LIMA, A. S. Núcleo de apoio a pessoas com deficiência na educação inclusiva e seus desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: CINTEDI, 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], vol. 2, p. 4-30, mar. 2008.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP. Universidade de São Paulo. São Paulo: LIDE-USP, 1999.

MUNHOZ, D. G. **Economia aplicada: técnicas de pesquisa e análise econômica.** Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília: IFB, 2013.

OLIVEIRA, I. A. Políticas de educação inclusiva nas escolas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC/SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PEDROSA, J. G. Esclarecimento, desencantamento e instrumentalização da vida e a onda de corporalidade. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 99-108, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ROMANELLI, O. **História do Especial no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...].** Aracaju: 2012.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1933.

SASSAKI, R. K. Conceituação e adaptações na educação profissional e tecnológica. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação**

profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília: IFB, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUCviva**, n. 2, p.17-19, 1998.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada: A pessoa deficiente na História de Ontem e de Hoje.** 4. ed. 6. reimp. São Paulo: CEDAS, 1987.

SODRÉ, F. Serviço Social e o campo da saúde. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 103, p. 453-475, jul./set. 2010.

SOUZA, J. F. Atendimento aos estudantes com deficiência visual na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília: IFB, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

TURQUETI, A.; SOUZA C. B. G.; CHINALIA B. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs). **Diferentes Olhares Sobre a Inclusão.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIANA, M, R. G. S.; CARVALHO, G. C. O NAPNE como facilitador no processo de inclusão dos institutos federais: campus MURICI em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...].** João Pessoa: CONEDU, 2017.

VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 75-93, jan./abr. 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** 11. ed. São Paulo: Penso, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O Manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas – campus Piranhas**, da pesquisadora **Taiza Lima da Cunha** e supervisão da Profa. **Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a compreender os paradigmas do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) na perspectiva de desenvolvimento de ações inclusivas.
2. A importância deste estudo é a de permitir que outras pessoas, futuramente, possam ampliar seus conhecimentos sobre essas práticas de inclusão, com base em suas informações.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: compreender, sob os paradigmas da educação inclusiva, como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Piranhas, desenvolve ações pedagógicas que visam o atendimento aos discentes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), bem como propor a utilização de um Manual Pedagógico visando transformações sociais no contexto escolar.
4. A coleta de dados começará em agosto de 2019 e terminará em novembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: inicialmente serão aplicados questionários com questões mistas com os membros atuais do NAPNE com a finalidade de apreender as necessidades dos membros durante o processo de inclusão. A etapa seguinte é a confecção de um Manual Pedagógico a partir dos estudos, dados coletados e reflexões acerca deste, um guia contendo informações indispensáveis e relevantes para elaboração de adaptações curriculares, propagação de conhecimentos sistemáticos relacionados com o paradigma da inclusão, contendo as leis, normativos e orientações pertinentes para reflexão docente e mudanças positivas dentro da instituição. Como se trata de uma pesquisa-ação, após a aplicação do produto educacional (Manual Pedagógico), será analisado como ele foi aceito pelos sujeitos da pesquisa através da aplicação de um questionário.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em questionários.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante do entrevistador,

quebra do sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo do estudo e as etapas metodológicas que serão aplicadas. Se mesmo assim, os riscos ocorrerem, você pode sair do estudo, sendo o fato comunicado ao telefone de contato para que se avalie a necessidade de se adequar o estudo. Em caso de quebra de sigilo, informo que os dados cujo sigilo tenha sido rompido durante a realização da pesquisa, serão descartados.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: compreender os anseios e dilemas do NAPNE na perspectiva de um sistema educacional inclusivo e analisar as ações desenvolvidas para a promoção da inclusão educativa dos educandos com NEE.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência, caso haja necessidade: apoio psicoemocional e cuidados iniciais médicos no campus Piranhas, sendo responsável(is) por ela a psicóloga Dúnia de Cássia Guerra Campos e a enfermeira Jéssica Tenório da Fonseca.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu

....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

| |
|--|
| <p>Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Instituição: Instituto Federal de Alagoas – Campus Benedito Bentes</p> |
|--|

Endereço: Av. Benedito Bentes, 1172-1198 - Benedito Bentes
 Cidade/CEP: Maceió – AL CEP 57.084-649
 Telefone: (82) 2126-6230

Contato de urgência: Sr(a). Taiza Lima da Cunha
 Endereço: Rua B, n. 28. Bairro: Eldorado
 Cidade/CEP: Delmiro Gouveia – AL, CEP 57480-000
 Telefone: (82) 99970-2018
 Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A.
 C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

| | |
|--|---|
| | |
| Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS.

Pesquisador: TAIZA LIMA DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17811919.0.0000.5013

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

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS - IF/AL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.517.123

Apresentação do Projeto:

Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação que tem como pressuposto a investigação da atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Piranhas. O principal objetivo é desenvolver um Manual Pedagógico que contemple os princípios norteadores de cunho inclusivo e as ações pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE. Somente com a eliminação de tendências excludentes, de cunho estigmatizador e segregacionista será possível construir uma educação que rompa com as barreiras da discriminação, dos rótulos de incapacidade, da falta de acessibilidade latentes ao longo da história da humanidade e que consequentemente influenciaram ao decorrer dos tempos para a exclusão escolar dos discentes que não estivessem dentro dos padrões considerados normais. Assim, a escola adotou posturas preconceituosas, porém, com os avanços em diversas áreas do conhecimento, começou-se a considerar que tais sujeitos poderiam, através de processos educativos adequados, desenvolver suas potencialidades e estarem inseridos na escola regular. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de investigação, usando inicialmente o questionário para coleta dos dados, aplicado com os membros do NAPNE do IFAL – Campus Piranhas. Após a análise dos questionários e da pesquisa documental será elaborado o Manual Pedagógico, que será aplicado e avaliado através de questionário.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comiteedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.517.123

Quanto aos critérios de inclusão, farão parte todos os membros atuais do NAPNE do campus Piranhas, sejam eles professores ou técnicos. Estarão excluídos desse estudo os servidores que não fazem parte do NAPNE do campus Piranhas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, sob os paradigmas da educação inclusiva, como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Piranhas–AL, desenvolve ações pedagógicas que visam o atendimento aos discentes com Necessidades Educacionais específicas (NEE's), bem como propor a utilização de um Manual Pedagógico visando transformações sociais no contexto escolar.

