



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

HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES

**CONTRIBUIÇÕES DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Maceió
Agosto 2021

HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES

**CONTRIBUIÇÕES DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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

Orientador: Jarbas Mauricio Gomes

Maceió
Agosto 2021



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

A474c

Alves, Hérlei Mariano Martins.

Contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na educação profissional e tecnológica / Hérlei Mariano Martins. – 2021.

229 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientador: Prof. Jarbas Mauricio Gomes.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)
Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Inclusão Escolar. 3. Técnicos Administrativos em Educação. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

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

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES

**CONTRIBUIÇÕES DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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

Aprovado em 26 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:



Jarbas Mauricio Gomes
Professora EB17 - Filosofia
Campus Benedito Bentes

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes (Presidente e Orientador(a))



Prof. Dra. Eromi Izabel Hummel - UNESPAR (Membro Externo 1)



Profa. Dra. Gésika Cecília Carvalho da Silva - IFAL (Membro Externo 2)



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho - ProfEPT/IFAL (Membro Interno)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES

**NAS TRILHAS DA INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS TÉCNICOS
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado Instituto Federal de Alagoas, campus Benedito Bentes, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 26 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:



Jarbas Maurício Gomes
Professor EBT - Filosofia
Mestrado em Educação
Campus Benedito

Prof. Dr. Jarbas Maurício Gomes (Presidente e Orientador(a))



Prof. Dra. Eromi Izabel Hummel - UNESPAR (Membro Externo 1)



Prof. Dra. Gésika Cecília Carvalho da Silva - IFAL (Membro Externo 2)



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho - ProfEPT/IFAL (Membro Interno)

Um Produto Educacional é, antes de tudo,
uma ideia, uma inspiração, posteriormente, lapidada.

O curso *“Nas trilhas da inclusão: contribuições
dos técnicos administrativos em educação”*
nasceu a partir da sugestão da Profa. Dra. Géssika
Cecília Carvalho, a quem dedico
as reflexões construídas nesta investigação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que diante da sua onipotência, possui todo poder em nossa vida; que diante da sua onisciência, possui todo o conhecimento do mundo, de todas as áreas, quiçá do nosso ser; que diante da sua onipresença, faz-se presente em toda a parte, em todos os lugares e em todos os momentos de nossa vida.

Aos meus pais e primeiros professores, Eluza Mariano Martins e Pedro Martins (*in memoriam*), que pelo exemplo, apresentaram-me, ainda menina, o valor “dos estudos” e da educação escolar, como única possibilidade para alcançar voos mais altos que os deles e alcançar meus sonhos e objetivos.

A Diego Alves, meu esposo, com quem compartilho os sabores e dissabores da vida. De repente, sem que planejássemos ou esperássemos, nos vimos, uma vez mais, dividindo a mesma trilha, a do ProfEPT. Não foi à toa, aliás nada é, é sempre a providência de Deus. Conhecedor de todos os obstáculos, deu-nos um ao outro para tudo suportarmos: as viagens cansativas e arriscadas do nosso sertão até à capital, os momentos de ausência um do outro e com as nossas meninas e a inimaginável e difícil rotina do isolamento social. Por tudo isso, deu-nos o privilégio de contar com o amor, a compreensão, a paciência, o cuidado, o afeto e o apoio um do outro.

As minhas filhas, Júlia e Elisa, que com o amor mais puro, genuíno, incondicional e despretenhoso, ressignificaram a minha existência, fazendo-me querer lutar por um mundo melhor e para ser também uma pessoa melhor.

Aos meus sogros Rosineide e Altamirio, que ao me acolherem como filha, vibram com cada conquista e me apoiam incondicionalmente, principalmente, no cuidado e no amor dedicados às minhas filhas.

À Thamires Alves, minha cunhada, amiga, irmã e confidente. Sinto que cada conquista em minha vida é dela também.

À tia Finha e família por todo amor e suporte com nossa Lilica.

Aos amigos Benett Roosevelt e Aline Lira pelo apoio incondicional nos momentos em que foi difícil conciliar as demandas acadêmicas e profissionais.

À turma do ProfEPT/Ifal da qual fiz parte, por todas as experiências e momentos compartilhados. A viagem do sertão até o campus Benedito Bentes para assistir às aulas presenciais eram extremamente cansativas, mas a convivência com cada um de vocês foi gratificante e de valor imensurável.

De modo todo especial, agradeço ao amigo Roberto Idalino pelo privilégio de sua agradável companhia nas viagens até Maceió, na qual usufruíamos da boa música e dos

bom diálogo e às amigas Thaísa e Olívia Gabrielly, por terem chegado em minha vida trazendo tanta leveza e alegria.

Ao meu orientador Jarbas Mauricio Gomes, pelo comprometimento, profissionalismo e leveza na condução do processo de orientação, sobretudo, pela paciência e parceria quando faltaram-me a autonomia e a maturidade acadêmica.

À Lindinalva, minha parceira de orientação, pelas longas conversas compartilhadas quando o desânimo, por vezes, quis nos dominar, e nos incentivamos mutuamente.

À querida professora Géssika Cecília Carvalho, pelas valiosas contribuições durante o período em que estive como professora do Programa, orientadora no início da presente pesquisa e grande incentivadora, personagem essencial na escrita dessas linhas.

Aos professores do Programa, em nome de Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, pela maneira tão comprometida e humana com a qual conduzem o ProfEPT/Ifal.

Aos Técnicos Administrativos em Educação do Ifal, que para além de participantes da pesquisa, são os verdadeiros protagonistas desse processo, contribuindo para a promoção de práticas educativas inclusivas no âmbito do Ifal.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), situa-se na temática da inclusão escolar, numa perspectiva educacional que visa superar as desigualdades e as marcas de exclusão que, historicamente, caracterizaram a educação brasileira. Nessa direção, o principal dessa investigação é analisar as contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, ofertando, como Produto Educacional, um curso sobre inclusão escolar para técnicos administrativos em educação do Ifal/campus Santana do Ipanema. Do ponto de vista metodológico, a investigação filia-se à abordagem de cunho qualitativo, ancorando-se na metodologia da pesquisa-ação. Na etapa diagnóstica, por meio de questionário semiestruturado, o mapeamento do contexto investigado dispôs da participação de 24 técnicos administrativos em educação, lotados no campus do Ifal em Santana do Ipanema e 11 técnicos administrativos em educação, lotados em outros cinco *campi* do Ifal. Em seguida, elaborou-se o Produto Educacional, materializado em um curso sobre inclusão escolar, que foi aplicado a 20 técnicos administrativos em educação do Ifal, sendo 14 do campus Santana do Ipanema e 06 com representação de outros cinco *campi* do Ifal. Após a aplicação, o Produto Educacional foi submetido à avaliação dos participantes da pesquisa, em atenção aos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, com seu caráter colaborativo. Os dados no levantamento da literatura revelaram que os estudos sobre inclusão, em sua maioria, olham para a relação professor-estudante e desconsideram o trabalho educativo realizado nos espaços da escola que não a sala de aula. Todavia, as reflexões suscitadas durante essa investigação demonstram que existem, no âmbito do Ifal, espaços institucionais privilegiados na elaboração e promoção de políticas inclusivas. Esses espaços oferecem possibilidades para que os técnicos administrativos em educação atuem nos processos de inclusão. Nesse sentido, os resultados sinalizam a importância de se considerar a dimensão pedagógica na atuação do técnico administrativo em educação, assegurando, por seu turno, formação na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Profissional e Tecnológica. Técnicos Administrativos em Educação. Produto Educacional.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT / Ifal), is based on the theme of school inclusion, in an educational perspective that aims to overcome the inequalities and exclusion marks that have historically characterized Brazilian education. In this sense, the main part of this investigation is analyzed as contributions of administrative technicians in education in the processes of inclusion in Professional and Technological Education, offering, as an Educational Product, a course on school inclusion for administrative technicians in education at Ifal / Santana do Ipanema campus. From a methodological point of view, the investigation is affiliated with a qualitative approach, anchored in the methodology of action research. In the diagnostic stage, through a semi-structured questionnaire, the mapping of the investigated context involved the participation of 24 administrative technicians in education, located on the Ifal campus in Santana do Ipanema, and 11 administrative technicians in education, located in another five Ifal campuses. Then, the Educational Product was elaborated, materialized in a course on school inclusion, which was applied to 20 administrative technicians in education from Ifal, 14 from the Santana do Ipanema campus and 06 with representation from five other Ifal fields. After application, the Educational Product was submitted to the evaluation of the research participants, taking into account the methodological assumptions of action research, with its collaborative character. The data in the literature survey revealed that studies on inclusion, for the most part, look at the teacher-student relationship and disregard the educational work carried out in school spaces other than the classroom. However, as reflections raised during this investigation demonstrate that there are, within the scope of Ifal, privileged institutional spaces in the promotion and promotion of inclusive policies. These spaces allow administrative technicians in education to act in the inclusion processes. In this sense, the results indicate the importance of considering a pedagogical dimension in the performance of the administrative technician in education, ensuring, in turn, training in the perspective of school inclusion.

Keywords: School inclusion. Professional and Technological Education. Administrative Technicians in Education. Educational Product.

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Programas Universais da Política de Assistência Estudantil do Ifal.....	41
Quadro 2 - Programas Específicos da Política de Assistência Estudantil do Ifal	42
Gráfico 1 – Experiência dos TAEs com Pessoas com Deficiência	59
Quadro 3 - O que você entende por deficiência?.....	60
Quadro 4 - O que você entende por inclusão?.....	61
Quadro 5 - O que você entende por educação inclusiva?	62
Gráfico 2 – Participação dos TAEs em formação inclusiva	64
Quadro 6 - Se já participou de formação sobre a temática da inclusão, como foi?	64
Quadro 7 – Qual deve ser o papel do técnico no processo de inclusão?	66
Gráfico 3 – Conhecimento dos TAEs sobre a atuação do Napne	67
Quadro 8 - Se conhece o Napne, qual a função do Núcleo?	68
Gráfico 4 - Percepção dos TAEs sobre a garantia de educação inclusiva no IFAL.....	69
Quadro 9 - Existe educação inclusiva no IFAL?.....	70
Gráfico 5 – Adesão ao Produto Educacional e escolha do formato	71
Quadro 10 - Estrutura do Curso	82
Gráfico 6 - Distribuição dos participantes/avaliadores por campi do Ifal.....	86
Quadro 11 - Trechos de depoimentos/percepções dos participantes da pesquisa	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas Universais da Política de Assistência Estudantil do Ifal.....	41
Quadro 2 - Programas Específicos da Política de Assistência Estudantil do Ifal	42
Gráfico 1 – Experiência dos TAEs com Pessoas com Deficiência	59
Quadro 3 - O que você entende por deficiência?.....	60
Quadro 4 - O que você entende por inclusão?.....	61
Quadro 5 - O que você entende por educação inclusiva?	62
Gráfico 2 – Participação dos TAEs em formação inclusiva	64
Quadro 6 - Se já participou de formação sobre a temática da inclusão, como foi?	64
Quadro 7 – Qual deve ser o papel do técnico no processo de inclusão?	66
Gráfico 3 – Conhecimento dos TAEs sobre a atuação do Napne	67
Quadro 8 - Se conhece o Napne, qual a função do Núcleo?	68
Gráfico 4 - Percepção dos TAEs sobre a garantia de educação inclusiva no IFAL.....	69
Quadro 9 - Existe educação inclusiva no IFAL?.....	70
Gráfico 5 – Adesão ao Produto Educacional e escolha do formato	71
Quadro 10 - Estrutura do Curso	82
Gráfico 6 - Distribuição dos participantes/avaliadores por campi do Ifal.....	86
Quadro 11 - Trechos de depoimentos/percepções dos participantes da pesquisa	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PAE – Política de Assistência Estudantil

PE – Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TAE – Técnico Administrativo em Educação

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

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	21
2.1 Inclusão escolar: sentidos e significados	21
2.2 Breve histórico sobre o processo de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.....	26
2.3 As políticas de inclusão escolar no Brasil.....	29
2.4 Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: breve percurso histórico da EPT, a Rede Federal, o Ifal e as Políticas de Inclusão Escolar	33
2.5 O papel dos técnicos administrativos em educação e a sua relação com os processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.....	46
2.6 Formação em educação inclusiva para os técnicos administrativos em educação: práticas educativas na perspectiva da humanização.....	49
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 Natureza da pesquisa.....	53
3.2 Local da pesquisa.....	53
3.3 Participantes.....	54
3.4 Instrumentos de coleta e análise dos dados	55
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4.1 O diagnóstico preliminar.....	58
4.2 A práxis inclusiva dos técnicos administrativos em educação.....	72
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	81
6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: APLICAÇÃO E RESULTADOS	84
7. CONCLUSÕES	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E/OU DEPOIMENTOS..	108
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	110
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA.....	115
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO EXPERIÊNCIAS DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFAL	117
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AVALIATIVA.....	118
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	123

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se na temática da inclusão escolar, numa perspectiva educacional que visa superar as desigualdades e as marcas de exclusão que, historicamente, caracterizaram a educação brasileira. Essas desigualdades, sejam de ordem econômica, cultural, étnico-racial, de gênero, de origem social, de escolaridade, de oportunidades e/ou provenientes de necessidades educacionais específicas, têm suscitado a ampliação dos debates acerca da inclusão, visando à garantia de políticas e ações que compreendem o direito de todos a uma educação de qualidade (ZAMPROGNO, 2013).

A educação na perspectiva da inclusão perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, reverberando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Atualmente, as políticas educacionais da EPT pautam-se na consideração e na valorização da diversidade, ao menos no que se refere às leis, bem como na compreensão do papel da educação na construção da autonomia dos indivíduos (PACHECO, 2012). Em outras palavras, busca-se a viabilização de políticas e de projetos que, ancorados na concepção da educação inclusiva e da equidade, considerem a diversidade dos sujeitos da educação. Orientada para o reconhecimento do outro e para a diminuição das distâncias entre as categorias sociais, a EPT pode contribuir no combate à discriminação e à segregação (PACHECO, 2012), favorecendo assim a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ProfEPT), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e ciente da necessidade de construção de um Produto Educacional (PE) – conforme exigência específica dos Mestrados Profissionais (RIZZATTI, 2020) -, revisei minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais visando à elaboração de um PE que contribuísse, em alguma medida, nos processos de inclusão da EPT. Dentre as motivações para a escolha da presente investigação, estão a minha formação na área da Licenciatura em Pedagogia e minha atuação como técnica administrativa em educação (oito anos no cargo de Secretária Escolar na rede pública de ensino em Maceió/AL e quatro anos no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Ufal, *lócus* em que atuo desde 2017). Diante desse contexto, acolhi a sugestão da Prof. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva, propondo-me a investigar a contribuição dos técnicos administrativos em educação para inclusão de

peças com necessidades educacionais específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, ofertando como Produto Educacional um curso sobre educação inclusiva aos técnicos administrativos em educação do Instituto Federal de Alagoas – Campus Santana do Ipanema.

Após a etapa de qualificação dessa pesquisa, a professora Géssika Cecília Carvalho da Silva descredenciou-se do Programa, assumindo a orientação o Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes. A fim de oferecer respostas para o problema da pesquisa, a saber, de que maneira os técnicos administrativos em educação podem contribuir nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e à elaboração do Produto Educacional, o escopo da investigação foi alterado, passando a ter, como objetivo principal, analisar as contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, ofertando, como Produto Educacional, um curso sobre inclusão escolar para técnicos administrativos em educação do Ifal - campus Santana do Ipanema. Como objetivos específicos a pesquisa intenta: (i) apresentar o papel dos Institutos Federais na promoção de políticas educacionais inclusivas; (ii) analisar as possibilidades de atuação dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica; e (iii) ofertar um curso sobre inclusão escolar para técnicos administrativos em educação do Ifal - campus Santana do Ipanema.

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa *Práticas Educativas em EPT* e ao macroprojeto *Inclusão e Diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT*, tem como objeto de investigação os processos de inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica, que visam contemplar a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, advindas de necessidades educacionais específicas, dentre outras, presentes na escola. Em outras palavras, concebe-se a inclusão escolar enquanto um movimento abrangente que se realiza a partir da atuação de todos os servidores da instituição, incluindo os técnicos administrativos em educação. Desse modo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de oferecer formação no sentido de sensibilizar esses servidores para atuarem nos processos de inclusão na EPT.

Na busca pela temática da inclusão escolar em bases indexadas como Google Acadêmico, Scielo e CAPES, é possível encontrar um quantitativo expressivo de produções acadêmicas voltadas à formação docente para atuação nos processos de inclusão escolar. No entanto, essa mesma produção é incipiente quanto à consideração dos técnicos administrativos em educação para contribuírem na construção de escolas mais inclusivas. Nesse aspecto, é importante pontuar que todos na instituição, sejam

professores, técnicos administrativos, terceirizados, são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa, “[...] são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa [...]” (PACHECO, 2010, p. 9). Nessa direção, a atuação dos técnicos administrativos em educação deve ser integrada às ações e estratégias de inclusão que têm como objetivo favorecer a permanência e o êxito dos estudantes nos processos de formação escolar.

Do ponto de vista metodológico, o estudo tem aporte na abordagem qualitativa, que conforme ressaltam Taquette e Minayo (2016), investiga a realidade social a partir das singularidades, das subjetividades. Para tanto, elege, ainda, a metodologia da pesquisa-ação, por seu caráter participativo. Nesse sentido, a pesquisa visa colaborar para a transformação dos problemas identificados, envolvendo os sujeitos que constituem o cenário investigado.

A presente discussão estrutura-se em sete seções, incluindo esta introdução. Na seção 2, intitulada “A inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica”, apresenta-se uma revisão da literatura acerca dos processos inclusivos na EPT e de suas bases conceituais, das políticas públicas nacionais voltadas à garantia de uma prática inclusiva, das instâncias sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Alagoas, a relação dos técnicos administrativos em educação com os processos inclusivos e, ainda, reflexões acerca da formação inclusiva à luz das teorias sociais da educação.

Na seção 3 apresentam-se os pressupostos metodológicos, com destaque para a natureza da pesquisa, o *locus*, os participantes e os instrumentos de coleta e análise dos dados. A seção 4 apresenta a análise dos dados diagnósticos, a partir do mapeamento do contexto investigado, que dispôs da participação de 24 técnicos administrativos em educação, lotados no campus do Ifal em Santana do Ipanema, e 11 técnicos administrativos em educação, lotados em outros cinco *campi* do Ifal. A seção 5 apresenta o curso “Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação”, configurado como Produto Educacional. São apresentados os objetivos do produto, sua estrutura, organização e características. Em seguida, na seção 6, são descritas e analisadas as avaliações do Produto Educacional, a partir do olhar dos 20 técnicos administrativos em educação do Ifal sobre o curso. Por fim, a seção 7 destina-se à conclusão desse estudo.