Objetivo Secundário:

Investigar o papel educativo do NAPNE no contexto a educação inclusiva, como este núcleo vem desempenhando atividades educacionais que subsidiam a promoção do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e orientação aos docentes sobre como atuar diante deste contexto;

Analisar as ações desempenhadas pelo núcleo supracitado para promoção do combate às tendências excludentes que se efetivam ao longo da História da Humanidade;

Desenvolver um Manual Pedagógico que contemple as principais orientações indubitáveis para reflexão das práticas docentes e do papel da escola diante dos dilemas e anseios da inclusão.

Analisar como docentes e discentes avaliam o produto educacional (Manual Pedagógico).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), observa-se que os riscos da presente pesquisa, apesar de presentes, são mínimos, como a possibilidade de vazamento de identificação de dados de determinado entrevistado ou que alguém pode se sentir constrangido com alguma pergunta do questionário. Nesse caso, para evitar algum risco para os entrevistados, o pesquisador responsável garantirá o sigilo das informações e o anonimato, bem como deixará o sujeito da pesquisa livre da questão que o deixou incomodado ou até mesmo o excluirá da pesquisa se necessário for.

Benefícios:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.517.123

A pesquisa pode proporcionar os benefícios elencados abaixo: De forma direta a pesquisa contribuirá para difusão do NAPNE e de sua importância na Instituição, colaborando no processo ensino-aprendizagem plural e humanizador na perspectiva do paradigma inclusivo. Ainda de forma direta, na análise dos principais dilemas enfrentados pelo referido núcleo para promover ações concretas e significativas que promovam o rompimento de práticas excludentes. Indiretamente, a pesquisa possibilitará um maior entendimento sobre a educação inclusiva dentro do IFAL e de como o NAPNE vem legitimando sua missão para a garantia de um contexto escolar baseado na filosofia de a diversidade como base do sistema educacional. Ainda de modo indireto, poderá haver uma melhoria nos atendimentos destinados aos alunos com NEEs diante da pesquisa a ser realizada e da ampliação do conhecimento frente as suas necessidades e individualidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados, mas solicitamos verificar as recomendações.

Recomendações:

Para melhor definição, clareza e formulação do objetivo, recomendamos desmembrar o primeiro objetivo secundário citado em dois. Para tal sugerimos a seguinte formulação: Investigar o papel educativo do NAPNE no contexto a educação inclusiva;

Identificar como este núcleo vem desempenhando atividades educacionais que subsidiam a promoção do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e orientação aos docentes sobre como atuar diante deste contexto;

Atualizar na versão Informações Básicas do Projeto", o cronograma de acordo com a última versão postada na Plataforma Brasil.

Substituir na Folha de Rosto do Projeto Detalhado a referência ao pesquisador como proponente colocando o termo responsável.

Fazer menção de que os ditos "membros atuais do NAPNE" são "os participantes da pesquisa", conforme definição disposta no item II.10 da Resolução CNS n. 466 de 2012 e art. 2º, XIII da Resolução CNS n. 510 de 2016;

O arquivo TCLE, anexado a plataforma, não permite recurso "COPIAR" e "COLAR" - O arquivo deve permitir o uso dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto (Norma

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.517.123

Operacional CNS nº 001 de 2013, anexo II – lista de checagem para protocolos de pesquisa).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está aprovada, desde que as recomendações sejam atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.517.123

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1324512.pdf | 17/07/2019 15:59:17 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 17/07/2019 15:56:49 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAOCUMPRIMENTO.pdf | 17/07/2019 15:56:04 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 17/07/2019 15:55:39 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHAdeROSTO.pdf | 17/07/2019 15:54:23 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |
| Outros | AUTORIZACAOPARAREALIZACAO.pdf | 05/06/2019 21:23:41 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 05/06/2019 21:20:48 | TAIZA LIMA DA CUNHA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

MACEIO, 19 de Agosto de 2019

**Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA



Questionário – Pesquisa diagnóstica

As respostas verdadeiras que apresentará nessa avaliação, serão indispensáveis para o desenvolvimento da investigação: Os Paradigmas do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas no tocante a Educação Inclusiva.

Agradecemos sua relevante colaboração.

Mestranda Taiza Lima da Cunha

- 1 – Como você avalia a importância do NAPNE no Campus Piranhas.
- 2 – Quais as principais ações realizadas pelo Núcleo desde sua implantação?
- 3 – Quantos educandos atualmente possuem NEE e são acompanhados pelo NAPNE?
- 4 – Como os docentes e servidores interagem com o NAPNE para efetivação de uma escola inclusiva?
- 5 – Quais as principais dificuldades enfrentadas por este Núcleo?
- 6 – Existe uma colaboração da família, acompanhamento no sentido de orientar sobre as estimulações necessárias para o atendimento aos alunos com NEE?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AVALIATIVA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O/A senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, mais uma vez, da pesquisa de Mestrado **“O MANUAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS”**.

Contamos com sua valiosa contribuição através da avaliação do Manual Pedagógico. Para isso, o/a senhor(a) está recebendo o Manual, o qual solicitamos que analise-o atentamente. Você não precisa se identificar; serão garantidos o sigilo e o anonimato das informações.

Agradecemos sua relevante colaboração.

Mestranda Taiza Lima da Cunha
Profa. Géssika Cecília Carvalho

QUESTIONÁRIO

1 De maneira geral, como você avalia o Manual?

- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo
- () Não sei / não quero responder

2 Quanto ao conteúdo, como você avalia o Manual?

- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo
- () Não sei / não quero responder

3 Quanto à clareza, como você avalia o Manual?

- () Excelente
- () Bom
- () Regular

- Ruim
- Péssimo
- Não sei / não quero responder

4 Quanto a objetividade, como você avalia o Manual?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei / não quero responder

5 Quanto à importância, como você avalia o Manual?

- Muito importante
- Importante
- Neutro
- Pouco importante
- Nada importante
- Não sei / não quero responder

6 Quanto à relevância, como você avalia o Manual?

- Muito relevante
- Relevante
- Neutro
- Pouco relevante
- Nada relevante
- Não sei / não quero responder

7 Na sua opinião, quais são os pontos mais importantes desse Manual?

8 Na sua opinião, quais são os pontos menos importantes desse Manual?

9 Que sugestões você daria para melhorar esse Manual?

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL: MANUAL PEDAGÓGICO

MANUAL PEDAGÓGICO SOBRE OS PARADIGMAS DA INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS



Fonte: Souza (2018, p.1).

Taiza Lima da Cunha

Orientadora: Prof^a. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva

Maceió

2020

TAIZA LIMA DA CUNHA

**MANUAL PEDAGÓGICO SOBRE OS PARADIGMAS DA INCLUSÃO E
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Produto Educacional: Manual Pedagógico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva

Maceió

2020



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

C972m

Cunha, Taiza Lima da.

Manual sobre os paradigmas educacional do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais / Taiza Lima da Cunha. – 2020.

27 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação - O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacional do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais do Instituto Federal de Alagoas Campus Piranhas (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

1. Educação. Ensino. 3. Inclusão. 4 NAPNE. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD:371.9

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

APRESENTAÇÃO

Este Manual Pedagógico é um instrumento educacional que possibilita uma compreensão dialética e educativa a respeito dos paradigmas da inclusão, tendo como objetivos primordiais contribuir para ações sociais e escolares pautadas na diversidade como base dos sistemas de ensino e fomentar a eliminação de tendências pedagógicas de cunho classista e bancário, buscando a construção de uma educação democrática, inclusiva e plural. Foi desenvolvido como produto educacional no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Alagoas, como parte da dissertação “O Manual Pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas”.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 BREVE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO | 06 |
| 2 INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS..... | 08 |
| 3 AMPAROS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO | 10 |
| 4 ORIENTAÇÕES GERAIS DE COMO TRABALHAR COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS | 13 |
| 4.1 O aluno com deficiência intelectual..... | 15 |
| 4.2 O aluno com deficiência auditiva..... | 17 |
| 4.3 O aluno com deficiência física | 18 |
| 4.4 O aluno com altas habilidades/superdotação | 20 |
| 4.5 O aluno com deficiência visual | 22 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 25 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 27 |

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO

No decorrer da História da Humanidade é primordial a análise epistemológica do processo histórico, científico e educativo associando à construção de paradigmas de natureza excludente que foram reproduzidos pelas sociedades antigas. Isso, conseqüentemente, tem raízes latentes nas concepções pedagógicas contemporâneas, que foram consideravelmente influenciadas por conceitos equivocados e simplistas com relação aos educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

Os padrões estéticos de beleza e perfeição, tão valorizados nas civilizações antigas, demonstram como os seres humanos deveriam se ajustar, onde parâmetros de normalidade foram mecanismos utilizados para ocasionar o isolamento e o extermínio dos sujeitos que apresentassem alguma imperfeição, anomalia, doença, deficiência.

Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p. 187).

A Idade Média classificava as pessoas com deficiência como uma raça não humana, uma espécie de monstro que não fazia parte da Humanidade, e por isso deveriam ser abandonadas em rios, florestas, jogadas em penhascos, devoradas por animais silvestres. Estas práticas ocasionaram verdadeiros massacres legitimados por concepções discriminatórias.

A inclusão nega os padrões de classificação, dos testes de quociente de inteligência (QI), de homogeneização do processo ensino-aprendizagem e se busca uma perspectiva de educar dentro dos anseios da diversidade, das inteligências múltiplas, considerando as necessidades de todos os discentes como base da educação renovada e emancipatória.

Estes levantamentos históricos nos remetem à análise de que a educação destinada aos discentes com NEEs esteve pautada em concepções de natureza excludente, reforçando ações pedagógicas que contribuíram consideravelmente para a exclusão.

As escolas especiais foram as primeiras entidades que consideraram alguma perspectiva de aprendizagem para tais discentes, mas é notório que sua criação tinha um objetivo educacional que precisava se aprimorar para possibilitar que todos os alunos pudessem estar inseridos nas escolas regulares. De modo que a separação entre alunos normais e especiais não atendia aos anseios da Declaração de Salamanca, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, da Conferência Mundial de Educação para Todos, da Lei Brasileira de Inclusão e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim,

O movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 naqueles países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países. (SASSAKI, 1997 apud MINETTO, 2010, p. 47).

Esse avanço rompeu com a ideia de integração e colocou em ênfase a necessidade crucial de transformação das escolas em espaços inclusivos, não se reduzindo a simples matrícula de estudantes com NEEs na escola regular, mas em um processo de democratização do acesso, permanência e sucesso escolar de todos como princípio e valor indubitável de toda comunidade escolar.

A partir da concepção de uma escola humanizadora é que se podem desenvolver metodologias ativas, projetos pedagógicos pautados nas reais necessidades dos alunos, considerando que é incontestável que adaptações curriculares, acessibilidade, materiais didáticos adaptados e uma equipe multifuncional sejam elementos primordiais para a garantia de uma escola cidadã e democrática.

Nessa perspectiva, o que se espera da escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para se entender a inclusão (MANTOAN apud MITTLER, 2003, p. 10).

A concepção freiriana de educação ratifica a introdução de metodologias ativas, projetos pedagógicos pautados nas reais necessidades dos alunos, considerando que é necessário que adaptações curriculares sejam realizadas fomentando a acessibilidade processualmente de modo eficaz e acolhedor.

2 INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A inclusão nos Institutos Federais (IFs) preconiza a tríade: educação, trabalho e pesquisa por meio de um ensino pautado nos pressupostos de formação integrada que promova uma educação omnilateral.