Os resultados da investigação sinalizam que as dimensões pedagógicas do trabalho desempenhado pelos técnicos administrativos em educação devem ser

consideradas nos processos inclusivos no contexto da EPT, ofício que o Produto Educacional colabora para materializar. Nesse contexto, este estudo é, antes de tudo, um convite para que cada técnico administrativo em educação assuma seu lugar e seus espaços nos processos inclusivos, sublinhando suas dimensões social, política e pedagógica. A presente pesquisa colabora para a mudança do quadro de ausência de formação em educação inclusiva para os técnicos administrativos em educação no Ifal, suscitando a elaboração de outras estratégias de inclusão no âmbito da educação, no geral, e da EPT, em particular.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo discute-se a inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, enquanto concepção educacional que tem como objetivo garantir as condições necessárias ao desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade.

2.1 Inclusão escolar: sentidos e significados

Nas últimas décadas, os debates sobre inclusão cresceram significativamente, no Brasil. Com o processo de redemocratização brasileira, a partir da Constituição de 1988, a concepção de inclusão, enquanto perspectiva de organização da sociedade pensada para incluir todas as pessoas, passou a ser uma demanda também no campo da educação escolar. Conhecida pelo seu viés de cidadania, a Carta Magna passou a assegurar em seu art. 205 a educação como “direito de todos” (BRASIL, 1988).

A inclusão é decorrente de uma nova concepção de mundo, na qual questionam-se os padrões excludentes arraigados na trajetória histórica brasileira. Nesse contexto, “[...] a educação escolar ocupa um inegável papel de destaque na formação do cidadão, já que detém os mecanismos sistematizados que oferecem possibilidades de reflexão e, conseqüente, transformação da realidade [...]” (PARANÁ, 2006, p. 9). Todavia, a escola, enquanto direito de todos, somente se concretiza na valorização da diversidade para o alcance da inclusão (MANTOAN, 2003).

Diversidade e inclusão são temáticas interligadas que se entrelaçam para garantir o direito de todos à educação, independentemente das diferenças e especificidades individuais. Nos debates acerca da inclusão na educação, é comum a compreensão da inclusão enquanto um processo destinado somente aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou às pessoas com deficiência. Todavia, no processo de inclusão escolar, insere-se “[...] a diversidade de grupos que se encontram à margem do processo social, expropriados dos direitos que são garantidos por lei, a todos os cidadãos [...]” (PARANÁ, 2006, p.1).

A visão restrita e equivocada acerca do que vem a ser a inclusão escolar, a quem ela se destina e onde deve ocorrer, é fruto da amplitude de significados e relações que os temas inclusão e diversidade representam. Assim sendo, a busca pela superação de improvisos, de olhares limitados e de práticas discriminatórias no cotidiano da escola,

passa pelo conhecimento e pela reflexão de alguns conceitos que alicerçam essa perspectiva educacional, dentre os quais, destacam-se a educação especial e a educação inclusiva.

Antes de iniciar uma reflexão conceitual sobre a educação inclusiva e a educação especial, é necessário pontuar que seus aspectos conceituais não são simples, nem consensuais, tanto nas políticas educacionais brasileiras, quanto para os estudiosos que se debruçaram sobre o tema (BREITENBACH, 2012).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, “[...] a educação especial é a modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional especializado de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Conforme sugere o adjetivo, a educação especial demanda características que a tornam diferenciada, pensada para promover a educação e o atendimento de educandos que, em função de alguma necessidade educacional específica, são impossibilitados de desenvolver suas habilidades e capacidades por meio do sistema de ensino tradicional.

No atendimento educacional especializado reside o peso do adjetivo especial, ou seja, ao sistema de ensino tradicional somam-se os recursos técnicos e humanos necessários para auxiliar no desenvolvimento das habilidades e capacidades dos estudantes que apresentam especificidades educacionais. Atualmente, a recomendação expressa na LDB nº 9.394/96 é de que o serviço de apoio especializado deve ocorrer, prioritariamente, na escola regular e comum a todos os educandos, visando a atender as peculiaridades dos estudantes que são público-alvo da educação especial nas perspectivas de integração e inclusão, que embora pareçam, à primeira vista, termos semelhantes, apresentam pressupostos distintos.

A integração escolar prioriza a chamada normalização em detrimento da diferenciação, ou seja, admite a inserção dos alunos que são público-alvo da educação especial, dentro de uma escola comum, desde que em salas especiais e exclusivas, sem que haja interação com os estudantes considerados normais. Essa proposta insere, mas também seleciona, classifica, separa e condiciona sob o pretexto de que, dessa forma, o atendimento a esse público seria de maior qualidade, quando na verdade a intenção pode ser compreendida como uma tentativa de negar as diferenças. Desse modo, “[...] trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados [...]” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Na direção oposta, a inclusão considera as diferenças para contestar a perspectiva da integração. Ela se afirma pela oposição à ideia de segregação, defendendo uma

escola em que todos convivam coletivamente nos diversos espaços de aprendizagem. Desse modo, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge só alunos com deficiência e que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de educação inclusiva surgiu como possibilidade de reforçar a ideia de “educação para todos”. Nesse documento inaugura-se o conceito de Escola para todos ou Escola Inclusiva, defendendo o direito inalienável de acesso às escolas regulares e a uma educação de qualidade para alunos com NEE (REBOCHO, 2009). À luz dessa diretiva, foram implementadas políticas direcionadas à diversidade e a novas respostas educativas. De acordo com Chaleta et al. (2009), a Declaração de Salamanca preconizou a educação para todos e lançou o conceito de inclusão como palavra-chave à reorganização dos sistemas educativos. Embora interpretada com mais ênfase na sua relação com a educação especial e com o seu público-alvo, “[...] a educação inclusiva é muito mais abrangente e abarca diversos grupos (sujeitos) que estão/estiveram fora ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola [...]” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 373).

A proposta da educação especial na perspectiva da inclusão reconfigura o projeto educativo inclusivista, que passa a enfrentar o fracasso escolar em diversas frentes, visando eliminar as barreiras para o sucesso escolar de todos os sujeitos, sem exceções ou concessões de privilégios de alguns. Compreende-se que a escola que orienta suas ações buscando efetivar a educação inclusiva “[...] deve acolher e acompanhar todos os sujeitos, independentemente de sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual [...]” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 373). A educação numa perspectiva inclusiva não seleciona, não categoriza, não condiciona, não estabelece padrões (SASSAKI, 1997), mas ao contrário disso:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).

A partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Governo Federal, os sentidos da educação

especial foram dilatados para comportar o conteúdo da inclusão escolar. Nesse aspecto, ocorreu um deslocamento do termo educação especial para educação inclusiva. Se antes havia uma escola regular (para os alunos ditos “normais”) e uma escola especial (para os alunos público-alvo da educação especial), passou-se a propor, na forma e no conteúdo, uma escola plural, diversa e inclusiva.

Até à edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de 2008) limitava-se a integração entre educação especial e educação inclusiva, diferenciando o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial e excluindo-os dos ambientes comuns de escolarização, em classes e escolas especiais. Em vez de criar pontes, as políticas nacionais de inclusão estabeleciam barreiras. A concepção de educação inclusiva procura pôr fim a essa separação, e o faz na medida em que agrega novos valores ao universo escolar, a saber, o respeito, a tolerância e a convivência com a diferença e a diversidade.

A inclusão escolar consiste no esforço empreendido pelas instituições para desenvolver um trabalho didático-pedagógico e administrativo, centrado no reconhecimento da diversidade, baseando-se no “princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001). Desse modo,

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos. À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2003, p.28).

Compreende-se que a educação inclusiva passa pela educação especial, mas não termina nela. A educação inclusiva é uma perspectiva de ensino que abrange e ressignifica o papel da educação especial (SANTOS, 2002). No contexto de uma proposta de educação inclusiva, para garantir o direito de escolarização a todos os alunos, o processo educacional deve ser redimensionado em um processo que abrange tanto as questões físicas, intelectuais, quanto sociais, étnicas, culturais, religiosas, dentre outras. No conceito de inclusão, portanto,

[...] temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual [...] (PACHECO, 2010, p. 8).

A educação inclusiva abrange o público-alvo da educação especial e passa a atender dimensões mais ampliadas no sentido de garantir a plena efetivação da escola que inclui “[...] sem medidas, sem discriminar sujeitos, que acolhe a todos e faz a escola caminhar nesse sentido, abrindo espaço à diversidade de culturas, condições sociais, identidades étnicas, entre outras [...]” (ZAMPROGNO, 2013, p. 21). Sob essa perspectiva, a escola atua para a correção e diminuição de distorções, desigualdades e exclusões históricas, promovidas em razão de etnia, classe, gênero, questões socioeconômicas ou características pessoais. Na ordem do dia entram a desconstrução de desigualdades e a valorização de culturas e experiências negadas e marginalizadas.

Nessa mesma direção, em sintonia com os novos preceitos da educação inclusiva, adota-se o conceito de estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) que faz referência ao público-alvo da educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), e que, nesse estudo especificamente, amplia-se para atender todos os educandos, independentemente, da necessidade educacional apresentada (GONZÁLEZ, 2007). Gestado a partir da experiência espanhola, o termo educação inclusiva refere-se às iniciativas escolares que visam assegurar a plena inclusão aos discentes que enfrentam vulnerabilidades de toda ordem, a saber:

[...] é possível dizer, em termos gerais, que precisam de atendimento educacional diferenciado todas aquelas pessoas que viveram algumas situações biológicas, físicas, psíquicas, sociais, culturais e econômicas atípicas e que, por isso, não foram capazes de aprender aquilo que a comunidade exige e espera de todos os seus membros para poder viver satisfatoriamente em sociedade (CRESPO, 2007, p. 292).

A partir do exposto, o presente trabalho assume uma abordagem ampla de inclusão, centrada nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, na qual a partir do olhar às diversas necessidades educacionais dos estudantes, pretende-se contemplar a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas que existem na escola. Todavia, a concepção de inclusão escolar de hoje, que assegura direitos e princípios, não percorreu caminhos lineares, mas expressa um processo histórico de lutas e disputas por direitos no campo da educação. Nesse sentido, na próxima seção traça-se um breve histórico acerca do processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas.

2.2 Breve histórico sobre o processo de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

A evolução histórica de atenção às pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) é marcada por formas diversas de tratamentos e sentimentos que oscilavam entre repúdio, piedade, superproteção, entre outros. O caminho percorrido pelas pessoas com NEE revela desde atitudes de rejeição extrema, mendicância, afastamento familiar e social na Antiguidade e Idade Média, até às grandes descobertas no tratamento de determinadas deficiências, no período do Renascimento.

A partir da influência da ciência, o cuidado de caráter apenas terapêutico e assistencialista cede espaço a uma visão mais ampla, de modo que “[...] as grandes transformações ocorridas nas artes, nas músicas e, principalmente nas ciências, operaram de forma significativa e positiva quanto ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência [...]” (DICHER; TREVISAM, 2014, p.10). O aporte da ciência desponta como divisor de águas, à medida que favorece uma mudança de perspectiva em relação a esses sujeitos. Logo, se antes era impensável educar uma pessoa com deficiência, agora passa a ser uma possibilidade factível. Muitas deficiências (auditiva, mental) começaram a receber tratamento adequado. Assim, no século XIX, a sociedade esboça um reconhecimento de sua responsabilidade para com essa parcela da população (BRUNO, 2013). Contudo, até esse período, não é possível falar em integração dessas pessoas na sociedade. Marginalização e exclusão ainda são características desse período.

No século XX, ensaiam-se os primeiros passos direcionados à inserção social das pessoas com deficiência. Nesse momento, espalham-se pelos países conferências e congressos com o objetivo de discutir soluções para a proteção e o tratamento das deficiências. Toda essa mobilização, no entanto, é interrompida com a eclosão das chamadas Guerras Mundiais. Nenhum avanço em relação à atenção à pessoa com deficiência pode ser identificado durante esse período, tanto que após o fim da guerra “o mundo se conscientizou da imperiosa necessidade de tomar medidas para que as atrocidades cometidas por sua razão não mais se repetissem” (DICHER; TREVISAM, 2014, p.15).

Um longo caminho foi percorrido até à Declaração dos Direitos Humanos em 1948, quando só então se garante, ainda que embrionariamente, o direito fundamental de educação para todas as minorias. O movimento pelos direitos humanos traz em si a nobre missão de estabelecer os direitos das pessoas, independentemente de diferenças físicas,

econômicas, sociais, culturais, ou de qualquer natureza. Desse modo,

Esses movimentos estabeleceram a dignidade da Pessoa, a sua definição no que de mais irrefutável e inabalável possui, consignando assim um valor para a diferença, porquanto asseguraram o valor do comum, ou seja, a Pessoa. Valor esse que é independente da quantidade variável das características do indivíduo ou de algumas delas. Mais hábil ou menos, mais ou menos eficiente ou funcional, isso não lhe retira ou acresce algo na sua dignidade e direitos, ou seja, na sua humanidade e cidadania (FRANCO, 2009, p. 96).

Apesar desses progressos em escala mundial, a implantação da Ditadura Civil-Militar no Brasil representou um golpe à concessão dos direitos humanos. Nesse sentido, o período histórico compreendido entre 1964 e 1985, marcado pela restrição de direitos e violenta repressão aos opositores do regime (REIS FILHO, 2014), representou um hiato na garantia dos direitos humanos, asseverada pela Declaração de 1948.

Somente com o processo de redemocratização brasileira é que a agenda em defesa dos direitos humanos ganha força no Brasil. Neste sentido, a Constituição da República de 1988 desponta como marco na busca pelas garantias de direitos humanos. Assim, enquanto dispositivo legal maior, a Constituição (1988) norteou a criação de outros documentos oficiais destinados à regulamentação de políticas inclusivas. A Carta Magna é considerada um marco na evolução histórica da atenção às pessoas com NEE, pois no decorrer do texto identificam-se dimensões como cuidado, proteção, educação, saúde, entre outras, que reconhecem acima de tudo a pessoa e não a sua limitação ou características individuais, conforme observamos em um de seus artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, por meio da garantia dos direitos humanos e sociais, conferiu inúmeros avanços ao contexto nacional, dentre eles o favorecimento da democracia e da inclusão. Seu texto, porém, é criticado pela referência a uma educação especial integradora (FUMES; BARBOSA, 2010) que difere de uma educação inclusiva. A esse respeito, Mantoan (2003) anuncia que a distinção entre os vocábulos integração e inclusão é condição precípua para estabelecer processos de mudanças nas instituições escolares, visando ao acolhimento indiscriminado de todos os alunos. Tal distinção é necessária, uma vez que, numa educação integradora, o aluno é que precisa se adaptar à escola e à sua forma de organização, inexistindo preocupação com as necessidades

educacionais dos estudantes. Ao contrário disso, a educação inclusiva visa a adaptar a escola para atender cada estudante em suas necessidades individuais. Nesse sentido,

A Educação Inclusiva busca abranger todos com equidade e igualdade de oportunidades. A proposta de Educação Inclusiva vem reconhecer os movimentos ao longo do tempo e assegurar aos cidadãos a possibilidade de aprender e de conviver, de forma correta e respeitosa, em uma sociedade diversificada. Esse tipo de convivência permite às pessoas com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de se desenvolver academicamente e socialmente. Permite, também, uma prática saudável para todos, espaço de convivência, democracia, respeito e valorização do outro (CAVALCANTI; GANGORRA, 2013, p. 69-70).

Diante do exposto, a concepção de educação inclusiva parte do princípio de que o lugar do estudante com NEE é no ensino regular, enquanto direito que lhe assiste. A partir desse entendimento, as escolas devem prover todo o aparato de que necessita o aluno em função de suas necessidades educacionais e características particulares. Mantoan (1997) apresenta as mudanças necessárias à perspectiva educacional para se adequar aos paradigmas da inclusão:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os discentes e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os educandos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 145).

Ainda no campo das influências das políticas públicas internacionais sobre as legislações brasileiras, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) pode ser compreendida, no campo das questões inclusivas, como espelho das que recebeu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca publicada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (BITES, 2016). Considerada a expressão máxima dos direitos no campo educacional, pode-se perceber um distanciamento entre a prática do ensino brasileiro, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases, e as previsões de Salamanca. Apesar disso, a LDB 9394/96 reconhece a necessidade da implementação de mudanças a partir do sistema educacional, e não a partir das características apresentadas por cada pessoa. A redação do art. 59 destina-se à garantias desses direitos:

Art. 59: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A partir da década de 1990, identifica-se uma abundância no quantitativo de dispositivos legais para normatizar as políticas educacionais das pessoas com necessidades educacionais específicas. Entre portarias, decretos, diretrizes curriculares e estatutos, está a perspectiva de inclusão dessas pessoas no ensino regular, intencionando suplantar a visão segregacionista e excludente para garantir uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, o processo de inclusão educacional conclama uma perene vigilância na sua prática, tendo em vista que:

[...] não há inclusão sem a existência de contextos inclusivos e a inclusão não se resolve no ato de publicação das leis. Tampouco se impõe pelo assumir público dos valores sociais inclusivos. Partimos do pressuposto de que esse será apenas um nível contextual ou sistêmico. No entanto a inclusão é sempre algo a construir, enquanto projeto coletivo e enquanto projeto pessoal de cada cidadão (FRANCO, 2009, p. 96).

Conforme se percebe, a construção da educação inclusiva não percorreu caminhos lineares, encontrando curvas sinuosas em seu trajeto. Assim sendo, não é de surpreender que a agenda da inclusão, no Brasil, tenha flutuado aos interesses do Poder Público. Nessa direção, a próxima seção apresenta a concepção de inclusão escolar no Brasil e as políticas nacionais que se destinam a sua legítima efetivação.

2.3 As políticas de inclusão escolar no Brasil

A educação inclusiva visa garantir a integração de grupos historicamente marginalizados ao processo formal de educação, na tentativa de corrigir exclusões e silêncios que foram parte da formação social brasileira, marcada por políticas excludentes. Por esse olhar, a inclusão escolar é parte das políticas afirmativas e reparativas, que se voltam para:

[...] eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural [e] implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores (GOMES, 2001, p. 6-7).

A Luta em favor da construção de uma escola plural, com diversidade, aceitação e cooperação é uma necessidade ético-política, ligada ao atendimento das demandas sociais que fazem sintonia com um projeto societário com equidade e justiça social. É preciso ter presente que a educação inclusiva não se limita a pensar a inclusão “prática” dos estudantes com necessidades específicas na escola. Ela vai além disso e visa tornar a escola um espaço de acolhimento, onde a diversidade não seja apenas acolhida, mas desejada.

Para tanto, é necessário ressignificar as práticas educativas, valorizando os saberes para além do currículo oficial, formal, pois “[...] há uma gama de conhecimentos que se constituem a partir das relações informais, para além da sala de aula [...]” (SILVA, 2003, p.78). Esse conjunto de saberes e conhecimentos, denominado de currículo oculto, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]” (SILVA, 2003, p.78).