Os paradigmas educacionais nos IFs priorizam o processo ensino-aprendizagem holístico dos educandos, ratificando que as deficiências não podem condicionar as atividades pedagógicas à mera reprodução, rotulação e homogeneização das aprendizagens. A educação tradicional deve ser superada por um processo educativo que esteja pautado na justiça social, na formação cidadã, na dignidade humana e na eliminação das tendências que conduzem à exclusão e ao conformismo biológico.

A educação é um instrumento de poder e transformação social que pode promover a exclusão ou desenvolver como missão a prerrogativa de que a inclusão é o caminho para formação de uma escola que busque a eliminação dos estereótipos de incapacidade que são destinados aos discentes com NEEs. Assim,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2005, p.41).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é um segmento dentro dos IFs para potencializar a inclusão educacional e social dos alunos com NEEs, tendo como missão contribuir para promover as garantias essenciais que possibilitem a estes alunos o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências, formado por membros do corpo técnico e docente da instituição.

A criação do NAPNE é um marco legal e institucional que legitima o compromisso de criar espaços para a pesquisa, debates, acompanhamentos, palestras, seminários, formação de equipes e mecanismos que rompam gradativamente com perspectivas excludentes legitimadas socialmente.

O NAPNE é fruto de lutas processuais e contínuas para a construção de um paradigma educacional democrático, inclusivo e transformador. A partir deste

pressuposto é notório que avanços significativos de caráter pedagógico e social surgiram através das reivindicações deste Núcleo e do compromisso da comunidade acadêmica de fomentar espaços acessíveis e dignos para todos que necessitem de ambientes adaptados.

Sua criação constitui um divisor de águas ao promover a acessibilidade, mudanças estruturais e arquitetônicas, adaptações curriculares, flexibilização avaliativa, materiais didáticos adaptados e metodologias ativas para criação de uma escola ativa e renovada.

O processo de inclusão nos Institutos Federais é um paradigma em construção, demandando reflexões e decisões coletivas, sendo necessário apontar algumas dificuldades a serem superadas para o aprimoramento e continuidade das ações de cunho inclusivo: quadro de profissionais insuficiente para cumprir as demandas específicas do NAPNE, uma vez que todos os membros assumem outras funções no campus; ausência de sala específica para atendimento ao estudante; limitações na acessibilidade; criação de uma rotina de práticas de estudos no campus a respeito da temática; e investimento em capacitação dos profissionais, dentre outras.

3 AMPAROS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO

A Educação Especial surge como primeiro atendimento escolar destinado aos alunos com algum tipo de deficiência, e tem grande propagação no Brasil nos anos 80 e 90. As instituições voltadas para atender tais alunos especiais tiveram grande impacto na educação brasileira, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Pestalozzi (nomenclatura em homenagem ao educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi, que desenvolveu um método que influenciou a pedagogia moderna e tem como vertente a construção de uma educação ativa, transformadora e negadora da passividade), bem como também foram criadas escolas específicas para as pessoas cegas e para as surdas.

A concepção pedagógica era que tais alunos não se adaptariam junto aos alunos normais e por isso deveriam estar separados para não prejudicarem o desenvolvimento da turma. Nesta visão reducionista e segregacionista de educar, a seletividade era latente e com ela a disseminação de escolas, instituições, associações e entidades que aceitariam alguma perspectiva de educação para estudantes deficientes conseqüentemente isolados e separados dos normais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 - retratava de maneira muito tímida e simplista a inclusão, pois o termo preferencialmente utilizado para o atendimento de alunos especiais nas escolas regulares ocasionou uma não obrigatoriedade legal para inserção de tais na rede regular de ensino.

A ideia de educação inclusiva surge inicialmente na Suécia, posteriormente chega aos Estados Unidos e só por fim no Brasil. Ressalta-se que superar o processo de integração e educação especial por uma educação firmada nos princípios de incluir e garantir o atendimento digno e de qualidade de acordo com as reais necessidades de cada aluno é um desafio. Assim, a educação inclusiva “[...] é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2007, p. 2).

A inclusão social e a educacional estão intimamente ligadas, pois é notório que as concepções pedagógicas atuais são frutos de avanços em diversas áreas do conhecimento que refletem a sociedade na qual está inserida.

Ao fazermos um aparato legal e histórico das leis brasileiras voltadas para a promoção da inclusão podemos destacar as seguintes:

- # A Constituição Federal de 1988 – Educação Especial;
- # A Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN;
- # A Lei nº 9394/96 – LDBN – Educação Especial;
- # A Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial;
- # A Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- # A Lei nº 10.098/94 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;
- # A Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- # A Lei nº 12.764 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

As leis brasileiras supracitadas, direcionadas às pessoas com deficiência, visam à garantia da inclusão tanto no aspecto educativo como social, pois uma sociedade inclusiva vai além dos muros escolares, sendo um compromisso coletivo, indubitável e que requer políticas públicas que atendam às demandas dos sujeitos com NEEs para garantir sua participação na sociedade, na escola, seu desenvolvimento biopsicossocial, sua empregabilidade e sua mobilidade.

Tais mecanismos são essenciais para garantir direitos inalienáveis, que durante muito tempo foram negligenciados, negados às pessoas com os mais diversos tipos de deficiência. Uma sociedade verdadeiramente humana, conseqüentemente, tem como prioridade a construção de paradigmas inclusivos.

Fazendo um resgate cronológico e legal sobre as leis que ratificaram os direitos dos sujeitos com NEEs, podemos refletir que estas são frutos de lutas de entidades filantrópicas, da sociedade civil, educadores e pais ou responsáveis das pessoas com algum tipo de deficiência. Os avanços gradativos são perceptíveis, mas é relevante compreender que alguns dilemas e anseios ainda são perseguidos para que de fato o dualismo exclusão X inclusão seja substituído por uma sociedade firmada na democracia como valor fundamental e social e por uma educação libertária.

Os órgãos internacionais de proteção às pessoas com deficiência pressionavam os países a firmarem um compromisso de legitimação dos valores da diversidade humana e da dignidade e equidade como pilares para consolidação da inclusão.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, constitui um avanço substancial e notório, pois teve a participação de inúmeras nações comprometidas para a garantia da acessibilidade, mobilidade, adaptações arquitetônicas e curriculares, legitimando um pacto formal destes países para a promoção do direito educativo, social e empregatício dos sujeitos com deficiência. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994),

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...] Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 apud BRASIL, 2013, p. 5).

A Declaração de Salamanca dispõe sobre a necessidade de ampliação de políticas, valores e práticas para o atendimento à pessoa com deficiência, sendo um divisor de águas e que trouxe avanços na prerrogativa de superação de visões e atendimentos segregacionistas. Esta amplia o conceito de NEE, abrangendo questões de cunho cognitivo, físico, sensorial, superdotação, dificuldades de aprendizagens e condicionamentos permanentes e temporários.



Fonte: Cruzeiro do Sul (2016).

4 ORIENTAÇÕES GERAIS DE COMO TRABALHAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

O trabalho educativo frente às dificuldades e limitações dos alunos com NEEs requer um estudo profundo no tocante a cada tipo específico de atendimento destinado às suas reais necessidades. Não existem receitas prontas, caminhos específicos ou uma técnica eficaz, o que muitas vezes coloca o aluno como sendo um peso para a turma, tratando-o de forma diferenciada e reproduzindo uma práxis educativa baseada no tecnicismo, determinismo biológico, em concepções pessimistas em relação ao seu desenvolvimento.

Historicamente, a deficiência vem sendo considerada como um problema do indivíduo e que, portanto, este deve se adaptar à escola. Assim, o isolamento e a educação especial perduraram por um período considerável como substitutos da educação regular. Segundo Mantoan (2016, p.1):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

A História da Humanidade nos mostra que as pessoas com NEEs eram classificadas da mesma forma, impossibilitando assim o desenvolvimento do aluno, mas atualmente é conceituada como aquela em que o sujeito possui deficiência física, intelectual, sensorial, múltipla, transtorno global do desenvolvimento; aqui também estão inseridos os alunos com superdotação e dificuldades de aprendizagem.

As NEEs são de natureza permanente ou temporária, que necessitam de adaptações curriculares ou suplementação, visando um currículo que atenda às dificuldades de cada aluno.

De acordo com Vigotsky (1984), a concepção do docente em relação ao discente influencia diretamente na aprendizagem; o meio social onde ele está inserido deve oferecer mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades por meio de aprendizagens significativas que promovam sua maior

autonomia e independência e de um processo de ensino-aprendizagem mútuo e reflexivo.

A incumbência de promover uma educação inclusiva é um desafio e uma missão de toda a sociedade, sendo a escola inclusiva a mola fundamental para a superação de práticas pedagógicas reprodutivistas e desvinculadas da realidade. Deste modo, a família e a comunidade acadêmica são peças importantes nesta prerrogativa, pois promover espaços inclusivos não se limita à sala de aula.

Assim, compreender as relações entre sociedade, escola e modos de produção é condição *sine qua non* para se conquistar um ambiente social onde os seres humanos sejam tratados dignamente, independente de suas limitações cognitivas, físicas, emocionais e não sendo apenas vistos como mão de obra a serviço do capital.

O Plano Nacional de Educação legitima a criação de ambientes que promovam a socialização, debates, cidadania, desenvolvimento cognitivo e social dos educandos; a proposta pedagógica da escola deve consistir na busca de uma melhor qualidade de vida, participação social, favorecendo experiências significativas, sendo uma escola pautada na pedagogia crítico-social-dos conteúdos que ratifique o sujeito como ser ativo no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2016).

Os educandos com NEEs, primeiramente, devem ser respeitados, terem sua condição priorizada para que possam progredir em conformidade com suas características e sua condição. Cada um precisa ter atendimento voltado para sua determinada limitação, e assim esse aluno será avaliado, independente dos demais, sendo realizado trabalho conjunto com escola, família e comunidade, estimulando suas potencialidades e quebrando as barreiras físicas, arquitetônicas, sociais e educativas que assolam o histórico da educação no Brasil. De acordo com Freire (1963, p.11), “O que se precisa urgentemente é dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e nunca sobre ele, ou simplesmente para ele”.

Compreender a politecnicidade tão levantada por Marx e Engels e a Escola Unitária (trabalho, ciência e cultura) de Gramsci nos aponta para um novo enfoque sobre o papel da educação dentro da sociedade capitalista e de como as escolas podem reproduzir as atividades fabris racionalizadas, fazendo uma analogia entre produção material e conhecimento.

As fábricas exploram seus trabalhadores e as escolas preparam seus pares para servir de mão de obra e, dentro desta prerrogativa, o capitalismo sangrento exclui, aprisiona e limita a produção do conhecimento em prol da produção em massa e da exploração da massa trabalhadora. Para as elites, o trabalho intelectual e para as camadas subalternizadas, o manual, numa dicotomia que, tal como retrata Saviani (1999), amplia as diferenças na pirâmide social.

A educação inclusiva é um caminho que pode ser trilhado no desenvolvimento das esferas intelectual, física e tecnológica, superando o fantasma das máquinas e compreendendo que a escola e a fábrica estão interligadas. Aos operários se ensina a melhor forma de trabalhar e aos estudantes a de aprender, porém, a criticidade e a inclusão, geralmente, são abandonadas em meio a um contexto marcado pelo capitalismo devastador.

4.1 O aluno com deficiência intelectual

A deficiência intelectual anteriormente era chamada de deficiência mental, o que não coincidia de fato com o seu real comprometimento, pois essa terminologia dava a entender uma deficiência da mente e não um comprometimento cognitivo de diversos níveis. Conforme Mantoan (1989), ao citar Piaget, afirma que:

Segundo Piaget, o ser humano, ao nascer, possui apenas as condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Em outras palavras, as estruturas sensoriais e neurológicas do organismo humano constituem uma herança específica da espécie, que impõem limitações estruturais à inteligência, facilitam ou impedem o seu funcionamento, em si. Mas a relação entre biologia e inteligência não acaba aí. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. Esse funcionamento intelectual, a que Piaget chamou de hereditariedade geral, está presente durante toda a vida e é através dele que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas. (MANTOAN, 1989, p.129).