Ao longo das últimas décadas uma série de políticas afirmativas e reparativas tentam efetivar, ao menos do ponto de vista legal, o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No campo da educação, as ações afirmativas destinam-se ao combate à exclusão social, ao preconceito e à discriminação, objetivando democratizar o acesso à educação e corrigir distorções históricas. Essas políticas não se sobrepõem como verdades absolutas, podendo carecer de ajustes. As ações afirmativas são apresentadas como:

[...] medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral. O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007, p. 70).

Diante da história brasileira, marcada pela desigualdade e exclusão desde os tempos coloniais (VÉRAS, 2001), a educação deve colaborar para a diminuição do fosso histórico, social e econômico, forjado sobre os mecanismo de reprodução do capitalismo

(OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, assumir a efetivação da educação inclusiva como necessidade ético-política significa assegurar um horizonte de cidadania e justiça social para os estudantes que atravessam barreiras de toda ordem para chegar às escolas. Seria, como diz Mézaros (2005), garantir uma educação *para além do capital*. Desse modo, concebe-se a inclusão escolar não como privilégio de alguns grupos, mas um direito que pressupõe a elaboração de políticas públicas destinadas à legitimação da inclusão de todas as pessoas no sistema regular de ensino.

A inclusão pode ser entendida enquanto um ato ético-político que rege a dinâmica escolar para garantir o direito de todos à educação. A partir disso, as instituições escolares devem priorizar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, a fim de contemplar as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, de gênero, dentre outras que estão presentes no seu cotidiano.

Por meio da equiparação de oportunidades entre os sujeitos, a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, sem exceção, acessem e disponham de condições para permanecer e obter êxito na experiência escolar. Nessa acepção, a inclusão escolar legitima uma concepção educacional que valoriza a formação na perspectiva humana, contribuindo para um projeto societário plural e igualitário (MANTOAN, 2003). Se de um lado esse esforço pode ser visto como parte de um compromisso ético por uma sociedade mais justa e igualitária, por outro ele integra um dever que é legal, amparado em uma série de ordenamentos jurídicos, marcos legais que legitimam o projeto da inclusão escolar.

Embora seja atual o debate sobre inclusão, já na década de 1940, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tornou-se referência na luta contra a discriminação, pela defesa da igualdade de direitos e da dignidade das pessoas (ZAMPROGNO, 2013). As principais Constituições dos países democráticos inspiraram-se nesse documento, buscando orientarem-se pelos seus princípios, dentre os quais, a igualdade entre as pessoas e à não distinção entre os indivíduos. Conforme o art. 2º da Declaração “[...] Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948. p. 01).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), gestada no contexto da redemocratização brasileira e da busca pela cidadania, dialoga, em alguma medida, com a Declaração Universal. Inspirada pelos seus princípios, estabelece no artigo 205, “a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, a fim de promover o pleno

desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania ou visando à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir disso, prevê, no artigo 206, “a igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como princípio para o ensino, e ainda, no artigo 208, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Os direitos, postos na referida Constituição, representam um avanço na luta por uma educação que combata, sistematicamente, a segregação e a exclusão de grupos minoritários e marginalizados.

A partir da década de 90, as políticas de educação inclusiva no Brasil seguem a ser influenciadas por um conjunto de iniciativas internacionais. Entre elas, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca inaugura o conceito de Educação para a Diversidade e atenção às necessidades especiais de cada aluno (SANTOS, 2002). Em outras palavras, ela contribuiu para a evolução da educação inclusiva, reestruturando as concepções e os sentidos das futuras políticas de inclusão, que, a partir de então, deveriam ser elaboradas com base nos seus princípios e recomendações.

O Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, reafirma, nos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o compromisso com a educação especial, deixando claro que essa modalidade de ensino deve ser oferecida na rede regular de ensino, dispondo do aporte educacional necessário para oferecer atendimento educacional especializado em classes e escolas especializadas, quando necessário. O dispositivo vai ao encontro das orientações proclamadas na Declaração de Salamanca de 1994, de que “[...] os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma [...]” (BRASIL, 1994).

Em 2008, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2008). O documento forneceu orientações, definiu metas, propôs um rumo e traçou um caminho a ser percorrido, pelos governos e pelas redes escolares. O dispositivo legal ratificou a posição pela inclusão de todos os estudantes na mesma escola, abdicando das propostas de escolas especializadas. Reafirmou-se, portanto, o princípio fundamental da educação inclusiva: todos os alunos aprendem juntos e as diferenças constroem a riqueza do processo educativo. À escola, cabe reconhecer e responder às necessidades diversas do

estudantes e garantir, nas classes comuns da rede regular de ensino, uma educação única e de qualidade, para todos (MANTOAN, 2003).

A matrícula de estudantes, público-alvo da educação especial, nas classes comuns e nas escolas regulares, representa uma conquista e um avanço na história da educação inclusiva no Brasil. Entretanto, em 2020, o governo federal, por meio do Decreto 10.502/20 lançou a Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). O documento desobriga as escolas comuns a receberem os estudantes com NEE. A flexibilidade concedida às escolas e aos sistemas de ensino representam, em última instância, a retomada dos espaços especializados que separam, segregam e limitam os estudantes, de modo que a escola de todos tornaria-se, assim, a escola de alguns. Todavia, o Decreto 10.502/20 foi revogado pelo Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 429/20 que suspendeu a aplicação da Política Nacional de Educação Especial (2020).

A partir desse contexto, no qual foram analisados aspectos gerais sobre a inclusão escolar, faz-se necessário refletir acerca do papel da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, itinerário que pretende formar para o trabalho, mas sobretudo, para a vida em sociedade.

2.4 Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: breve percurso histórico da EPT, a Rede Federal, o Ifal e as Políticas de Inclusão Escolar

Na realidade brasileira, os projetos de sociedade e de educação estiveram conectados historicamente e foram determinados pelas estratégias políticas e econômicas vigentes (FRIGOTTO, 2007). Na obra **O Ornitorrinco**, Oliveira (2003) traça a anomalia do desenvolvimento brasileiro e a posição subalterna do país em relação às grandes potências capitalistas. O resultado disso é uma sociedade determinada em todos os aspectos, exclusivamente, pelo seu projeto econômico.

Na condição de sociedade capitalista periférica, tivemos desde sempre que lidar com um projeto educacional dual, ou seja, uma formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual (FRIGOTTO, 2007). Essa destinada às classes elitizadas que detêm os meios de produção e, por isso, ditam os caminhos da sociedade, aquela destinada aos que produzem a riqueza da sociedade, mas precisam vender sua força de trabalho para usufruir das migalhas sobrantes dessa riqueza.

Frigotto (2007) apresenta um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, que tem sido tratá-la em si mesma e não como constituída e

constituente de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais. Assim sendo, entende-se a inevitabilidade de que a divisão da sociedade em classes não produza a divisão também no ensino. Desse modo,

[...] desde os seus primórdios, a escola deteve uma dupla e concomitante finalidade: a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade, que vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais (NEVES; PRONKO, 2008, p. 24).

Isso posto, não se pode ignorar a situação socioeconômica e educacional brasileira, na qual os adolescentes e jovens do nosso país não podem esperar o término do Ensino Médio (última etapa da educação básica), ou mesmo do ensino superior, para começarem a trabalhar. O sistema (capitalista), a qual estão submetidos, exige que estudem e trabalhem concomitantemente para sobreviver. Embora a situação não seja ideal, é necessária a implementação de estratégias para minimizar os efeitos desse modelo educativo sobre a formação dos estudantes. Uma formação estritamente manual, operacional, vinculada unicamente às demandas do mercado de trabalho, em nada contribui para alteração desse quadro.

Diante desse contexto, “[...] uma opção viável é a discussão de uma educação profissional técnica e tecnológica, que tenha como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e que se coloca como uma possibilidade de formação integral [...]” (MOURA, 2013, p. 23). Especialmente por conceber que esta modalidade de ensino se afina a uma noção ampliada do trabalho, que visa superar a formação restrita aos interesses do capital, a partir de uma concepção que valoriza a integração entre o trabalho manual e intelectual.

Ao analisar a história da legislação e das políticas públicas que trataram da formação profissional ao longo dos diversos governos brasileiros, Schiedeck (2019) pontua que esses instrumentos legais deixam transparecer a intenção de mascarar a sociedade desigual, com propostas educacionais distintas, baixos índices de justiça, desenvolvimento e direitos sociais. Em suma, as políticas voltadas à educação profissional não tinham como objetivo a reversão dessa situação para provocar mudanças no quadro social e educacional. Assim sendo, entre leis e decretos, diretrizes e portarias, a história da educação profissional foi sendo escrita apartada da educação básica, como se o trabalho fosse algo desvinculado das demais dimensões que constituem o ser humano. Nessa circunstância, não se reconhece o trabalho na perspectiva do:

[...] princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Nessa mesma direção, Bonamigo (2014) trata da importância que o trabalho assume na vida do homem, constituindo-se na própria expressão da vida humana, visto que apenas por meio do trabalho os indivíduos afastam-se de sua condição natural e, num processo de produção de sua existência, produzem também a sua humanização. A educação, por seu turno, exerce um papel fundamental nesse processo, à proporção que oferece, ou pelo menos deveria oferecer, as condições necessárias para que o aluno acesse e se aproprie do conjunto de bens materiais e culturais historicamente produzidos, dando continuidade a esse processo de humanização, pois, “[...] a educação, não exclusivamente, mas prioritariamente, carrega a função de humanização dos indivíduos [...]” (VALDEMARIN; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p.179). Nesse sentido:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Contudo, se de um lado é possível identificar avanços e conquistas concernentes às concepções de educação profissional, de outro lado percebemos retrocessos e involuções. O germe dessa educação situa-se no ano de 1809 com a criação do Colégio das Fábricas, cuja intenção era “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999, p. 568). Nesse momento, nascia o caráter assistencialista que historicamente marcou as políticas direcionadas a essa modalidade de educação. Em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o ensino profissional, apesar de manter sua essência de assistencialismo, teve agora a prioridade de preparar operários para o exercício profissional.

Esse desvio na rota do assistencialismo procurava atender à lógica econômica do Brasil de Vargas a partir da década de 30, cujo objetivo era inserir o país no processo de industrialização tardia, consoante o lugar nacional como periferia do capitalismo internacional. Até o início do século XX (década de 30), a formação técnico-profissional foi se expandindo desorganizada e assistematicamente, “[...] fruto de uma concepção de

ensino com caráter eminentemente assistencial [...]” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 33).

A organização da Confederação Nacional da Indústria (1938) e sua influência no pensamento pedagógico brasileiro, a partir da tríade pedagógica composta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Instituto Evaldo Lodi (IEL), iniciada dentro do processo de modernização conservadora, indicam com robustez os novos interesses aos quais a educação profissional atenderia, se consolidando como política de Estado para o desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 1998). Nascia, naquele momento, a grande luta travada historicamente para superação de uma formação profissional envergada unicamente para atender ao imediatismo do mercado de trabalho e, conseqüentemente, de uma educação dual. O ensino propedêutico para os mais abastados de capital financeiro e cultural e a formação da força de trabalho para os órfãos e desvalidos da sorte, imperiosa naquele momento de surgimento do processo de industrialização. Uma educação restrita à aprendizagem de algumas habilidades úteis a esse novo processo que se iniciava, foi o que se instaurou após a criação dessas escolas.

No que toca à Constituição de 1934, não se percebe avanços efetivos para o ensino secundário, ainda que o Governo Federal tenha firmado esse compromisso. E ainda, “[...] no momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica do país, sequer houve preocupação com o ensino técnico, científico e profissional” (RAMOS, 2014, p. 25). A Constituição de 1937, em seu Art. 129, versa sobre as escolas vocacionais e pré-vocacionais, destinadas ao atendimento das demandas do processo de industrialização. Essa determinação deu origem em 1942 às Leis Orgânicas da Educação Nacional (Ensino Secundário; Ensino Comercial; Ensino Primário; do Ensino Normal; Ensino Agrícola). Paralelo a isso, o decreto-lei 4.048/42 cria o SENAI e, posteriormente, em 1946, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A promulgação das referidas leis perpetuou o caráter dualista próprio do sistema brasileiro de ensino, de modo que “[...] o objetivo do ensino Secundário e Normal era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo do ensino Profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho [...]” (BRASIL, 1999, p. 571).

Conforme demonstram os delineamentos históricos, as propostas foram pensadas não para atender a um projeto de educação, e sim a um projeto de sociedade capitalista, que nesse momento necessitava de trabalhadores especializados para expansão industrial, comercial e agrícola. Nesse ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional nº 4.024/61 traz uma conquista à Educação Profissional. A partir desta lei, permite-se a plena equivalência entre os cursos (secundário e técnico). O aluno concluinte do curso técnico estava habilitado a cursar cursos de nível superior. Nesse sentido, “[...] a equivalência estabelecida pela referida lei, conferiu maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico [...]” (RAMOS, 2014, p. 28). A dualidade estrutural do sistema escolar não foi extinta, contudo, a partir da equivalência, alargaram-se as oportunidades de acesso ao ensino superior para filhos da classe trabalhadora.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 tornou compulsória a profissionalização na formação escolar de nível médio (antigo segundo grau), acentuando a dualidade educacional. Os efeitos dessa medida reverberaram na educação profissional contemporânea, tendo sido o germe de uma profissionalização aligeirada e limitada cuja intenção era direcionar os jovens pertencentes à classe trabalhadora diretamente para o mercado de trabalho. Dessa forma,

[...] atingia-se um duplo objetivo: continha-se o fluxo de entrada nas universidades e atendia-se a uma necessidade do país que, à época vivenciava a reeditada homilia da modernização e do ajustamento da economia nacional, centrada na qualificação da massa trabalhadora para os empregos de menor cotação social (VALDEMARIN; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 197).

A idealização da profissionalização compulsória do ensino médio e a a formação técnico-profissional estavam vinculadas não a um projeto de educação de desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, mas a um projeto econômico que tinha como objetivo a preparação para atender aos anseios do mercado de trabalho. Nesse aspecto, “[...] a pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação [...]” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136), acarretando à educação profissional cursos improvisados e sem a devida qualidade à formação ampla do sujeito.

O contexto político da redemocratização brasileira (1985), sob o qual se deram as discussões sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, favoreceu a construção de um novo ideário para o ensino médio, consolidando-o como última etapa da educação básica. Sob os auspícios de princípios como “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e a preparação básica para o trabalho e a cidadania [...]” (BRASIL, 1996), vislumbrava-se a possibilidade de uma educação básica universalizada.

Os efeitos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 não foram sentidos na Educação Profissional naquele momento, tendo em vista o Decreto 2.208/97 que “[...] além de impedir a formação integrada, regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 3).

Pode-se apontar como elemento mais nocivo desse decreto a impossibilidade da integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio. O Decreto 5.154/04 buscou justamente reinstaurar um ensino médio integrado ao ensino técnico, enquanto condição imprescindível “[...] à construção de uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas [...]” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144). Contudo, a aprovação do referido decreto não foi suficiente para apagar as marcas de uma educação profissional dualista, “[...] fruto das estratégias do Estado brasileiro dirigidas à integração entre ensino médio e preparação da classe trabalhadora para o mercado capitalista [...]” (VALDEMARIN; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 179).

A promulgação do Decreto nº 5.145/04 abriu a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. Entretanto, o aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no texto do Decreto nº 2.208/97, permaneceram no dispositivo que o sucedeu. Assim, a nova legislação, sobre a qual se puseram muitas expectativas, não impediu a desintegração (SCHIEDECK, 2019).

Conforme visto, a EPT assumiu, ao longo da história, a perspectiva de formação prioritária para a vida produtiva, em atenção aos interesses do capital no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Nessa perspectiva, as dimensões de educação inclusiva, sustentadas numa formação humanística, acabaram sendo silenciadas, minimizadas. Entretanto, a Lei nº 11.892/2008, que criou a nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) demarcou uma guinada e um compromisso da EPT com a formação para além do mercado, estabelecendo assim uma reconfiguração da rede de educação profissional, sob o ponto de vista organizacional e institucional.

Nesse contexto, a criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultantes dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas, irrompe uma nova institucionalidade, manifestada na criação da nova RFEPCT. Nascida sob os fundamentos de uma educação cidadã e como resultado da luta encampada por educadores progressistas, a rede federal

rompe com o paradigma de uma formação predominantemente tecnicista e fragmentada, tendo como objetivo precípua restabelecer a formação integrada, que consiste em:

Trata-se de constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 23).

A nova institucionalidade trouxe consigo possibilidades para redimensionar o papel da EPT e minimizar os efeitos da formação dual e fragmentada que historicamente marcou a educação profissional brasileira. A criação dos IFs, como política pública, confere um novo desenho à EPT, na perspectiva da construção da cidadania e da transformação social (WALDEMAR, 2012), propondo uma formação mais ampla do sujeito, que o prepara para o mundo do trabalho, mas também para a vida. O novo paradigma da rede compreende o trabalho como princípio educativo, “[...] para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). A formação escolar, sob essa perspectiva, passou a ser prioritariamente integrada, reunindo trabalho, ciência e cultura - fundamentos da politecnia, princípio chave na Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta de educação integrada, inspirada em princípios como a politecnia e a omnilateralidade, aproxima de práticas educativas constitutivas de uma sociedade equitativa, uma vez que recusa a formação como instrumentalização ao mercado de trabalho, o que implica novas possibilidades à construção de processos de inclusivos na EPT.

Apesar de positivar um compromisso ético-político de formação humanista, na perspectiva da politecnia e da omnilateralidade, a execução da Lei nº 11.892/2008 e seus desdobramentos recebeu críticas relevantes ao seu cumprimento, de um lado, e à qualidade de suas ações, de outro. Para Moura (2013), a materialização da proposta de ensino unitário e politécnico, ancorado na nova institucionalidade da RFEPCT e expresso na oferta do Ensino Médio Integrado, exige uma expansão que alcance os milhões de jovens brasileiros que tem negado um processo de escolarização para além do mercado. Além das críticas ao alcance do projeto humanista encampado pela RFEPCT, são incontáveis as análises que reprovam a qualidade de expansão e interiorização dos Institutos Federais. Posições que encontram amparo diante da existência, por exemplo, de *campi* que, passada mais de uma década da promulgação da Lei nº 11.892/2008, ainda não possuem sedes próprias, definitivas. A despeito das críticas bem pontuadas,

estudos recentes, como o de Milliorin e Silva (2020, p. 656) comprovam “[...] a expansão e a interiorização, o aumento da oferta e o atendimento de populações antes não atendidas como fatores determinantes da democratização e efetivação do direito à educação [...]”. Nesse sentido, o projeto de ensino unitário, politécnico e omnilateral segue em disputa e sob risco de recuos, ainda mais no contexto do governo atual, com suas políticas públicas liberais impondo retrocessos como o do “novo” Ensino Médio.