Conseqüentemente, a pessoa com deficiência intelectual possui um atraso considerável no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e sua idade cronológica não é compatível com sua idade intelectual. Esta deficiência dificulta questões relacionadas a conteúdos que tratam de questões abstratas, da criatividade, do raciocínio rápido e preciso.

Esta deficiência pode ser adquirida de nascença, requerendo adaptações curriculares que possibilitem e estimulem seu desenvolvimento cognitivo e social,

bem como materiais didático-pedagógicos condizentes com suas especificidades. Conforme pontua Mendes (2004, p. 227):

O sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, propondo situações de ensino-aprendizagem satisfatórias para todos: "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática".

Os educadores devem promover estudos dirigidos, possibilitar uma comunicação direta com estes alunos, com objetos concretos, atividades da vida diária, pois estes não têm facilidade com questões muito subjetivas que comprometem seu desempenho escolar, possuindo seu ritmo próprio e um leque de possibilidades desde que a eles sejam oferecidas as condições necessárias para seu desenvolvimento.

O aluno com deficiência intelectual possui um ritmo de aprendizagem lento, pois sua cognição é comprometida, também pode apresentar dificuldades na comunicação, cuidados pessoais, relações interpessoais.

Durante um período da História, eles foram tratados clinicamente em manicômios e passaram por torturas e tratamentos clínicos severos, desconsiderando qualquer perspectiva educacional.

O trabalho pedagógico deve estar pautado no desenvolvimento de atividades que promovam sua socialização, valorização e que esteja de acordo com seu ritmo e dificuldades, sendo necessário o apoio de especialistas e da família para a garantia de seu pleno desenvolvimento biopsicossocial.

Um dos pontos principais é desenvolver atividades integradoras, que ratifiquem o papel do educando como sujeito do processo educacional, utilização de recursos adaptativos e que oportunizem sua maior independência e autonomia.

O desafio de incluir é pautado na tríade acesso, permanência e sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual, firmado na perspectiva de um currículo flexível, de atividades da vida diária, do uso de tecnologias assistidas e material didático-pedagógico adaptado.

O professor é um mediador e a construção do conhecimento se processa de forma mútua; desse modo a inclusão deste estudante trará benefícios para todos os

envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a escola ganha e todos saem fortalecidos com a inclusão.

Assim, a práxis pedagógica exige do docente uma formação humana e técnica e de toda uma estrutura física, humana e social que corrobore com a derrubada da exclusão escolar.

4.2 O aluno com deficiência auditiva

O processo de educação para os alunos com surdez no passado era considerado como algo improvável e estes eram vistos socialmente e educacionalmente como incapazes, que deveriam estar em escolas específicas para surdos.

As barreiras linguísticas não podem ser instrumentos que legitimem a exclusão dos alunos com deficiência auditiva, mas um desafio a ser superado por todos que fazem parte da escola e tendo a família como um parceiro indispensável.

A deficiência auditiva influencia diretamente e consideravelmente o desenvolvimento na fala e linguagem, pois a pessoa surda geralmente tem comprometimento nos aspectos de concentração, pois se aprende a falar ouvindo, e assim existem diferenças entre os sujeitos que nasceram surdos e os que adquiriram a surdez, podendo ser total ou parcial. Assim é relevante a seguinte compreensão:

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (BRASIL, 1997, p. 31).

É necessário romper com concepções errôneas a respeito da pessoa com deficiência auditiva, como por exemplo, muitos usam o termo surdo-mudo, porém é inadequado, pois o aparelho fonador da pessoa surda é intacto.

Algumas estratégias educacionais poderão facilitar as aprendizagens junto aos alunos com deficiência auditiva, como falar em ritmo gradativo, falar sempre de frente para o aluno, utilizar materiais didáticos e recursos que facilitam a compreensão como a comunicação alternativa e aumentativa, utilização de

pranchas, cartões de comunicação, e incentivar os demais alunos a buscarem se comunicar com os alunos com deficiência auditiva.

A linguagem verbal influencia nas aprendizagens e relações interpessoais, reflete nossa forma de compreender a realidade. Nessa perspectiva, “[...] desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos” (FERNANDES, 2006, p. 24).

A Libras é a segunda língua oficial do país e sem dúvida é necessário que a escola promova a capacitação dos educadores para que possam acessá-la. Abaixo segue a definição de Libras de acordo com Brito (1993, p. 28):

[...] é uma língua de modalidade gestual-visual, reconhecida como língua natural dos surdos e constitui o “símbolo da surdez”. Hoje consideramos que a Língua de Sinais é o único meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes se desenvolver linguístico-cognitivamente.

A inclusão dos educandos com deficiência auditiva requer um intérprete de libras em sala de aula, materiais específicos e adaptativos para que estes possam estar de fato incluídos.

A estimulação, o desenvolvimento de atividades direcionadas às necessidades dos discentes com deficiência auditiva, o estudo de Libras, a utilização de materiais de apoio, salas de recurso, acompanhamento por uma equipe multifuncional são estratégias para que as aprendizagens estejam associadas às reais necessidades deste alunado.

4.3 O aluno com deficiência física

A deficiência física pode ser congênita ou adquirida, caracteriza-se como uma restrição do funcionamento físico-motor que compromete o cérebro ou sistema locomotor.

Um dos grandes problemas está na questão da acessibilidade e adaptações mobiliárias, pois é um fator que dificulta consideravelmente a vida destes alunos.

Precisamos compreender que as rampas, banheiros adaptados, cadeiras e carteiras adaptadas, bem como materiais didáticos e pedagógicos adequados são

essenciais para o desenvolvimento desses alunos. Como vemos em Brasil (2004, p. 61):

Dessa forma, podemos conceituar barreiras como qualquer empecilho ou obstáculo que limite ou impeça o acesso a lugares, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação de referência.

A mobilidade reduzida é um aspecto que deve ser considerado pela comunidade acadêmica; as atividades devem possibilitar a inclusão destes educandos de forma que não os impeçam de participar ativamente dentro das suas limitações cognitivas e locomotoras do processo de ensino-aprendizagem.

Alguns sujeitos com deficiência física poderão apresentar regressão em seu desenvolvimento, convulsões normalmente relacionadas com a lesão cerebral, problemas como escarras devido à falta de mobilidade, entre outros problemas. O professor, por sua vez, deve estar atento ao quadro clínico do aluno, para que ofereça na escola segurança e bem-estar, dialogando sempre com familiares, médicos e profissionais de reabilitação. De acordo com Freire (1996, p. 51):

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizemos. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

No caso de paralisia cerebral, geralmente existem comprometimentos intelectuais, de linguagem e dificuldades de aprendizagem.

Os recursos didáticos requerem adaptações para atender satisfatoriamente os alunos com deficiência física, que podem também estar associada a outras deficiências que promoveram dificuldades na fala, coordenação motora fina e comprometimentos cognitivos.

Identificar as necessidades destes alunos é um trabalho coletivo, que deve possibilitar a derrubada das barreiras arquitetônicas, humanas, pedagógicas e sociais.

Ampliar atividades com recursos adaptados possibilitará o desenvolvimento desse alunado, respeitando suas limitações e os paradigmas inclusivos por meio do

espaço físico, material pedagógico adaptado, currículo flexível que garante a mobilidade, a autonomia e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.



Fonte: Pinterest (2019).

4.4 O aluno com altas habilidades/ superdotação

A inclusão escolar acarreta a disponibilização de oportunidades educacionais para os discentes, levando em consideração a equidade como pilar fundamental para esta garantia, pois a inclusão vai além das leis, é um compromisso social, humano e pedagógico.

Educandos com altas habilidades/superdotação possuem um desempenho intelectual acima da média e também se desenvolvem em outras áreas de forma bem peculiar, necessitando de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento do seu elevado potencial de desempenho, seja no tocante aos quesitos acadêmicos ou profissionais.

O alto grau de desempenho cognitivo do discente com altas habilidades/superdotação está intimamente ligado com características como comprometimento com as atividades e elevada criatividade. Assim, pontuam Freitas e Pérez (2010, p. 11):

A superdotação raramente pode ser medida nos processos formais de avaliação escolar homogênea, uma vez que suas características enfatizam o pensamento divergente, o elevado nível de criatividade e a capacidade de

produção independente, quando em contato com seu centro de interesse. Nem sempre a superdotação é identificada na escola, visto que os interesses e habilidades raramente estão contemplados no currículo escolar.

Originalmente, os superdotados desenvolvem rapidamente um vocabulário rebuscado, são questionadores, buscam sempre desafios, têm alta capacidade de abstração e concentração, e aparentam ter uma idade superior a sua idade cronológica devido a uma característica relacionada a seu amadurecimento precoce.

O desenvolvimento deste educando exige que o professor esteja apto a buscar mecanismos que promovam seu amplo desenvolvimento, o que fará do educador um mediador das aprendizagens.

Este alunado também precisa de atendimento educacional específico, o que exige da equipe escolar estratégias de aceleração dos estudos, progressão, suplementação curricular, aprendizagens que considerem suas especificidades e inteligências apuradas. Desde modo, Sabatella e Cupertino (2010) enfatizam que:

O método da flexibilização/aceleração (intervenção na sala de aula regular) tradicionalmente consiste na admissão precoce na escola ou o avanço para uma série adiantada, mas pode ser a flexibilização do currículo a partir do cumprimento em tempo menor e/ou propor atividades que incorpore os conteúdos da grade curricular em menor tempo com atividades durante as férias, períodos de contra turno, cursos à distância ou obter créditos em exames especiais, que possibilitem a dispensa de algumas disciplinas. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 54).

O enriquecimento do currículo estimula o pensamento crítico, inovador e dialético deste sujeito para que não se sinta desmotivado e possa estar inserido em um contexto que esteja de acordo com seu desempenho intelectual e associado às suas altas habilidades em outras áreas.

A garantia da aceleração curricular, avaliações individuais e acompanhamento por equipe multifuncional são mecanismos fundamentais para que suas necessidades sejam supridas e garantam seu amplo desenvolvimento social, humano e escolar. No tocante aos superdotados, Renzulli (1986) esclarece que:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, p.11-12).

Um fato relevante nesta perspectiva é de que, assim como os alunos com deficiência, o aluno superdotado não pode ser rotulado como o gênio, nem supervalorizado. Este estudante também necessita de intervenções pedagógicas que o incluam junto ao grupo, que estimulem o seu desenvolvimento, pois existe uma falsa ideia de que, devido a suas altas habilidades, ele não carece do auxílio do professor para a realização das atividades escolares.

Compreender as reais necessidades deste estudante, enriquecer o currículo escolar, o apoio da família e o acompanhamento por equipe multifuncional são estratégias pertinentes para que ele evolua e tenha suas inteligências múltiplas estimuladas por uma proposta pedagógica pautada nos pilares da inclusão.

4.5 O aluno com deficiência visual

A visão, sem dúvida, é um dos sentidos mais apurados dos seres humanos, no caso das pessoas com deficiência visual o seu modo de ver o mundo muitas vezes se dá pelo tato.

A deficiência visual pode ser cegueira total, cegueira monocular e baixa visão, o que exige da escola o uso de mecanismos didáticos e pedagógicos que proporcionem a inclusão destes alunos. No caso dos cegos, o sistema Braille, e para os de baixa visão são necessários aparelhos de maximização, lupas, livros didáticos com fonte adequada, óculos apropriados e promoção de aulas de educação física adequadas para esse público.