Na contramão ao projeto do atual governo, o paradigma educacional da RFEPCT considera a dívida histórica em relação às classes sociais desfavorecidas e aos grupos minoritários, e busca estratégias para minimizar os impactos dos tratos desiguais. Nessa direção, implementam-se políticas de ações afirmativas que contribuem para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com NEE, visando à distribuição mais equitativa dos bens materiais e culturais advindos do processo de formação. As políticas de ações afirmativas para a educação são essenciais para promover a inclusão de pessoas historicamente alijadas dos processos educacionais e sociais. Nesse sentido,

[...] as políticas de ações afirmativas correspondem a mecanismos instituídos de forma compensatória ou reparatória a determinado indivíduo ou grupo de pessoas, criando oportunidades de inclusão e ingresso em instituições de ensino. Adquirem importância ímpar como medida compensatória e mitigadora de desequilíbrios sociais históricos, buscando promover a equidade de acesso a bens materiais e culturais em espaços institucionais (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 11).

Os Institutos Federais nasceram comprometidos com a prática de uma educação inclusiva, tendo em vista a busca sistemática pela diminuição de desigualdades e pela garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas diversas. Tais necessidades envolvem desde questões sociais e econômicas, físicas, biológicas e psíquicas e até questões de etnia e gênero, dentre outras.

O compromisso da nova rede de EPT foi assumido no documento base assinado pelo então secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Eliézer Moreira Pacheco. Esse documento incorpora a perspectiva humanista no projeto formativo dos Institutos Federais, que inclui a diminuição de desigualdades de toda ordem e a quebra de barreiras de acessibilidade (PACHECO, 2010). Sob esse aspecto, a Educação Profissional e Tecnológica está a serviço da inclusão.

Como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Alagoas pactua o compromisso com a inclusão. Tanto é assim que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), para o alcance

da diretriz que visa “[...] construir uma sociedade democrática e equitativa, universalizando o ensino, garantindo a inclusão social e assegurando a permanência com oportunidades educacionais, aliadas à diversidade e heterogeneidade de seus estudantes [...]” (IFAL, 2019, p. 80), o Ifal assumiu como princípios “[...] a redução das desigualdades regionais e a educação como transformação da realidade [...]” (IFAL, 2019, p. 80). O Ifal, ao assumir o compromisso com a inclusão, cria políticas de inclusão com o objetivo de garantir processos educativos que possibilitem “condições equânimes a todos os estudantes, desde o ingresso até a conclusão do curso” (IFAL, 2019).

A Política de Assistência Estudantil (PAE), instituída por meio da Resolução nº 16/CS/2017, pode ser considerada a principal ferramenta de inclusão a nível do Instituto Federal de Alagoas. A PAE/Ifal tem por finalidade “possibilitar condições para o acesso, a permanência com qualidade e a conclusão com êxito de todos os estudantes” (IFAL, 2017), de tal modo que todas as particularidades/singularidades que representem barreiras para o estudante devem ser observadas. A PAE/Ifal elenca como parte de seus princípios:

- I – Assegurar condições equânimes para o acesso, para a permanência com qualidade e para a conclusão com êxito;
- II - A defesa da justiça social e do combate a todas as formas de preconceito;
- III – O compromisso com a inclusão, com a acessibilidade, com a diversidade e com a equidade;
- IV – Atuação baseada na orientação humanística;
- V- Formação baseada no desenvolvimento integral do estudante (IFAL, 2017, p. 6).

Visando atender aos estudantes de acordo com suas necessidades e demandas, a PAE/Ifal adota os Programas Universais (sem critérios de seleção) e os Programas Específicos (com critérios de seleção). No Quadro 1, constam alguns dos Programas Universais que integram a Política de Assistência Estudantil do Ifal:

Quadro 1 - Programas Universais da Política de Assistência Estudantil do Ifal

Programa	Objetivo
Programa de Assistência à Saúde	Assistência de saúde às/aos estudantes, visando ao bem-estar e à qualidade de vida.
Programa Aprendizagem e Psicologia	Ações/intervenções voltadas à aprendizagem.

Programa de Educação Alimentar e Nutricional	Conjunto de ações formativas voltadas à orientação alimentar e nutricional.
Programa de Acompanhamento Social	Viabilização de recursos institucionais internos e externos, mantendo um processo de articulação com a/o estudante e sua família.
Programa de Assistência às/aos Estudantes com Necessidades Específicas	Acompanhamento educacional das/os estudantes com deficiência, com altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem.

Fonte: IFAL. Resolução nº 2069/GR, de 15 de setembro de 2017.

Os programas específicos têm como objetivo oferecer benefícios e serviços, prioritariamente, aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade, identificadas/os nos processos de seleção, considerando as legislações pertinentes e a avaliação dos profissionais da Assistência Estudantil. No Quadro 2, constam alguns Programas Específicos da PAE/Ifal.

Quadro 2 - Programas Específicos da Política de Assistência Estudantil do Ifal

Programa	Objetivo
Programa Auxílio Permanência	Transferência de recursos financeiros a estudantes para custear despesas com transporte, alimentação, moradia ou outras necessidades socioeconômicas caracterizadas por uma situação de risco e/ou vulnerabilidade social.
Programa Bolsa de Estudo	O PBE tem como objetivo incentivar a participação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão o IFAL.
Programa de Apoio às Atividades Estudantis	Concessão de recursos materiais que engloba o fornecimento de óculos corretivos, fardamento escolar e material didático, visando proporcionar equidade no desenvolvimento das atividades escolares.
Programa de Residência Estudantil	Garantia de moradia às/aos estudantes habilitadas/os em processo seletivo, com vistas à assegurar a permanência exitosa no campus.

Programa de Alimentação e Nutrição Escolar	Acesso gratuito ao refeitório, primando por uma alimentação saudável e adequada, que garanta o atendimento das necessidades nutricionais das/os estudantes durante o período letivo e atue como um elemento pedagógico, caracterizando uma importante ação de educação alimentar e nutricional.
--------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: IFAL. Resolução nº 2069/GR, de 15 de setembro de 2017.

Conforme se percebe, a PAE do Ifal privilegia uma visão holística dos estudantes e, nesse sentido, busca atender à diversidade de demandas e necessidades educacionais apresentadas, tendo como objetivo possibilitar aos estudantes, condições básicas de permanência e desenvolvimento das atividades escolares. Para tanto, a organização nos campi é feita por uma equipe multifuncional, envolvendo servidores de diferentes setores, a saber, Assistência Social, Psicologia, Pedagogia, Nutrição, Enfermagem, Odontologia e Medicina.

Ainda dentro das políticas de inclusão promovidas pelo Ifal, ressalta-se a importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Instituído pela Resolução nº 45/CS/2014, o núcleo é uma ação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) e visa atender especificamente aos estudantes cujas dificuldades de aprendizagem advém “de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (IFAL, 2014).

O Napne tem como prioridade o público alvo da educação especial, contemplando ainda outras barreiras que dificultam a aprendizagem. Se no Neabi e na PAE são privilegiados eixos como etnia e vulnerabilidades socioeconômicas, por exemplo, no Napne o foco são as questões de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Assim sendo, no trajeto da inclusão, as iniciativas desse núcleo são essenciais para fortalecer a educação inclusiva no contexto do Ifal.

É importante enfatizar que o Napne assume uma concepção plural e singular. Para isso, o núcleo tem por objetivo acolher, abraçar e incluir cada estudante, olhando suas necessidades específicas, singulares. O Napne estabelece uma agenda coletiva, fomentando diversidade e inclusão no sentido lato, envolvendo toda a escola e, em última instância, a prática educativa como um dever de todos.

No contexto da EPT, o Napne representa um marco na inclusão de alunos com necessidades específicas, na medida em que ao ser implantados na estrutura

organizacional de todos os Institutos Federais, ampliam sobremaneira os espaços educativos inclusivos. Essa política de inclusão tem como objetivo principal a criação de uma nova cultura institucional, pautada na educação para a convivência, aceitação da diversidade e a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e de comunicação.

Nessa direção, o Napne constitui-se como espaço potencial para promoção de ações inclusivas sistemáticas. Dentre as atribuições do núcleo destacam-se “[...] o fomento às políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes com NEE e a promoção de eventos que promovam a sensibilização da comunidade acadêmica e capacitação de servidores em geral” (IFAL, 2014, p. 4). Quanto às finalidades do núcleo, elencam-se:

A quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; a promoção de diálogos que incentivem o respeito à diversidade; a contribuição com o ensino, a pesquisa e a extensão relacionadas à inclusão de pessoas com NEE no âmbito estudantil e no mercado de trabalho (IFAL, 2014, p. 2).

O Napne, enquanto órgão especialista no desenvolvimento de políticas inclusivas, apresenta-se como suporte imprescindível à promoção da formação humana e inclusiva do aluno com NEE, perspectiva assumida pela RFEPCT. Assim sendo,

Por meio da Ação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) que implantou os NAPNEs, as políticas públicas de inclusão na rede federal ganham maior visibilidade dada a importância de se considerar a demanda de estudantes com NEE que ultimamente vem buscando, por meio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), espaço que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, para que as chances de assumir de forma plena seus papéis na sociedade sejam reconhecidas e valorizadas (DALL’ALBA, 2016, p. 5).

Em sintonia com as reflexões de Dall’alba (2016), o Napne dialoga com as premissas da educação omnilateral, na medida em que (re)pensa o lugar da formação ofertada pelos Institutos Federais aos estudantes com NEE. Nessa acepção, desloca-se o olhar das competências para mercado para a preparação à vida, garantindo ao outro o direito de existir do jeito que é. Em vez de uma pedagogia para o mercado, uma pedagogia do outro, para o outro, que encontra ancoragem, inclusive, dentro da missão institucional da RFEPCT, em geral, e do Ifal, em particular. Nesse sentido, enfatiza-se que:

As instituições responsáveis pela preparação para o trabalho recebam pessoas com necessidades especiais, pois essa abertura poderá proporcionar a implantação de medidas concretas que minimizem a exclusão social e facilitem o acesso ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (DALL'ALBA, 2016, p. 60).

No rol das das iniciativas institucionais para a efetivação da educação inclusiva reconhece-se a importância do combate ao preconceito e à discriminação étnico-raciais. A Resolução nº 29/CS/2018, institucionalizou os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, os Neabis. Constituídos com a representatividade de toda comunidade escolar, os Neabis apresentam-se como um espaço de planejamento e execução de ações que diminuam a exclusão, o estigma e a discriminação a grupos étnicos que foram marginalizados historicamente, como africanos, afro-brasileiros e indígenas. Conforme o artigo 3º da Resolução nº 29/CS,

O NEABI é um setor propositivo e consultivo que estimula, promove, planeja e executa ações de Ensino, Pesquisa e Extensão pautadas pela temática das identidades e relações étnico-raciais, com ênfase no reconhecimento e valorização das populações afro-brasileiras e indígenas no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa (IFAL, 2018, p. 5).

Desse modo, o Neabi pode ser compreendido como um espaço de educação inclusiva, democrática e humanista, uma vez que visa inserir o debate étnico-racial na escola, não estabelecendo verdades absolutas, mas propiciando uma formação crítica para que, a partir disso, todos os estudantes possam agir “[...] livres de preconceitos, em respeito à diversidade, pelo fundamento da igualdade e da justiça [...]” (ZAMPROGNO, 2013, p. 135). Assim, o lugar do Neabi no processo de inclusão é significativo, na medida em que o núcleo se constitui num *lócus* de apreço à pluralidade e diversidade, de reconhecimento e valorização à identidade afro-brasileira e indígena. E por esse olhar, os Neabis podem contribuir para práticas:

[...] em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

A implantação e o fortalecimento de espaços como o Neabi são essenciais para que a escola promova, no seu cotidiano, o debate sobre o respeito à diversidade e às

diferenças, ampliando os horizontes pessoais dos estudantes, semeando neles uma visão mais participativa, crítica e reflexiva, pois,

[...] embora o Brasil tenha se constituído enquanto um país livre, multiétnico e multicultural, ainda prevalecem, em algumas situações, determinados grupos que tentam impor-se diante de outros, seguindo convenções sociais discriminatórias, em virtude das diferenças na cor, origem, condição social e gênero (ZAMPROGNO, 2013, p. 137).

Na estrutura organizacional do Ifal, a PAE, o Neabi e o Napne são espaços institucionais destinados à inclusão, à quebra de barreiras, à construção de novas posturas relativas ao movimento da inclusão, à internalização de novos conceitos e valores, à conscientização de cada servidor acerca do seu papel na construção de escolas plurais, promotoras da igualdade e da inclusão. Contudo, para que sejam ativos e cumpram seu papel, esses espaços carecem do olhar atento e sensível dos profissionais que, cotidianamente, na execução de suas atribuições, dão vida às instituições escolares. Nessa direção, a próxima seção discute o papel dos técnicos administrativos em educação e sua relação com os processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

2.5 O papel dos técnicos administrativos em educação e a sua relação com os processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica

Nas últimas décadas, os estudos relativos à inclusão permearam as práticas educativas. Com a Lei nº 11.892/2008, a RFEPCT assume uma perspectiva de inclusão, rompendo com o paradigma até então vigente, centrado exclusivamente na preparação para a vida produtiva, que repeliu da Educação Profissional e Tecnológica os estudantes com NEE. O panorama atual, sob a égide dos Institutos Federais, permite pensar a inclusão enquanto um movimento que transcende a sala de aula e a relação professor-aluno e, como numa espécie de espiral, vai acontecendo em todos os ambientes da instituição e na relação com todos os servidores que, cotidianamente, no exercício de suas atribuições, contribuem para o fortalecimento das ações destinadas à inclusão.

Isso posto, compreende-se que a inclusão, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, passa por uma concepção ampla acerca dos profissionais que atuam na instituição, contribuindo na elaboração e execução de políticas inclusivas. Nesse aspecto, a figura do Técnico Administrativo em Educação (TAE) desponta como necessária e imprescindível, na medida em que o seu papel na instituição se redimensiona para

exercer suas funções vinculadas ao projeto educacional dos Institutos Federais, contribuindo assim, para que a escola se constitua enquanto espaço inclusivo, comprometido com a permanência e o êxito dos estudantes. Nesse sentido, o TAE passa a ser pensado como profissional comprometido com os fins institucionais, numa perspectiva de educação que tem por fundamento “[...] uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades [...]” (MENDES, 2002, p. 28).

De acordo com a Lei nº 11.091/2005, que estruturou o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, os profissionais deverão observar, entre seus princípios e diretrizes, “[...] a natureza do processo educativo, a função social, os objetivos do Sistema Federal de Ensino e a vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições [...]” (BRASIL, 2005). Nesse contexto, os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) devem atrelar suas atividades em observância à missão dos Institutos Federais e, desse modo, comprometerem-se com a política de escola inclusiva, uma vez que:

É necessário ressaltar uma outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo, tornando-as capazes de tecerem, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade (PACHECO, 2010, p. 17).

No âmbito do Ifal, o compromisso com as políticas de inclusão é reafirmado no conteúdo do Regimento nº 15/CS/2018, que estabelece como objetivo:

Art. 7º Propiciar condições de inclusão social das camadas historicamente excluídas (por questões socioeconômicas, étnicas ou por limitações psicofisiológicas, entre outras), garantindo um ensino de qualidade que leve em conta as diferenças sociais e coletivas (IFAL, 2013, p. 4).

Nessa direção, a contribuição dos TAEs no desenvolvimento de ações e práticas inclusivas encontra amparo nas legislações supra e intrainstitucional, bem como em espaços expressivos nas instâncias deliberativas. Em relação à participação nas instâncias deliberativas e responsáveis pelas diretrizes e concepções gerais, os TAEs participam tanto do Conselho Superior (Consup), que é o órgão máximo do IFAL, como dos Conselhos de Campus (Concamp), ambos de caráter consultivo e deliberativo. No Consup, os TAEs participam em condições de igualdades com outras categorias, pois a composição do Consup garante paridade de representação entre estudantes, docentes e

técnicos administrativos em educação. Uma vez que o Consup tem, entre outras prerrogativas, a função de “[...] aprovar o projeto político pedagógico institucional e os planos de desenvolvimento institucional [...]” (IFAL, 2016, p. 3), documento no qual delibera sobre a perspectiva inclusiva adotada pela escola, os TAEs também fazem parte dos processos de construção das políticas inclusivas da instituição.

Com a criação dos Conselhos de Campus (Concamp), em 2019, obrigatoriamente, a estrutura dos 16 campi do IFAL foi alterada com a adição de mais uma instância de deliberação. À semelhança do Consup, a instância é consultiva e deliberativa, garantindo a paridade entre docentes, estudantes e técnicos administrativos em educação. O órgão decide questões inerentes às instâncias pedagógicas, administrativas e institucionais, configurando-se enquanto espaço importante para as discussões relativas ao processo de inclusão, fortalecendo, mais uma vez, o papel no técnico na construção de uma escola que abrace a diversidade e a pluralidade.

Para além da representatividade em todas as instâncias mencionadas anteriormente, o papel dos TAEs se ressignifica, sobretudo, nos espaços institucionais criados pelo Ifal para promover a inclusão, a saber, a PAE, o Napne e o Neabi. Esses espaços apresentam-se como possibilidades de atuação dos TAEs que, mediante ações e iniciativas no exercício das suas funções, contribuem e/ou podem contribuir nos processos de inclusão que se realizam na instituição.

De acordo com a Resolução nº 16/CS/2017, a organização da Política de Assistência Estudantil do Ifal é feita por uma equipe multifuncional, envolvendo servidores de diferentes setores, tais como [...] da Assistência Social, da Psicologia, da Nutrição, da Enfermagem, da Odontologia e da Medicina [...] (IFAL, 2017). A Resolução nº 45/CS/2014, que instituiu o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, estabelece no artigo 5º que “[...] em cada campus, o Napne conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar, envolvendo os profissionais das áreas de Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, entre outros, disponíveis em cada campus [...]” e ainda, “[...] o Napne é composto por servidores que deverão ser constantemente capacitados em educação inclusiva [...]” (IFAL, 2014). A Resolução nº 29/CS/2018, que institucionalizou, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) no Ifal, estabelece que tais núcleos devem ser constituídos com a representatividade de toda comunidade escolar, incluindo os técnicos administrativos em educação, que mediante portaria da Direção do campus, podem ser membros responsáveis pelo Neabi/Ifal.

É importante pontuar que a atuação dos TAEs em favor da inclusão nem sempre se relaciona direta e especificamente à natureza e às atribuições de seu cargo, mas deve

estar no horizonte de atuação de todos os servidores, ainda mais no contexto do Ifal que assume a educação inclusiva como parte de sua missão institucional. De acordo com o Quadro de Referência de Servidores do Ifal (2021), existem atualmente, cerca de 70 cargos técnicos-administrativos em educação. Assim sendo, é preciso perceber a distribuição dos servidores em dois Departamentos distintos – Ensino e Administração – como uma estratégia para a melhor organização do trabalho. Entretanto, tratando-se da inclusão escolar, essa distinção perde seu sentido, pois a garantia de um ambiente escolar inclusivo passa pelo acolhimento e comprometimento de todos os servidores, independentemente, do departamento, cargo, carreira ou função ocupada.