Fonte: Lopes (2019).

A sensibilização da comunidade escolar é imprescindível para que esta inclusão seja realizada, pois o mobiliário, as rampas, os espaços de socialização, os banheiros, as salas de aula devem estar adaptadas para o acolhimento deste discente.

A superação de uma práxis pedagógica tradicionalista deve ser superada e os estigmas de incapacidade substituídos por ações de cunho transformador, pois educar, de acordo com Freire (2005), é um ato de coragem, assim todos os membros da comunidade escolar devem ser agentes de transformação.

O conceito de deficiência visual nos remete à necessidade vigente de desenvolver espaços educativos que garantam a mobilidade, o acesso ao Braille, aparelhos ópticos, livros com fontes em tamanhos maiores e materiais de apoio adaptados. Segue a classificação desse tipo de deficiência abaixo:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, p. 14).

Para Freire (2001, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ratificando esta prerrogativa, a afetividade é um caminho a ser trilhado para que as barreiras e obstáculos físicos, sociais e educacionais não sejam instrumentos de subordinação para conduzir o aluno com deficiência visual a um patamar de coitadinho, pobrezinho ou incapaz.

As técnicas, as metodologias, os recursos ópticos, o acompanhamento de especialistas, a orientação das famílias e a formação docente são ferramentas para a superação de metodologias reprodutivistas e que são inadequadas para o atendimento das reais necessidades deste alunado.

As palestras, a formação docente continuada, a utilização de materiais de apoio, o uso do Braille são direitos fundamentais para as garantias da acessibilidade, dignidade e sucesso escolar.

A utilização de materiais e recursos didáticos adaptados, aparelhos de maximização, mobiliário, trabalhos de sensibilização da turma são estratégias para o desenvolvimento do deficiente visual, desde o aluno com baixa visão até o cego.

A educação deve ser pautada em um projeto político pedagógico apto para a facilitação das aprendizagens, propagação dos valores inclusivos, eliminação de práticas segregacionistas, formação continuada e apropriada às necessidades educativas dos estudantes, utilização de recursos adaptados e necessários para as atividades que estimulem a autonomia e independência destes sujeitos.

O fato do educando possuir uma deficiência visual não é um fator determinante para seu desenvolvimento, mas um fator condicionante, sendo assim cabe à educação e à sociedade ratificar o compromisso ético, humano e pedagógico de disponibilizar os recursos humanos, didáticos e metodologias que atendam suas especificidades para que a escola cumpra seu papel social. Esse papel social deve ser pautado na filosofia da diversidade como princípio essencial para a derrubada das barreiras do preconceito que, vergonhosamente, assolam a história do atendimento educacional das pessoas com deficiência visual, tornando nossas escolas e, conseqüentemente, nossa sociedade em um lugar verdadeiramente inclusivo e humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o alicerce para o desenvolvimento da sociedade e de todo indivíduo, sendo um instrumento de transformação social, que necessita estar pautado nos valores de solidariedade, cooperação, justiça e dignidade humana, acima de valores mercadológicos e classistas.

A escola tem a missão de educar e desenvolver ambientes de aprendizagem que possibilitem a inclusão de todos os educandos, respeitando suas limitações físicas, cognitivas, sensoriais, psicológicas, sociais e promover espaços de diálogo, reflexão e de quebra de preconceitos tão latentes que marcam o processo educativo destinado aos alunos com NEEs.

O pressuposto inclusivo nos remete a um dualismo entre diversidade e um amplo processo de exclusão; para que tenhamos contextos educativos e sociedades inclusivas não podemos ratificar em nossas escolas a homogeneidade, a competitividade, a busca por padrões e estigmas que fortalecem os rótulos e as divisões.

A diversidade é base de uma sociedade humanística e de uma escola pautada nos princípios da dignidade humana, que são legítimos e indubitáveis na busca de quebra de barreiras construídas baseadas na segregação e padronização de conceitos de normalidade - anormalidade.

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas nos IFs exige recursos financeiros, adaptações estruturais, físicas e ideológicas, criação de espaços de socialização, sensibilização, formação técnica, um currículo flexível, a garantia dos direitos constitucionais da pessoa humana, independente de limitações sensoriais, físicas, intelectuais, psicológicas e sociais.

A inclusão é um processo gradativo, histórico, social, escolar e humano que é primordial para a construção de uma escola e, conseqüentemente, de uma sociedade que esteja pautada nos anseios de todos os cidadãos. Esta deve promover uma educação que garanta os direitos básicos e essenciais para que possamos romper com os paradigmas excludentes que historicamente reproduziram o medo, a violência, o extermínio de todos que não estivessem dentro dos padrões considerados normais.

A educação inclusiva é um desafio, um caminho, uma busca coletiva, dialética que humaniza e instiga a quebra de práticas separatistas e que é indispensável para

o fortalecimento de uma escola revolucionária e de uma sociedade que tenha a filosofia da diversidade como elemento indispensável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. 2013.

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: DPEE/SECADI/MEC, 2016.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CRUZEIRO DO SUL. **Imagem Declaração de Salamanca**. 2016. Disponível em: <<https://artescruzeirodosul.blogspot.com/2016/03/declaracao-de-salamanca-1994.html>>. Acesso em: 18 maio 2020.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; DE ANGELIS, C. C. M. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, 1963.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, M. J. **O deficiente visual e as aulas de Educação Física**. 2019. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-o_DV_e_a_aula_EF.htm>. Acesso em: 18 maio 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas, **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. UFPR, n.23, 2004.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

MINETTO, M. de F. J. et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2010.

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

PINTEREST. **Imagem deficiência visual**. 2019. Disponível em: <<https://www.pinterest.com.mx/pin/803400021016018106/>>. Acesso em: 18 maio 2020.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, M. L. Inclusão escolar e educação especial na visão da política educacional brasileira. **Revista Só Escola Online**, 2018. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2018/07/inclusao-escolar-e-educacao-especial-na-visao-da-politica-educacional-brasileira.html>>. Acesso em: 01 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.