Pela natureza dos cargos, as carreiras ligadas ao Ensino estão mais habituadas com o debate acerca da inclusão escolar. Profissionais como Técnicos em Assuntos Educacionais, Técnicos de Laboratórios, Pedagogos, Enfermeiros, Nutricionistas, Técnicos de Enfermagem, Assistentes Sociais, Assistente de Alunos e Psicólogos, normalmente lotados no Departamento de Ensino, já têm no âmbito de suas funções o ofício explícito pela elaboração de estratégias inclusivas no contexto da educação. Entretanto, as estratégias inclusivas e a construção de uma escola plural, somente se efetivam a partir da atuação de servidores como Contadores, Assistentes em Administração, Administradores, Técnicos em Contabilidade, entre outros, que dentro da Diretoria de Administração, dão sustentação e apoio à execução de planos, projetos e iniciativas de inclusão elaboradas pelos setores pedagógicos.

Conforme poderá ser percebido mais adiante, na seção intitulada “A práxis inclusiva dos técnicos administrativos em educação”, que apresenta experiências de TAEs relacionadas a práticas de inclusão no Ifal, existem em âmbito institucional, espaços e possibilidades de atuação dos TAEs para executarem políticas e estratégias de inclusão. Nesse contexto, a formação sobre inclusão escolar torna-se imprescindível a fim de sensibilizar os TAEs da importância da sua presença e da sua atuação nesses espaços. A próxima seção apresenta o debate acerca da formação em educação inclusiva para os técnicos administrativos em educação, na perspectiva da humanização.

2.6 Formação em educação inclusiva para os técnicos administrativos em educação: práticas educativas na perspectiva da humanização

Nos últimos anos, o país assistiu ao crescimento das políticas de inclusão escolar, abrangendo desde a adequação de prédios escolares para a acessibilidade, currículos individualizados, concepções de avaliação processual até a implementação de núcleos de

apoio a essa clientela. Dentre essas políticas, destaca-se a formação continuada de profissionais da educação, enquanto processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e práticos voltados ao aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

No cotidiano escolar, os TAEs são responsáveis pela elaboração e execução de ações e estratégias inclusivas, oferecendo nesse sentido, o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades acadêmicas e ao atendimento das diversas demandas e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Nessa direção, a instituição deve garantir momentos de formação relacionados à temática da inclusão, com o objetivo de sensibilizar os TAEs para atuarem dentro dos espaços que se ocupam das questões relacionadas à inclusão. Os TAEs, por sua vez, cientes do seu compromisso com a missão institucional com as finalidades da instituição, devem contribuir com o projeto de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, analisa-se a concepção de formação em educação inclusiva à luz das teorias sociais da educação que, dentre os seus princípios basilares, destacam a possibilidade de modificação da sociedade a partir das transformações implementadas na educação. As contribuições das teorias que se debruçam sobre o fenômeno educacional para compreender os múltiplos aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e culturais que o circundam são abundantes. Assim sendo, a educação e o ensino podem usufruir desses contributos para uma contínua recriação dos processos formativos no ambiente escolar.

A concepção de formação ampla do indivíduo, preconizada no âmbito da nova RFEPCT, ancorada nos princípios das teorias sociais, pressupõe que a transformação da sociedade passa, a princípio, pela transformação da educação. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que:

[...] Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 70).

A proposta de formação em educação inclusiva para os TAEs caminha, justamente, na direção da transformação das práticas educativas inclusivas, na medida em que, propõe sensibilizar esse grupo de servidores para uma inserção mais ativa dentro dos espaços institucionais destinados à inclusão. A partir de sentimentos como pertencimento

e corresponsabilidade, os TAEs podem ser multiplicadores de atitudes inclusivas, não apenas em âmbito escolar, mas também social. Eis, pois, o cumprimento da tarefa político-pedagógica, referida por Freire. Nessa perspectiva, ressalta-se o compromisso dos Institutos Federais de Educação para com a transformação da sociedade, a partir da superação de uma educação utilitarista e mercantilista que qualifica tão somente para atender aos anseios do mercado de trabalho. Ao contrário disso, propõe uma formação ampla, que possibilite ao estudante refletir sobre o seu papel na sociedade e sobre o desenvolvimento de sua autonomia como forma de intervir sobre a realidade. Nessa perspectiva,

[...] a escola é vista como um espaço que, para além das salas de aula e da transmissão de conteúdos, torna-se um lugar sintonizado com os direitos sociais, contextualizado ao meio e ao tempo presente, nos quais os sujeitos constroem, com autonomia e em cooperação, seus conhecimentos e sua própria história (NAVARRO et al., 2006, p. 30-31).

Nessa direção, o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 destaca a concepção abrangente da educação, destinada ao desenvolvimento pleno do educando, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando à construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 1996). Para tanto, a escola amplia o seu papel e passa a compreender o aluno além de sua capacidade intelectual e cognitiva, mas também afetiva, de relação interpessoal e inserção social (ZABALA, 1998). Nessa medida, o papel central da escola é o ensino, mas o ensino globalizador, caracterizado pela formação ampla do estudante e pela valorização da diversidade. Logo, os saberes ligados às atitudes, aos valores e aos comportamentos vinculados às práticas educativas inclusivas precisam ser valorizados na concepção dos processos formativos.

Nessa direção, propõe-se uma nova função social da escola e uma nova função político-pedagógica dos seus profissionais, superando a cultura tradicionalista, historicamente agregada ao fazer educativo, na qual a qualidade social da educação é responsabilidade somente dos profissionais diretamente ligados ao ensino, avançando para uma prática de trabalho coletiva.

De acordo com Pacheco (2010), todos aqueles que interagem são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc., nas suas palavras, “[...] são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa [...]” (PACHECO, 2010, p. 9). Assim, reforçam-se as palavras desse autor

e propõe-se que a atuação dos técnicos seja integrada pedagogicamente para favorecer o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas.

Na direção de uma educação humanista e libertadora defende-se a presença de uma equipe de apoio dentro da escola, a exemplo da PAE, do Napne e do Neabi, que esteja atenta e seja sensível à realidade dos estudantes que apresentam determinadas demandas e necessidades educacionais, estando preparada para lidar com as situações concretas do cotidiano escolar. A proposta de formação em educação inclusiva para os TAEs se afina à crença de que as atividades desenvolvidas por esses servidores são imprescindíveis à efetivação das políticas de inclusão. Isso porque, em grande monta, os estudantes apresentam necessidades e demandas que antecedem a sua chegada à sala de aula. Nessa perspectiva, Freitas (2004) refere-se aos saberes necessários à prática educativa à luz do pensamento freiriano:

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire reitera a necessidade de uma educação para conscientização, ao tempo em que analisa saberes necessários à prática educativa, a saber, esperança, ética, coerência, humildade, curiosidade, rigorosidade metódica, amorosidade, alegria, criatividade, entre outros. A partir dela se desenvolverão, coletivamente, esses e outros saberes necessários à prática educativa (FREITAS, 2004. p. 48).

Assim sendo, para que sejam cada vez mais conscientes de seu compromisso com a transformação na educação, é necessário que os TAEs adquiram os saberes necessários às práticas educativas inclusivas, “[...] estimulando sua reflexão e recriação permanente, de modo que todos sejam sujeitos no processo de reinvenção da escola [...]” (FREITAS, 2004. p. 191). Nesse contexto, a proposta de formação em educação inclusiva ancora-se no método ativo freiriano, na medida em que oferece aos TAEs não apenas a possibilidade de refletir sobre o seu papel nos processos de inclusão, mas também de adotar práticas administrativas e pedagógicas mais humanizadas.

A luta pela transformação da educação e da escola depende, entre outros fatores, da capacidade de reflexão dos profissionais que nela atuam, sobre o seu papel na transformação das relações e práticas engendradas na escola e na sociedade. Assim sendo, a oferta de formação em educação inclusiva, pensada para sensibilizar os TAEs, é essencial na medida em que visa ampliar e fortalecer o atendimento e o acompanhamento da comunidade acadêmica, inserida no contexto da diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, garantindo assim a permanência e o êxito ao estudante.

3. METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, que se presta à interpretação dos fenômenos de natureza social, notadamente aos problemas manifestados no campo educacional. Nesta acepção, a abordagem qualitativa ajuda a captar o universo das relações traçadas nas escolas e a propor soluções para tais questões, antes ocultadas nas análises exclusivamente quantitativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A presente investigação está ancorada no método da pesquisa-ação, que na concepção de Thiollent (1986), é um tipo de pesquisa social associada à resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo.

No caso da presente investigação, o problema em questão caracteriza-se pela necessidade de sensibilização dos técnicos administrativos em educação do Ifal para atuarem nos processos de inclusão da instituição. Assim, a pesquisa lança luz acerca de estratégias de sensibilização dos TAEs, no sentido de fomentar a atuação desses profissionais nos processos inclusivos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. À vista disso, a pesquisa-ação parte da reflexão de algum tipo de problema, tendo em vista o aprimoramento de práticas rotineiras que nem sempre passam por revisão em seus procedimentos e em sua eficácia.

Com base nisso, o método da pesquisa-ação constitui-se uma possibilidade para promover reflexões inerentes ao problema de pesquisa, que investiga de que maneira os técnicos administrativos em educação podem contribuir nos processos de inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Com o aporte da pesquisa-ação, analisam-se as possibilidades de atuação desses profissionais nos processos de inclusão que acontecem na instituição *lócus* dessa pesquisa.

3.2 Local da pesquisa

O *lócus* da pesquisa é o campus do IFAL na cidade de Santana do Ipanema. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município de Santana do Ipanema possui uma população estimada em 44.392, ocupando o posto de 12º mais populosa dentre os 102 municípios do estado de Alagoas. Localizada no médio sertão alagoano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,591 e o PIB per capita é o maior de de sua região imediata, sendo um importante pólo

econômico sertanejo.

Diante desse contexto, o Instituto Federal de Alagoas instalou o campus no município de Santana do Ipanema em 2010, na primeira fase da expansão e interiorização da instituição. Com as atividades iniciadas em setembro de 2010, na atualidade, a instituição possui 506 discentes matriculados nos Cursos Técnicos em Administração, na modalidade Integrada, e em Agropecuária, nas modalidades Integrada e Subsequente. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2020), o corpo de servidores do campus Santana do Ipanema é composto, atualmente, por 26 técnicos administrativos em educação e 41 docentes.

A escolha do campus Santana do Ipanema para realização da pesquisa foi feita com base no conhecimento da realidade local, tendo em vista que a pesquisadora reside na região onde o campus está localizado. Em um diálogo preliminar com a então pedagoga da instituição, foi possível identificar a carência por formação na perspectiva da inclusão escolar para os servidores. Para além disso, pesaram as vivências acadêmica e profissional da pesquisadora, pedagoga e técnica administrativa (Ufal - Pólo Santana do Ipanema), que sinalizaram a demanda por sensibilização do corpo técnico-administrativo para a inclusão.

3.3 Participantes

Para captar o contexto da realidade vivida no *lócus* da pesquisa, 24 técnicos administrativos em educação do Ifal - Campus Santana do Ipanema responderam ao questionário diagnóstico. Nesta primeira etapa diagnóstica, os critérios de inclusão consideraram como participantes da pesquisa os técnicos administrativos em educação, de ambos os sexos, que compunham o quadro de servidores efetivos daquele campus, em junho de 2020.

Em seguida, ainda no contexto de investigação diagnóstica, procedeu-se à aplicação de questionário semiestruturado a 11 técnicos administrativos em educação do Instituto Federal de Alagoas, com vistas a capturar a *práxis* inclusiva desses servidores, ampliando, dessa forma, a percepção sobre os desafios e possibilidades de atuação inclusiva no âmbito do Ifal. Nesta altura, considerou-se a acessibilidade da pesquisadora aos TAEs, como critério de inclusão.

O caráter multidisciplinar constitui a atuação profissional dos TAEs, assim sendo, o recorte da pesquisa representa vivências e experiências de diversos cargos técnico-administrativos em educação. Neste sentido, colaboraram servidores que atuam tanto nas

atividades do ensino, quanto nas de administração, a exemplo de Assistente de alunos, Assistente Social, Enfermeiro, Pedagogo, Psicólogo, Nutricionista, Técnico em Assuntos Educacionais, Bibliotecário, Administrador, Contador, Jornalista, entre outros. Coletivamente, ofereceram subsídios para elaboração do curso e para a atuação nos processos inclusivos no âmbito institucional.

Após o retrato traçado a partir da etapa diagnóstica, foi elaborado um curso que foi aplicado a 14 técnicos administrativos em educação da instituição *lócus* da pesquisa. Adicionalmente, buscando uma avaliação mais ampla do produto, participaram, ainda, 06 técnicos administrativos em educação de outros campi do Ifal.

3.4 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Preliminarmente, a investigação constituiu-se a partir da revisão da literatura sobre a temática, com o objetivo de obter elementos que possibilitassem uma discussão qualificada acerca da inclusão escolar. Nessa direção, foram analisados diversos aspectos, como as políticas de inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de um lado, e do Ifal, de outro, etapas que sustentaram o levantamento diagnóstico e a elaboração do Produto Educacional.

Na etapa diagnóstica, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários semiestruturados. O questionário de pesquisa diagnóstica (Apêndice A) constituiu-se de uma combinação entre 9 (nove) questões abertas e fechadas. Esse instrumento visou capturar o contexto e a realidade vivida pelos técnicos administrativos em educação no campus do Ifal em Santana do Ipanema. O questionário da pesquisa diagnóstica (Apêndice B) consistiu em 02 (duas) questões norteadoras, abertas e descritivas, que se prestaram à coleta de experiências inclusivas de técnicos administrativos em educação com representação de 05 (cinco) campi do Ifal.

O questionário destinado aos TAEs do campus Santana do Ipanema foi aplicado pela plataforma on-line Google Forms, enquanto o questionário destinado aos TAEs dos demais campi do Ifal, foi coletado por email ou aplicativo instantâneo de mensagens (WhatsApp). A utilização dessas tecnologias assegurou o andamento da pesquisa no contexto da suspensão do calendário acadêmico no Ifal, em razão das medidas de isolamento social impostas pela pandemia de Covid-19.

Após a coleta dos dados diagnósticos, efetuou-se a interpretação dos dados, à luz da análise qualitativa. De início, em atenção ao que propõem André e Ludke (1986),

organizou-se o material coletado para uma análise crítico-reflexiva. Em seguida, examinaram-se as informações considerando o contexto e a realidade do universo pesquisado, que, neste caso, apresentam as concepções e percepções dos TAEs em relação à temática da inclusão. Minayo (2012) ressalta que a análise dos dados não deve ser meramente descritiva, mas, principalmente, argumentativa. Nesse sentido, a autora afirma a predominância dos participantes da pesquisa em relação ao objeto de estudo. Isso implica inserir na análise dos dados um olhar acurado do pesquisador, considerando os depoimentos integrados a um contexto maior. E ainda, que o pesquisador se compreenda como parte de um movimento inacabado e que consiga evidenciar aspectos que ficam em segundo plano. Nesse aspecto,

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p. 626).

Na etapa seguinte da pesquisa-ação, elaborou-se o Produto Educacional (Apêndice D), resultante da presente investigação. Partindo da problemática da inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e considerando-a enquanto compromisso coletivo da comunidade escolar, ofertou-se o curso sobre inclusão escolar para 14 técnicos administrativos em educação no Ifal - Campus Santana do Ipanema, dispondo, ainda, da participação de 06 TAEs de outros cinco campi do Ifal (Maceió, Benedito Bentes, Batalha, São Miguel dos Campos e Reitoria). No total, o Produto Educacional foi aplicado e avaliado por 20 técnicos administrativos em educação do Ifal, a partir de um questionário fechado, aplicado via Google Forms (Apêndice C). Na avaliação, elegeram-se dimensões importantes como a linguagem, a didática e as estratégias pedagógicas utilizadas no curso, a fim de validá-lo mediante o olhar dos participantes da pesquisa.

Compreende-se que o Produto Educacional, materializado em um curso sobre inclusão escolar, contribui para resolver o problema investigado, tendo em vista a replicação de espaços formativos em inclusão escolar direcionada aos técnicos administrativos em educação, em múltiplos e diversos contextos, com especial ênfase para instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destarte, a investigação se insere numa perspectiva socialmente crítica, “[...] que passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir dominante do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado [...]” (TRIPP, 2005, p. 458). O percurso metodológico assumido converge para o estabelecimento de políticas educacionais que contribuem para a inclusão escolar, a partir do apreço e tolerância à diversidade, para o qual a atuação dos técnicos administrativos em educação é imprescindível.

Por fim, ressalta-se que todos os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e que o projeto relativo a essa pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para análise ética, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), conforme Parecer Consubstanciado nº. 4.038.422 (Anexo C).

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O diagnóstico preliminar

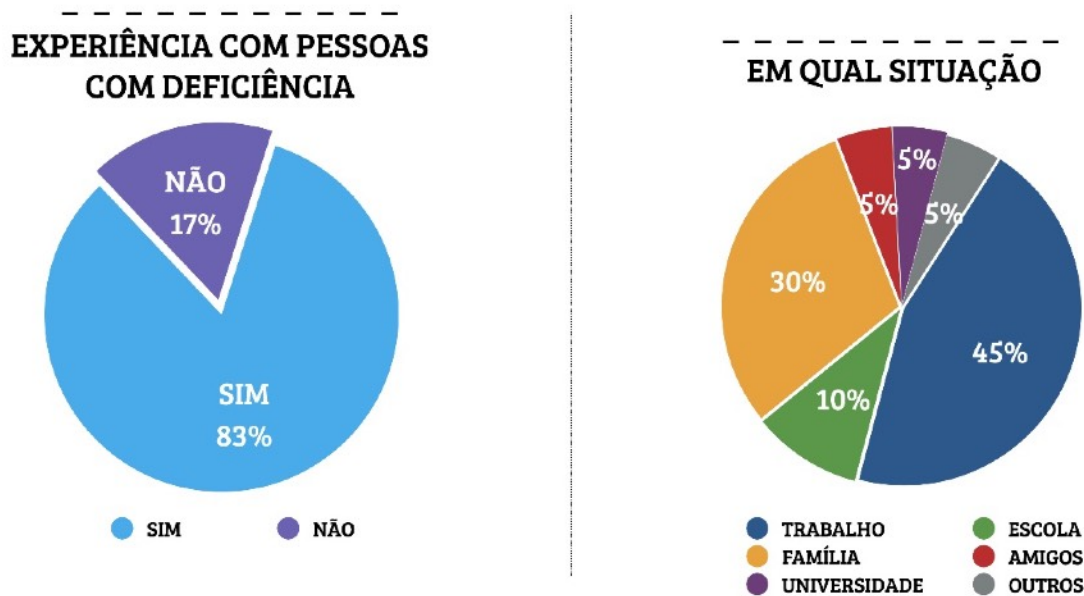
O diagnóstico consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado, composto de questões abertas e fechadas, por meio da plataforma Google Forms, tendo como objetivo apreender a realidade investigada no tocante às concepções, às expectativas e às experiências dos TAEs acerca dos processos de inclusão escolar. O *lócus* da pesquisa é o campus do IFAL em Santana do Ipanema. Nesta etapa, os participantes da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) técnicos administrativos em educação que compunham o quadro efetivo da referida instituição.

No que se refere ao perfil dos participantes da pesquisa, o grupo é constituído por 54,2% (13 participantes) do gênero masculino e 45,8% (11 participantes) do gênero feminino, com idades que variam entre 24 e 48 anos. Com relação ao grau de instrução, 63% (15) do segmento possui pós-graduação, dentre esses apenas um (1) técnico possui formação em nível de mestrado. Outros 25% (6) possuem graduação e 12% (3) estão cursando o nível superior. Os servidores técnicos administrativos em educação que atuam no Campus Santana do Ipanema, desempenham suas funções nos cargos de Assistente de alunos, Assistente Social, Enfermeiro, Pedagogo, Psicólogo, Nutricionista, Técnico em Assuntos Educacionais, Bibliotecário, Assistente em Administração, Técnico de Tecnologia da informação, Técnico de Laboratório, Contador e Administrador.

O campus dispõe de uma estrutura pedagógica e administrativa que favorece a consolidação de práticas inclusivas, na medida em que a diversidade de cargos técnicos-administrativos em educação e as diferentes áreas de formação dos servidores podem contribuir para efetivação de um projeto educacional coletivo e colaborativo, tendo como objetivo a quebra de barreiras que se impõem à profícua inclusão escolar. Essas barreiras, pelo óbice que representam para o gozo de direitos sociais como a educação, devem ser sistematicamente eliminadas por todos os profissionais da educação.

O questionário iniciou perguntando aos participantes da pesquisa se eles já haviam tido algum tipo de experiência com pessoas com deficiência (PcD) e, se sim, em qual situação, conforme gráficos expostos no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Experiência dos TAEs com Pessoas com Deficiência



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os dados apontam que a maioria dos participantes já teve experiências com PcD. Assim, 83% (20) dos TAEs afirmaram ter vivido alguma experiência com PcD, ante os 17% (4) que indicaram inexperiência com essa realidade. Dentre os que já conviveram com PcD, a maioria deles (45%) declarou que suas experiências ocorreram no trabalho; outros 30% afirmaram que a vivência ocorreu na família e 10% na escola, dentre outras. Sem desconsiderar os outros espaços ou situações, os dados apontam o trabalho como um dos espaços mais significativos de contato do sujeito com a pessoa com deficiência. Tendo em vista que o campo de atuação dos entrevistados é, hoje, uma instituição escolar, pode-se conceber que a escola figura com o duplo papel de promover a inclusão e de sensibilizar os sujeitos da comunidade escolar sobre a questão da inclusão.

A partir disso, pressupõe-se a necessidade de formação para os TAEs, a fim de que possam, retomando Sasaki (1997), colaborar para a adoção de medidas inclusivistas na instituição. Ademais, os dados indicam que a inclusão da pessoa com deficiência não se limita à dimensão educacional, mas é também uma questão social, tendo em vista as experiências vivenciadas na família (30%), no círculo de amigos (5%) e em outros espaços ou vivências (5%). Mediante a internalização de conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão, esses profissionais podem ser canais multiplicadores de ações inclusivas em âmbito institucional e social.

Na questão dois perguntou-se aos participantes da pesquisa o que eles entendiam por deficiência (Quadro 3) e entre as respostas obtidas destacam-se alguns trechos:

Quadro 3 - O que você entende por deficiência?

Participante	Excerto/Depoimento
T7	Uma necessidade física específica de determinado indivíduo.
T9	De modo geral é a ausência parcial ou completa de uma função, por exemplo motora ou intelectual, ou a falta ou diminuição de determinada substância no organismo.
T11	Ausência de algo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) define no art. 2 o conceito de deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ao comparar o conteúdo das falas dos entrevistados (Quadro 3) com o conceito acima, identifica-se que a fala de alguns participantes se distancia da conceituação de deficiência expressa pelo Estatuto. As respostas dos participantes da pesquisa não comportam a abrangência que o vocábulo *deficiência* reflete, à luz das diretrizes legais. Nesse sentido, a formação em educação inclusiva destinada aos TAEs apresenta-se como uma possibilidade de subsidiar a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos que circundam o universo das pessoas com deficiência, o que tende a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino no Campus Santana do Ipanema.

Na questão três perguntou-se o que os participantes da pesquisa entendiam por inclusão (Quadro 4):

Quadro 4 - O que você entende por inclusão?

Participante	Excerto/Depoimento
T4	Possibilitar que os sujeitos com as condições específicas possam acessar, dentro do que eles mesmos entenderem como necessário, rotas também específicas, para o alcance de objetivos.
T16	É a garantia de acessibilidade dos estudantes na instituição de ensino, respeitando as diferenças que cada um apresenta, promovendo meios para sua permanência.
T18	É o conjunto de medidas adotadas pelas organizações para que a pessoa com deficiência possa ter acesso ao convívio social, ao emprego e à educação, podendo exercer de fato a cidadania.
T21	No meu entendimento inclusão refere-se ao ato de garantir a participação e integração de um indivíduo a um meio, sem a existência de qualquer tipo de segregação.
T23	Ações que combatem ou minimizam a exclusão social, oferecendo acesso igualitário.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A análise das respostas que constam no Quadro 4 deve ser precedida pela compreensão acerca do conceito de inclusão. De acordo com Sasaki (1997),

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 3).

A partir do exposto, compreende-se que os participantes da pesquisa possuem noções abrangentes e coerentes relativas ao conceito de inclusão, o que permite conceber que há maiores possibilidades de que promovam e disseminem ações e atitudes inclusivas no campus que atuam. Isso tende a contribuir para a transformação de práticas educativas excludentes. Nessa linha de pensamento, Sasaki (1997) reflete sobre a importância dos conceitos inclusivistas:

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal (SASSAKI, 1997, p. 27).

O conhecimento prévio demonstrado pelos participantes acerca da temática, figura como importante ponto de partida no fortalecimento de práticas educativas que convirjam para uma transformação social no sentido da inclusão. Ademais, para além do domínio conceitual sobre aspectos da inclusão, pode-se perceber que os fatores que influenciam diretamente as mudanças são fatores sociais relacionados à aceitação do diferente e o respeito à diversidade (VIANA et al., 2017). Nessa direção,

[...] percebe-se que o desafio da educação brasileira é promover atitudes inclusivas no ambiente escolar, fazendo com que todo e qualquer aluno possa verdadeiramente fazer parte da escola, tendo acesso igualitário ao ensino e à aprendizagem, e participando do processo educacional de maneira geral. Para tanto, um dos principais desafios enfrentados pela escola inclusiva refere-se à questão dos preconceitos e do medo do diferente. A diversidade assusta e, para saber lidar com as diferenças, as pessoas precisam começar a pensar sobre elas (VIANA et al., 2017, p. 1).

Na questão quatro inquiriu-se os participantes sobre o que entendiam por educação inclusiva, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - O que você entende por educação inclusiva?

Participante	Excerto/Depoimento
T2	Uma educação que proporcione o acesso e a permanência em condições de igualdade e que respeita a diversidade.
T4	Possibilitar que o/a estudante sinta-se acolhido no sentido físico (acessibilidade na instituição) e no sentido humano (profissionais capacitados, para entender que tais sujeitos não são melhores nem piores, mas diferentes). Assim, trata-se de garantir a autonomia aos referidos sujeitos, ouvindo-os e os respeitando.

T9	Entendo que a educação inclusiva é a base para que a inclusão em si aconteça. Por meio dela, as pessoas são despertadas, orientadas sobre como proceder, como enxergar as pessoas com algum tipo de deficiência [...]. A educação inclusiva permite caminhar para o processo de inclusão de uma pessoa, que requer trabalho em conjunto de todos de determinado ambiente e de políticas públicas que favoreçam esse processo.
T21	Entendo se tratar de um modelo de educação na qual não haja segregação e que se garantam formas de participação e aprendizado equitativas para qualquer indivíduo independente de qualquer característica que ele possa apresentar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Considera-se que a inclusão educacional “[...] supõe o acolhimento de todas as pessoas de forma ativa e participativa, independente da deficiência, gênero, etnia, religião e as demais parcelas que formam a nossa sociedade[...]” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 49). De acordo com os depoimentos registrados no Quadro 5, percebe-se na fala de alguns participantes a consciência do significado da inclusão educacional. São definições pertinentes à temática e que representam um passo importante à inserção desses profissionais nas práticas cotidianas de inclusão no campus do IFAL em Santana do Ipanema. Entretanto, o fato de apresentarem noções conceituais coerentes sobre a temática não é suficiente para garantir a participação efetiva desses profissionais num projeto educacional coletivo e colaborativo, que se redimensiona para reconhecer as possibilidades de inclusão em cada instância administrativa e pedagógica. Assim sendo,

A apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo, é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo (PAULON et al., 2005, p. 21).

Isso posto, emerge a necessidade de formação continuada da categoria, a fim de promover mudança no aspecto da sensibilização e contribuir para que os TAEs sintam-se parte integrante do processo de inclusão.

Na questão cinco indagou-se aos participantes se já haviam recebido formação em educação inclusiva (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Participação dos TAEs em formação inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os dados do gráfico 2 revelam que apenas dois (8%), de um universo de 24 TAEs, afirmaram já ter recebido formação em relação à temática. Esse dado é um indício de que nem sempre a categoria dos TAEs recebe preparação e/ou qualificação para atuar nos processos de inclusão, demonstrando assim, uma contradição entre a prática e o discurso documental. Nesse sentido, o Produto Educacional, isto é, uma atividade de ensino voltada aos TAEs na forma de um curso, tem como perspectiva preencher essa lacuna formativa.

Quadro 6 - Se já participou de formação sobre a temática da inclusão, como foi?

Participante	Excerto/Depoimento
T1	Participação em reuniões, debates e grupos de trabalho.

T2	<p>Foi muito bom. Depois de ter feito minha especialização, minha forma de enxergar as pessoas com algum tipo de deficiência mudou totalmente. Antes, assim como a maioria das pessoas, era levada a ter um pouco de pena, vendo como "coitadinho", mas ao ter contato com surdos, por exemplo, vi o quão capazes são, basta ser-lhe dada oportunidade. As pessoas com deficiência têm suas limitações e potenciais como quaisquer outras pessoas, tudo pode ser desenvolvido através da prática, das oportunidades. Muitos dos problemas que muitas pessoas com deficiência enfrentam não estão nelas mesmas, mas no que a sociedade (que não foi educada historicamente e culturalmente) impõe, excluindo-os ao vê-los como pessoas incapazes de se relacionarem e de exercerem certas funções, não cogitando qualquer adaptação (nem se lembram de que as pessoas de um modo geral precisam sempre estarem se adaptando às circunstâncias da vida).</p>
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base na perspectiva do participante T2, a formação continuada em educação inclusiva ampliou sua forma de compreender o problema da inclusão. E nessa mesma direção, ressalta-se a importância da formação inclusiva para todos os trabalhadores em educação, incluindo os técnicos administrativos em educação. Quando se trata de inclusão, é preciso ter em mente que essa é uma responsabilidade que perpassa e transcende à educação escolar, sendo antes de tudo, uma questão ética, política e social. Logo, enquanto trabalhadores em educação, é fundamental que todos possam contribuir para que a escola cumpra sua função de assegurar a todos o direito a uma educação mais justa, democrática e igualitária.

Assim sendo, “[...] para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva[...]” (PAULON et al., 2005, p. 21). Diante disso, ressalta-se a necessidade de fomentar ações focadas na sensibilização e desmistificação da problemática da inclusão, numa perspectiva ampliada que não se limita à sala de aula e que seja compartilhada por todos os agentes educativos para mudança de atitudes, num processo contínuo e permanente no âmbito institucional. Afinal,

O processo de inclusão que se mostra contínuo, dialético e complexo, envolve vários aspectos, elementos e todos da comunidade escolar e sociedade local. Conciliar todos esses aspectos com o dia a dia da escola nos obriga a estar sempre atentos para que essas questões não passem despercebidas (FORTES; SOARES, 2019, p. 31).

Diante do exposto, percebe-se a importância de que todos os agentes implicados, direta ou indiretamente, no processo de formação escolar dos alunos, conheçam as políticas de inclusão da instituição e ocupem o seu lugar nos espaços institucionais privilegiados na construção de práticas educativas inclusivas. Considerando que as produções acadêmicas e a literatura especializada em educação inclusiva tratam, em sua maioria, sobre a formação docente, emerge a necessidade de pensar o papel dos TAEs nos processos de inclusão, visando à efetiva participação desses servidores nas instâncias promotoras de ações e políticas de inclusão. E, nesse caso, além do Napne, destacam-se ainda a PAE/Ifal e o Neabi. A ausência de formação para esse segmento justifica, em parte, as respostas vagas e imprecisas quando perguntou-se qual deve ser o papel do técnico no processo de inclusão, conforme demonstra o quadro 7:

Quadro 7 – Qual deve ser o papel do técnico no processo de inclusão?

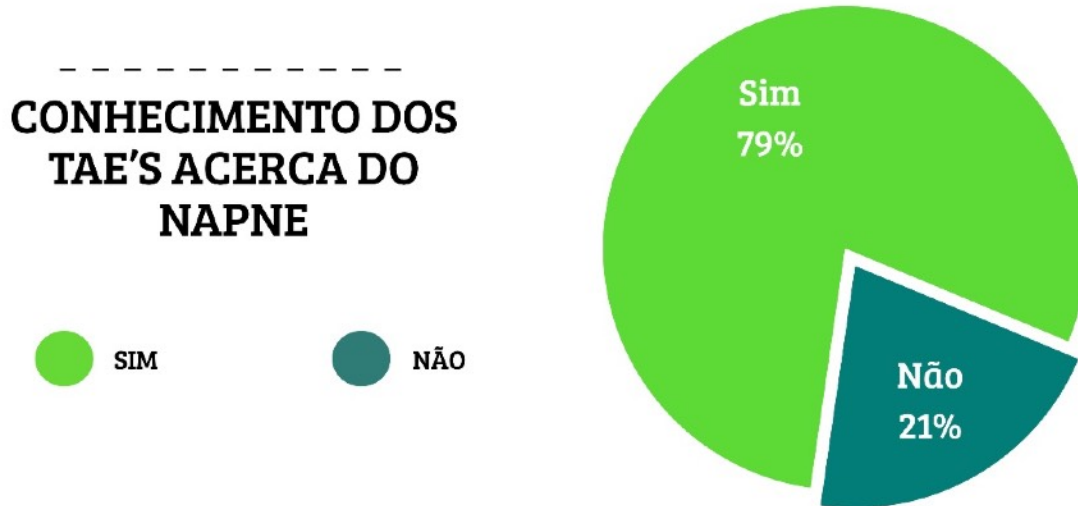
Participante	Excerto/Depoimento
T7	Contribuir para a sua efetivação.
T11	Auxiliar os profissionais nesse processo.
T14	Estudar e aplicar formas de inclusão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A inclusão escolar no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica passa por uma vista dilatada dos sujeitos que circundam as práticas educativas. Desse modo, o exercício social e profissional do técnico administrativo em educação, pautado por um olhar que remeta à consecução dos objetivos institucionais, apresenta-se como caminho à construção de rotinas e práticas inclusivas. Concebe-se, nesse sentido, que diante daquilo que o Ifal propõe para a inclusão, há espaço para os TAEs atuarem e para isso, as ações deles devem ser mediadas por um olhar sensível para as questões da inclusão.

Diante do exposto, indagou-se os participantes da pesquisa se conheciam o Napne, em conformidade com o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Conhecimento dos TAEs sobre a atuação do Napne



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os dados indicam que de um universo de 24 TAEs, cinco (21%) não conhecem o Napne. Esse é um número considerável, tendo em vista a importância dessa instância à promoção de ações inclusivas, dentro de cada campi. O significado da palavra *núcleo* remete a algo que é central, essencial, de tal modo que a atuação do núcleo fica comprometida quando não há a adesão por parte do corpo técnico-administrativo. Aliás,

O Napne deve ser composto por profissionais de diferentes áreas, sendo servidores do próprio quadro efetivo de cada Instituto, o que facilita uma visão multidisciplinar das situações e necessidades de adaptação para atendimento dos alunos (FORTES; SOARES, 2019, p. 33).

Dentre as atribuições do Napne consta, inclusive, “[...] a promoção de eventos que promovam a sensibilização da comunidade acadêmica e capacitação de servidores em geral [...]” (IFAL, 2014). Ainda nessa linha de raciocínio, perguntou-se aos participantes da pesquisa qual seria a função do Napne, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Se conhece o Napne, qual a função do Núcleo?

Participante	Excerto/Depoimento
T6	Dar suporte especializado aos portadores de necessidades específicas.
T10	Apoiar pessoas com necessidades especiais.
T12	Conheço superficialmente, é um núcleo que trata de assuntos relacionados às pessoas portadoras de deficiências.
T14	O atendimento de estudantes, oferecendo suporte às necessidades educacionais.
T18	Grupo de especialistas no qual planejam ações de inclusão dentro do ambiente da Instituição ao qual o NAPNE é vinculado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os depoimentos (Quadro 6) evidenciam que o conhecimento dos técnicos em relação às funções do Napne é superficial e não contempla as suas competências e atribuições. Enfatiza-se, nesse sentido, a imprescindibilidade de que todos os servidores TAEs, independentemente do cargo ou função ocupados na instituição, bem como independente do Departamento de lotação conheçam as políticas de inclusão da instituição, ocupem os espaços institucionais privilegiados na construção de práticas educativas inclusivas e assumam seu papel na edificação de uma escola plural e inclusiva.

A desmistificação de uma educação inclusiva restrita à sala de aula é condição imprescindível para atenuar o peso da responsabilidade imposta ao professor. A inclusão escolar é um desafio com dimensões próprias e que por sua própria natureza exige romper com algumas concepções, sendo uma delas a concepção de que a ação educativa restringe-se ao espaço da sala de aula. Longe disso, “[...] existe na escola um espaço concreto de trabalho que não é a sala de aula, mas que nele interfere, concorrendo ou não para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (MURIBECA, 2002, p. 164). Diante disso, concebe-se que o trabalho desenvolvido no âmbito de espaços institucionais como a PAE, o Napne e o Neabi contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na medida em o professor passa a contar com uma equipe de apoio para garantir a ampliação das condições de acesso, de permanência e de êxito dos estudantes.

Desse modo, espera-se que cada servidor, a partir de suas experiências, dentro de sua área de formação e função busque possibilidades de uma atuação mais inclusiva da instituição, visando [...] “contribuir e intervir de forma a ampliar as possibilidades de efetiva inclusão de cada aluno atendido [...]” (FORTES; SOARES, 2019, p.32).

Nessa perspectiva, o papel dos TAEs soma-se ao de docentes e gestores para promover processos educativos inclusivos no Campus Santana do Ipanema. A formação em educação inclusiva é, nesse aspecto, essencial no que se refere à sensibilização dos TAEs. Nessa direção, perguntou-se aos participantes da pesquisa se acreditam que existe educação inclusiva no IFAL, conforme Gráfico 4:

Gráfico 4 - Percepção dos TAEs sobre a garantia de educação inclusiva no IFAL



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A análise desses dados nos mostra que, enquanto 79% (19) dos técnicos acreditam que existe educação inclusiva no Ifal, 21% (5) discordam dessa premissa. Têm-se, nesse caso, elementos positivos e negativos. O fato de a maioria dos técnicos demonstrarem consciência de que o Ifal assume o compromisso perante a inclusão e implementa políticas nessa perspectiva é importante, na medida em que, atuando na instituição, precisam inteirar-se e envolver-se com a promoção de ações e iniciativas nesse sentido. Todavia, o fato de, 5 TAEs, em um universo relativamente pequeno de 24, responderem que não acreditam que existe educação inclusiva no Ifal, indica a necessidade de a instituição promover ações formativas à categoria para sensibilizar e qualificar os TAEs acerca da temática. O fato de alguns TAEs sinalizarem que não

acreditam haver educação inclusiva no Ifal pode ser um indicativo da falta de conhecimento acerca das políticas de inclusão a nível de Ifal e dos espaços de inclusão existentes no próprio campus que atuam. Perguntou-se aos participantes da pesquisa por quais motivos eles acreditam que existe educação inclusiva no IFAL, como mostra o Quadro 9:

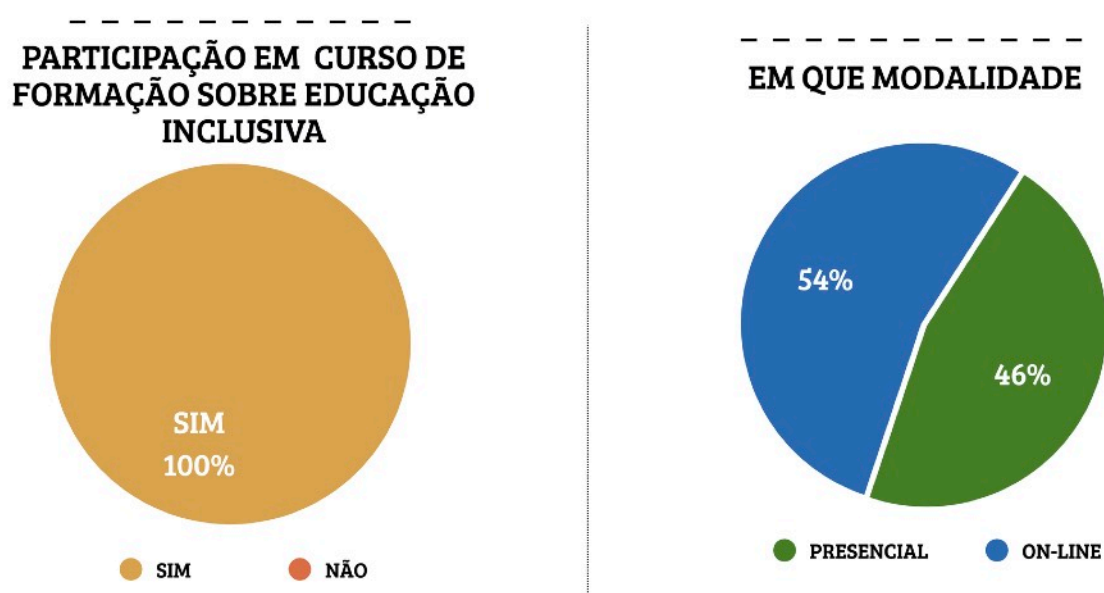
Quadro 9 - Existe educação inclusiva no IFAL?

Creem que o IFAL é inclusivo		Não creem que o IFAL é inclusivo	
Participante	Excerto/Depoimento	Participante	Excerto/Depoimento
T1	O IFAL é um instituto que valoriza e respeita a diversidade. Constantemente desenvolve ações voltadas para a inclusão de todos os alunos e sua formação para a vivência em sociedade.	T4	Porque a educação inclusiva não pode se limitar ao atendimento imediato de um caso, mas deve ter como pilar toda uma preparação da comunidade escolar. Há que se debater o tema com todos os discentes e profissionais, o que, atualmente, não acontece.
T3	Acredito que há uma busca por uma educação inclusiva através de diversas ações de inclusão: as cotas, a política de assistência estudantil, os NAPNEs.	T8	Ainda é preciso melhorar muito. Ter um campus adaptado não é por si só efetivo, mas também deve-se ter aplicado outros métodos de inclusão sobretudo às aulas em sala e campo.
T14	Acredito na capacitação do corpo profissional e na estrutura do espaço físico, e que somadas, ambas são capazes de atender qualquer necessidade de inclusão demandada pelos discentes.	T13	Porque não tive aula sobre o tema.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os depoimentos do Quadro 9 revelam, de um lado, a visão dos TAEs que acreditam haver inclusão e a necessidade de vincular sua atuação ao projeto de inclusão no âmbito do Campus Santana do Ipanema; de outro, a visão dos TAEs que não acreditam haver educação inclusiva no Ifal, indicando, desse modo, a necessidade de formação acerca da temática. Diante do exposto, questionou-se os participantes da pesquisa sobre como percebem a oferta de formação em educação inclusiva, de modo que 100% dos técnicos administrativos em educação reconhecem a importância da aludida formação para a garantia da inclusão no ambiente escolar. Nesse contexto, inquiriu-se os participantes se considerariam participar de um curso em educação inclusiva e, se sim, em qual modalidade. Apresentamos as respostas do Gráfico 5:

Gráfico 5 – Adesão ao Produto Educacional e escolha do formato



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base na descrição analítica traçada, enfatiza-se a necessidade um Produto Educacional que, materializado na forma de um curso sobre inclusão escolar, tem como perspectiva preencher, em alguma medida, a lacuna formativa na atuação profissional dos técnicos administrativos em educação.

4.2 A práxis inclusiva dos técnicos administrativos em educação

Nesta seção, são apresentados relatos de experiências que compõem a práxis inclusiva realizada por servidores técnicos administrativos em educação, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, visando evidenciar a existência de espaços institucionais que possibilitam a esses servidores colaborarem nos processos de inclusão. Tal compartilhamento torna-se relevante por possibilitar a ampliação do olhar sobre esses espaços e a troca de experiências das práticas adotadas nos diversos campi aqui representados, fomentando assim, o aprimoramento das ações. No total, foram coletadas as experiências de 11 técnicos administrativos em educação, com representação de 06 campi do Instituto Federal de Alagoas.

Figura 1 - Campi do Ifal representados na análise dos relatos de experiência



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Segundo relato de T1, a chegada da primeira estudante surda desafiou aquela comunidade escolar do campus do Ifal em Murici, a elaborar estratégias para a inclusão da discente matriculada num curso de ensino médio integrado. A estudante, que ao longo do seu processo de educação formal havia enfrentado dificuldades e a negação da efetiva

inclusão escolar, chegou ao Ensino Médio no Ifal sem conhecer a linguagem dos Surdos (Libras). Nesse sentido, T1 que integrou o grupo de acolhimento à estudante relatou que todos os profissionais do Napne atenderam individualmente a estudante, diagnosticando suas necessidades educacionais específicas. Buscando criar as melhores condições, a instituição buscou apoio da rede de atenção local, desenvolveu projetos de extensão voltados à inclusão e promoveu a oferta de curso de Libras para os profissionais do campus. O conjunto de iniciativas alcançou seu objetivo na medida em que envolveu professores, estudantes, pais e técnicos administrativos em educação. Nesse aspecto, a servidora destaca que:

O importante à promoção de um ambiente inclusivo, é a relação estabelecida entre todos os atores da comunidade acadêmica, incluindo todos os funcionários da escola, os estudantes e a família, pois as mudanças perpassam o aparato cultural construído coletivamente e a sala de aula. Apenas por meio desta compreensão ampliada e integrada é possível traçar caminhos que promovam rupturas com os modelos excludentes que ainda persistem no modelo educacional brasileiro (T1, Dados da pesquisa, 2021).

Percebe-se que a participação dos servidores foi um elemento constituinte da construção de uma escola acolhedora, humana, coletiva e inclusiva. A servidora cita, ainda, a força de um evento alusivo ao Dia Nacional do Surdo na sensibilização da comunidade escolar do Campus Murici e no acolhimento à estudante surda, que participou no "[...] planejamento e organização do evento, com a construção de materiais educativos, recortes de materiais e outros [...]" (T1, Dados da pesquisa, 2021). Segundo a servidora, o evento visou estabelecer um diálogo e uma comunicação mais próxima da discente com os demais estudantes e servidores do campus, destacando que o "[...] evento colaborou com o processo de inclusão e inserção social desta aluna no ambiente escolar [...]" (T1, Dados da pesquisa, 2021).

O depoimento de T2, que é assistente de alunos no Ifal/campus Murici, reforça a iniciativa de inclusão anteriormente citada. Para T2, a chegada da primeira estudante surda na unidade de ensino foi vista como um paradigma em sua trajetória profissional, na medida em que a experiência lhe sensibilizou muito, por ter em casa um irmão com perda auditiva considerável. Como se pode perceber, os desafios na inclusão de pessoas com necessidades específicas já eram parte de seu cotidiano, como foi identificado no diagnóstico que apontou que o convívio familiar é uma fonte de experiência na área de inclusão. T2 reconhece as dificuldades enfrentadas pela Instituição na garantia de inclusão de estudantes surdos e destaca:

[...] para mim, a parte ainda mais dolorosa foi perceber quantas deficiências o Ifal tinha para receber estudantes como ela. A primeira dificuldade era justamente o fato de que não havia intérprete para acompanhá-la, o que só aconteceu algum tempo depois, a partir da atuação, dentre outros profissionais, da equipe do Napne [...]. (T2, Dados da Pesquisa, 2021).

Diante das inúmeras dificuldades impostas à prática inclusiva, T2 relata que buscou construir pontes e fazer do seu ofício, um ato de acolhimento e de amor, diante do que ressalta:

[...] extremamente deficiente, principalmente por falta de conhecimento em LIBRAS, eu tentava encontrar meios de me comunicar com ela, o que se dava de forma improvisada, com a intenção de construir um vínculo afetivo e demonstrar para ela que aquele também era seu espaço, que ela não era uma indesejada, apesar de não nos termos preparado antes para recebê-la da forma correta [...]. (T2, Dados da Pesquisa, 2021).

Frente ao desafio e ao trabalho desenvolvido junto ao Napne, T2 buscou ampliar sua formação numa perspectiva inclusiva. Com o olhar sensível para a construção de uma escola que acolhe, ressalta a urgência de avanços institucionais para que o Ifal supere o que chama de “necessidade de improvisos”. Seguindo os passos da inclusão, T2 integra o Neabi do campus Murici desde 2019. Dentre as experiências vividas neste espaço, estão também aquelas voltadas às discussões das questões ligadas às populações afro-brasileiras e indígenas. O núcleo é um espaço declarado de combate ao preconceito e à exclusão, *lócus* em que a servidora visualiza o protagonismo estudantil, destacando que:

[...] toda a comunidade estudantil costuma se envolver nas ações que planejamos e executamos com todo cuidado, carinho e responsabilidade. Um exemplo disso é a participação efetiva dos alunos nas atividades realizadas em abril, com foco na comunidade indígena, e no mês de novembro, onde realizamos a semana Africanidades em Movimento, em alusão ao dia da Consciência Negra. Destaco esses dois períodos por terem uma carga simbólica muito densa, mas ao longo de todo o ano são realizadas atividades do Neabi e sempre há muita participação estudantil [...]. (T2, Dados da Pesquisa, 2021).

A práxis vivida em espaços institucionais de inclusão ressignificou a vida de T2 para além dos limites profissionais e sua trajetória, servindo de inspiração a todos os TAEs, não apenas por ser parte das suas atribuições, mas, sobretudo, levando-se em consideração que a atuação com vistas à promoção da inclusão é um imperativo ético-político na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Em sua fala, T2 pontua que:

[...] ocupar os espaços que promovem a inclusão dentro da instituição é motivo de muita satisfação, não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente, embora não seja possível separar completamente uma face da outra, tendo em vista que encaro como um dever meu, enquanto cidadã, a contribuição para a construção de uma sociedade mais justa [...]. (T2, Dados da Pesquisa, 2021).

Foi o compromisso ético-político, que moveu T3, ocupante do cargo de Técnico em assuntos educacionais, a transpor a natureza do seu cargo e colaborar com a inclusão no campo da pesquisa. Em sua passagem pelo campus do Ifal em Murici, T3 identificou a ausência de memórias de resistência negra numa região que tem sua história e cultura atravessada pelo Quilombo dos Palmares, uma das manifestações mais vultosas na luta contra a escravidão no Brasil.

Para rememorar parte da história local, T3 desenvolveu um projeto de pesquisa que, ao tecer reflexões sobre a resistência afro-brasileira e africana, procurou despertar nos estudantes "[...] o interesse e a observação das memórias históricas e o sentimento de pertencimento da história local [...]" (T3, Dados da Pesquisa, 2021). Após essa iniciativa, T3 atuou na institucionalização do Neabi no Ifal e em sua implementação nos campi, contribuindo para a efetivação de espaços inclusivos de combate ao racismo e ressalta que:

Os resultados do projeto superaram as nossas expectativas, pois além das metas esperadas, vários outros processos foram desencadeados desse trabalho e geraram reflexo na comunidade escolar, ajudando a somar na construção da escola que buscamos, onde todos se sintam incluídos, valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito, dentro de suas singularidades e identidades (T3, Dados da Pesquisa, 2021).

No campus do Ifal em Batalha, T4 que ocupa o cargo de técnico administrativo tem uma rica experiência em favor da inclusão. T4 testemunhou vários episódios de desmaios, pressão baixa e hipoglicemia associados às condições de vulnerabilidade socioeconômicas de estudantes, comprovadas após diagnóstico da equipe de saúde do campus. A implantação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante o atendimento nutricional a todos os estudantes matriculados na instituição, sem a necessidade de seleção, foi um passo importante para a superação daquele quadro de dificuldades.

Foram os objetivos e diretrizes inclusivos do programa que fizeram T4 vislumbrar no programa uma porta para mudar o problema identificado. Valorizando a promoção de práticas sustentáveis e priorizando a aquisição de itens da agricultura local, o PNAE foi implantando de forma pioneira no Campus Batalha em 2019. Desde então, os estudantes

têm acesso à alimentação de qualidade e são acompanhados pelo profissional nutricionista. A sensibilidade e o pioneirismo de T4 produziram frutos:

[...] depois que a gente implementou esse PNAE nós percebemos a queda significativa em relação aos alunos passando mal, ou seja, passando fome. Percebemos a melhoria da aprendizagem, a redução da evasão escolar. Então, por isso que o programa é sim de inclusão [...] (T4, Dados da pesquisa, 2021).

A atuação de T4 enraizou-se para o ensino, com oportunidades para trabalho educativo transdisciplinar, com a temática da sustentabilidade, demonstrando assim que a educação socialmente referenciada, integrada e politécnica buscada pelos Institutos Federais rompe os muros da sala de aula e da relação professor-aluno, evidenciando a atuação dos TAEs no movimento em favor da inclusão.

Considerando que a práxis da inclusão não se limita às ações de natureza prática, voltando-se também à produção de conhecimentos e materiais educativos, T5, que ocupa o cargo de técnica em assuntos educacionais no Campus Piranhas, aponta que produtos educacionais voltados ao tema da inclusão, como o Produto Educacional Manual Pedagógico sobre os paradigmas da inclusão e necessidades educacionais específicas¹, são "[...] um instrumento educacional que possibilita uma compreensão dialética e educativa a respeito dos paradigmas da inclusão [...]" (T5, Dados da pesquisa, 2021).

Para T5,

[...] a inclusão é um direito inalienável, um desafio e um compromisso humano e profissional e não se pode mais admitir que escolas sejam espaços de preconceitos e separação e só através de uma sociedade humanizada, de uma educação holística poderemos traçar um fazer educacional que priorize a filosofia de inclusão (T5, Dados da pesquisa, 2021)

A exemplo do que ocorreu em Murici, a inspiração para a iniciativa de T5 surgiu da necessidade de acolher uma estudante surda, assegurando que a escola fosse um espaço de aceitação e acolhimento. Para tanto, T5 destaca que:

[...] a escola teve buscar as adequações necessárias e o engajamento dos servidores para o atendimento desta aluna surda e assim ser um ponto de partida para os demais. Os passos iniciais abriram caminho para outras práticas de inclusão, na medida em que possibilitam uma análise epistemológica de que a homogeneização do processo educacional deve

¹ O Produto Educacional, elaborado sob orientação da Dra. Géssika Cecília Carvalho, está disponível no Portal da EduCAPES, no link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572324>.

ceder espaço para um processo dialético, revolucionário e heterogêneo (T5, Dados da pesquisa, 2021).

Outra experiência compartilhada é a de T6 que, ocupante do cargo de Pedagogia no Campus Arapiraca, conta ter recebido com angústia e inquietação a notícia da chegada em 2015 de um aluno autista na unidade de ensino. Diante do desafio e do sentimento inicial de impotência, construído também a partir do enfrentamento de casos semelhantes em oportunidade anterior, T6 fez do sentimento inicial de impotência uma motivação para que a história fosse diferente. T6 narra que percebeu que não poderia esperar as condições ideais para mudar o curso da história educacional de alunos que abandonam ou não conseguem concluir as etapas do curso em função de suas necessidades específicas e que a dedicação diante das adversidades, garantiu o acolhimento, a permanência, o êxito e a inclusão do estudante que concluiu o Curso de Informática.

Para que o estudante fosse melhor acolhido, T6 conta que foram promovidos encontros com os terceirizados e técnicos administrativos em educação para informar sobre a chegada do primeiro aluno autista e disseminar informações sobre o autismo. O acolhimento e a inclusão do estudante, como se pode notar, estava para além da sala de aula. T6 narra ainda que a escola realizou uma força tarefa para dialogar com os outros estudantes da turma sobre autismo, para que os colegas de classe tivessem melhores condições para conviver com o estudante. Em relação às questões pedagógicas, entre outras conquistas, a partir de 2016, inseriu-se em cada encontro pedagógico do Campus, a partir da demanda apresentada, temas voltados à educação inclusiva.

[...] para nós, isso foi um ganho, porque, hoje, o campus já entende, não é mais uma questão apenas da Pedagogia, a gente avançou muito nesse aspecto do debate da inclusão, hoje, tem muita gente envolvida, e quando ela não é envolvida é sensível ao tema [...] (T6, Dados da pesquisa, 2021).

Nesse processo de acolhimento experienciado no Campus Arapiraca, a atuação do Napne foi essencial. É o que destaca T7, também ocupante do cargo de pedagogo naquela unidade de ensino. Entretanto, T7 chama a atenção para os diversos desafios enfrentados nessa trajetória, a exemplo da dificuldade na contratação de profissionais, como Intérprete de Libras, a dificuldade de acesso às tecnologias assistivas e à formação continuada para todos os servidores. Para T7, os espaços de formação são fundamentais para consolidação de uma escola inclusiva e relata que “[...] já foram realizadas oficinas, palestras e trocas de experiências com pessoas e instituições que militam na área da

inclusão em si e da educação inclusiva, assim, temos percebido que esse tipo de ação tem colaborado com um ambiente mais acolhedor [...]” (T7, Dados da pesquisa, 2021).

Um caso peculiar foi narrado por T8, da equipe de pedagogia do Campus Santana do Ipanema. Segundo a narrativa, para vencer as dificuldades encontradas e assegurar a inclusão da primeira estudante surda do Campus, a família da estudante recorreu ao Ministério Público para garantir a presença de um profissional de interpretação em libras. Mas os trâmites foram longos e somente depois de dois anos do ingresso da estudante foi que o campus passou a contar com uma intérprete de Libras.

A chegada da intérprete de libras, mesmo dois anos após o ingresso da estudante, foi peça-chave na inclusão da discente na unidade de ensino pois possibilitou a realização da alfabetização em Libras.

Acredito que foi a partir da chegada dessa aluna que a gente conseguiu incluir temáticas sobre inclusão em todas as formações pedagógicas do campus. Então, sempre que havia formação pedagógica, alguma temática vinculada à inclusão, às necessidades específicas, era incluída nessas formações, que eram direcionadas a todos os profissionais do campus (T8, Dados da pesquisa, 2021).

Assim como a inclusão não acontece apenas dentro da sala de aula, tampouco a educação se destina somente à formação para a vida produtiva. Desse modo, ainda que a conclusão de um nível de ensino formal como o Ensino Médio seja relevante, o movimento em favor da inclusão tornou-se muito mais significativo porque ampliou a dimensão humana daquela estudante, conforme sublinha a T8:

No último ano da aluna no campus, era notório como foi exitosa a sua experiência acadêmica. Ao final do curso, ela se tornou extremamente autônoma, participava de eventos vinculados à questão da surdez, saiu do campus dominando Libras, se comunicando muito bem, inserida nesse movimento da comunidade surda, então isso foi muito exitoso na vida dela, além dos conhecimentos acadêmicos (T8, Dados da pesquisa, 2021).

A trajetória de T9, assistente social do Campus Marechal Deodoro, é bastante vasta no campo da inclusão. T9, que atua no Napne, rememora a experiência já vivenciada no Campus Murici, onde atuou como coordenadora do núcleo. Com essa bagagem, a servidora apresenta diversos espaços de atuação e possibilidades de colaboração dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão no Ifal. As vivências de T9 evidenciam que não há cargo específico para colaborar com a inclusão escolar. Ainda que a natureza de alguns cargos aproxime os TAEs de uma participação mais espontânea nos processos de inclusão, a construção de uma escola

que acolhe demanda o envolvimento de toda categoria, independentemente da função ocupada.

Esse olhar trazido por T9 emanou de uma experiência vivida durante o acompanhamento do processo de compras de materiais de tecnologia assistiva, essenciais para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Nesse percurso, T9 traçou um diálogo estreito com os setores administrativos do campus responsáveis pela aquisição de materiais. Seu relato é inspirador, dilatando o olhar e o sentido das ações voltadas para a inclusão e que são, em última instância, pedagógicas e educativas:

[...] a gente percebe que o processo de inclusão termina envolvendo diversos atores dentro da escola, não é somente o professor na sala de aula, não é somente a equipe do Napne, a equipe pedagógica, mas também o técnico que está lá no setor administrativo, fazendo o processo de licitação para que a gente possa adquirir os materiais importantes para o processo de acessibilidade daquele discente, às vezes o técnico de TI que precisa fazer o acompanhamento também dessa compra, porque alguns materiais requerem um nível de tecnologia mais apurado, então a avaliação desse técnico é importante e necessária. O contador que vai estar lá viabilizando o processo das bolsas desse estudante, quando ele recebe o auxílio permanência. Então, essa construção de uma escola inclusiva, para dar certo, ela precisa do envolvimento e do comprometimento de todos que fazem parte da escola, desde os professores, técnicos, terceirizados, discentes, comunidade externa, até a família desse estudante, é realmente um trabalho que precisa ser desenvolvido coletivamente [...] (T10, Dados da pesquisa, 2021).

Apesar dos limites e das dificuldades, o Ifal apresenta avanços na elaboração de políticas inclusivas, é o pensa T10: “[...] o Ifal, nos últimos 10 anos, vem ampliando suas políticas de inclusão e diversidade que norteiam a instituição, reforçando seu compromisso social e educacional [...]” (T10, Dados da pesquisa, 2021). Como TAE, T10 participou da implantação de estratégias de inclusão no âmbito da instituição, como o Napne e que “[...] ampliaram muito o debate e a atuação inclusiva nos campi [...]” (T10, Dados da pesquisa, 2021).

Por fim, apresenta-se a experiência de T11, TAE do Campus Marechal Deodoro. Assim como aconteceu em outros campi, o envolvimento de T11 foi provocado pela chegada da primeira estudante surda no campus. Para garantir o acolhimento e a inclusão da discente, T11 liderou um projeto na comunicação que uniu TAEs, docentes e estudantes. Nasceu, assim, o projeto Escola em Libras. A iniciativa consistiu, inicialmente, na oferta de um curso de extensão de Libras. De acordo com T11, que ocupa o cargo de jornalista, após o término do curso os participantes “[...] foram convidados a participar da

gravação de um clipe sinalizado em Libras [...]” (T11, Dados da pesquisa, 2021) que contou com a participação do cantor Wado².

O sucesso do primeiro clipe, da música *Fortalece aí*, motivou uma nova ação. Em alusão ao Dia Internacional da Mulher, e também na perspectiva da inclusão, a segunda turma do curso de extensão em Libras estrelou o clipe *Catarina Guerreira*, cantado por Fernanda Guimarães³. Segundo T11, a partir disso foi possível “[...]juntar comunicação, artes e acessibilidade, além disso, demos visibilidade ao problema, tanto na imprensa quanto na comunidade local, e essa visibilidade também ajudou em resoluções de questões políticas e práticas dentro da escola [...]” (T11, Dados da pesquisa, 2021).

As experiências compartilhadas põem em destaque a perspectiva de educação de Paulo Freire (1987), segunda a qual todos são educadores. Fora da sala de aula, mas ainda assim dentro da escola, há um universo de experiências e vivências. E, como visto, uma escola para todos só pode existir a partir de uma escola de todos.

² Wado é o nome artístico do cantor e compositor brasileiro Osvaldo Schlikmann Filho, natural de Florianópolis – SC, radicado em Maceió – AL, desde os oito anos de idade.

³ Fernanda Guimarães é uma cantora e compositora alagoana.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo em vista a identificação de uma demanda por formação na área da inclusão, o Produto Educacional proposto materializa-se em um Curso sobre inclusão escolar voltado para os técnicos administrativos em educação. O curso busca se situar na categoria de *Curso de formação profissional* (RIZZATTI et al., 2020) e tem como objetivo principal sensibilizar os técnicos administrativos em educação (TAEs) para que atuem nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Na gênese do Produto Educacional há, explícita ou subliminarmente, um convite ao corpo técnico administrativo para contribuir e atuar para a garantia de uma escola que inclua, que aceite, que acolha e que abrace a todos. Considerando esse um caminho vital na construção de uma sociedade mais justa e plural, o nome do curso foi escolhido como que num abraço virtual, num chamado para partilhar a jornada. Nasceu, assim, o curso **Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação.**

O curso é um convite para que os TAEs abracem a causa da inclusão e consolidem uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente democrática, que promova o desenvolvimento social, científico e tecnológico, local e nacional, tendo como premissas a garantia de direitos constitucionais de acesso, permanência e êxito na jornada escolar.

O curso foi pensado para aplicação no formato à distância. Essa escolha reflete o cenário atual, no qual os lugares comuns do “olho no olho” precisaram ser reconfigurados, em virtude das medidas de isolamento social geradas pela pandemia de Covid-19. Assim, diante da inviabilidade de realização do curso na modalidade presencial, optou-se pelo formato de curso no estilo MOOC (*Massive Open Online Course*), ou curso aberto, massivo e online, em português.

Esse formato de curso é baseado em plataformas online que atendem uma quantidade expressiva de alunos simultaneamente. Entre suas características destaca-se a flexibilidade em termos de apresentação de conteúdos e de realização de atividades. Ademais, o formato MOOC permite que a oferta do curso seja assíncrona, privilegiando o aprendizado em momentos e ritmos diferentes e de acordo com a autonomia de cada cursista. Assim, não há mediador e é o próprio cursista quem gerencia sua aprendizagem, de acordo com suas singularidades (SOUZA; CYPRIANO, 2016).

A carga horária total do curso é de 20 horas, organizada para garantir o tratamento do conteúdo programático necessário para apresentar as questões ligadas à atuação dos

técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão escolar no contexto da EPT. O curso estrutura-se em quatro unidades, cada uma delas com a carga horária de 5 horas de estudo, conforme Quadro abaixo.

Quadro 10 - Estrutura do Curso

Título da Unidade	Carga Horária
Unidade I - A educação inclusiva e a educação especial: - Conceitos de educação inclusiva e educação especial; - Origens históricas da concepção de educação inclusiva.	05 horas
Unidade II - A inclusão escolar no Brasil: - A inclusão escolar como direito social; - A inclusão escolar e a legislação educacional brasileira.	05 horas
Unidade III - Voltando o olhar para a inclusão na EPT: - As políticas públicas de inclusão no contexto da EPT; - Os espaços para atuação inclusiva no âmbito do Ifal.	05 horas
Unidade IV - Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva de técnicos administrativos em educação: - O trabalho e as experiências de inclusão dos TAEs no contexto do Ifal.	05 horas

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A aplicação do curso utilizou a Plataforma *Moodle*, do Instituto Federal de Alagoas. Entretanto, é importante pontuar que todos os materiais utilizados foram selecionados tendo em vista a possibilidade de serem replicados nas mais diversas plataformas online e, ainda, resguardando sua utilização na perspectiva do ensino presencial, realizando-se as adaptações necessárias. Objetivando apresentar aos cursistas um retrato mais detalhado do Instituto Federal de Alagoas e pensando em assegurar uma leitura mais leve, com suporte didático e audiovisual, foi elaborado um material básico do curso (e-book), com o escopo de sistematizar as teorias e concepções educativas abordadas no curso.

Estruturado em quatro seções, cada uma delas atendendo a uma unidade do curso, o material básico (e-book) dispõe de vídeos ilustrativos, que podem ser acessados a partir dele. Além disso, buscou-se privilegiar, ainda, a dimensão visual do material didático, considerando as especificidades apontadas por Kaplún (2003) na elaboração de materiais educativos, que dão relevo às estratégias pedagógicas e comunicacionais.

A Unidade I apresenta conceitos chaves para a compreensão do processo de inclusão escolar. São apresentados os fundamentos teóricos-conceituais que distinguem a educação especial da educação inclusiva enfatizando que a inclusão escolar deve ser

compreendida como um projeto coletivo, que visa garantir o êxito de todos os estudantes e que exige a participação dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

A Unidade II apresenta reflexões sobre o projeto da inclusão escolar enquanto demanda ético-política para a correção de desigualdades na sociedade brasileira. Nessa direção, apresentam-se as políticas públicas nacionais que asseguram a inclusão escolar do ponto de vista legal como a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Unidade III apresenta as políticas e estratégias de inclusão elaboradas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, apresenta os espaços institucionais que possibilitam aos TAEs assumirem uma postura ativa diante da inclusão no âmbito do Ifal, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) e programas/políticas como o Napne e o Neabi.

A Unidade IV apresenta o trabalho de inclusão realizado pelos TAEs no âmbito do Ifal nos diferentes espaços de execução das políticas institucionais de inclusão. Ganha destaque a práxis de inclusão realizada com a participação e colaboração dos técnicos administrativos em educação.

A perspectiva da avaliação adotada no curso foi a de avaliação formativa (ZABALA, 1998). Nela, importam menos os resultados quantificáveis e mais o esforço empreendido pelo estudante durante o percurso. E, no caso específico do curso, que aciona conteúdos conceituais, a avaliação presta-se à fixação dos conceitos tratados. A dimensão atitudinal da avaliação não pode ser mensurada numa perspectiva quantificável, mas a avaliação final do Produto Educacional anuncia o acerto do curso na sensibilização do corpo técnico para o desenvolvimento de atitudes inclusivas. Na seção *Nossas Vozes* são apresentados trechos de depoimentos dos participantes da pesquisa que sinalizam essa questão.

Por fim, e sem encerrar, ressalte-se a contribuição dos participantes da pesquisa para o processo de construção do Produto Educacional. Preambularmente, colaboraram na etapa diagnóstica, elucidando o cenário de aridez em formações inclusivas destinadas ao corpo técnico, ofertando informações minuciosas, que foram pistas determinantes para a elaboração do curso. Em seguida, dispuseram-se a viver o processo, a participar do curso e a sinalizar melhorias, acertos, erros, possibilidades e limites. Coletiva e colaborativamente lideraram o processo e conosco seguiram as trilhas da inclusão, sendo efetivamente protagonistas, os melhores condutores que poderíamos ter. Nessa estrada sem atalhos, o trajeto segue sinuoso, com impasses e obstáculos, mas coletivamente encontraremos as trilhas da inclusão escolar.

6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: APLICAÇÃO E RESULTADOS

Com o aporte da pesquisa diagnóstica, estruturou-se como Produto Educacional **Nas Trilhas da Inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação**, um curso cuja carga horária perfaz um total de 20 horas. Diante do incomum contexto instado pela pandemia de coronavírus, que levou à suspensão das atividades presenciais no âmbito do Ifal, optou-se pela oferta do curso na modalidade online, com vistas a assegurar o prosseguimento da presente investigação. Nesse sentido, considerando essas especificidades e, ainda, as condições institucionais do Instituto Federal de Alagoas, utilizou-se a Plataforma *Moodle* para a oferta do curso.

Figura 2 - Interface da aplicação do curso na Plataforma *Moodle*



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O curso iniciou-se em 28/06/21 e encerrou-se em 13/07/21, compreendendo um período de oferta de duas semanas (16 dias). No total, 26 (vinte e seis) técnicos administrativos em educação foram convidados a participar do curso, tendo sido matriculados na Plataforma *Moodle*/Ifal. Desse público, 20 (vinte) participantes concluíram todas as atividades e realizaram as avaliações exigidas, obtendo aprovação no curso. Ainda sobre esse público, faz-se necessário situar que ele contempla dois tipos de participantes: de um lado, os técnicos administrativos em educação do Ifal - Campus Santana do Ipanema; e, de outro, TAEs com representação de outros cinco *campi* do Ifal.

A seleção dos participantes do curso considerou dois critérios: inicialmente, objetivou-se privilegiar a participação dos TAEs do Ifal - Campus Santana do Ipanema, colaboradores do Produto Educacional, desde a etapa diagnóstica de elaboração deste PE, para os quais o curso se destina prioritariamente, assegurando, por seu turno, a observância aos princípios metodológicos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Ademais, no caso específico da participação dos TAEs matriculados na turma 2019.2 do ProfEPT/Ifal, o critério de seleção considera a acessibilidade, ou seja, a disposição de colaboração do outro, a partir da rede do pesquisador (VERGARA, 2005).

Por meio do olhar e das experiências dos participantes da pesquisa, procedeu-se ao processo de avaliação do Produto Educacional, processo condicionante para a validação do Produto Educacional e que “[...] consiste em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo), a partir de critérios previamente estabelecidos [...]”. (RIZZATTI et al., 2020, p. 6).

Rizzatti et. al. (2020) ressaltam que a avaliação do Produto Educacional pode se dar por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos, que se prestam, sobretudo, às adaptações sugeridas pelos participantes da pesquisa, visando ampliar as potencialidades pedagógicas do Produto Educacional e oferecer soluções mais adequadas aos problemas de pesquisa. Nesse sentido, após a conclusão do curso, cada participante respondeu a um questionário fechado, elaborado mediante a plataforma Google Forms.

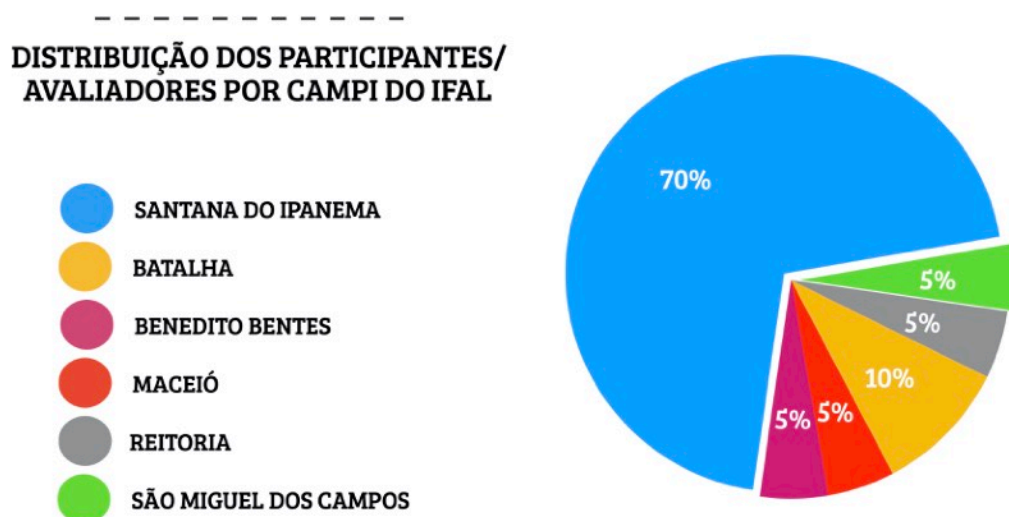
A escolha do questionário como técnica de análise do curso encontra amparo na literatura que o apresenta como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 28). No caso específico, o questionário estruturou-se com base na Tabela Likert, ferramenta quantitativa para a mensuração da aceitação dos participantes à afirmativa proposta. Entre suas vantagens se destaca “a possibilidade de identificar a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa” (TROJAN; SIPRAKI, 2015, p. 276).

Com o objetivo de ampliar a dimensão qualitativa do questionário, ao término de cada questão fechada, foi acrescentado um espaço no qual era possível que cada participante qualificasse a resposta anterior. Desse modo, cada participante pode avaliar a adequação da literatura, os materiais didáticos, os vídeos apresentados, a linguagem empregada, entre outras questões, possibilitando uma análise ampla sobre a qualidade do curso ofertado.

Com base nos princípios metodológicos da Tabela Likert, cada participante foi convidado a indicar o grau de concordância em relação às questões apresentadas. Dentre as opções, os respondentes acessaram as respostas numa escala de cinco pontos: (5) concordo totalmente, (4) concordo parcialmente, (3) nem concordo nem discordo, (2) discordo parcialmente, (1) discordo totalmente. Nessa escala, a resposta indica maior grau de satisfação e concordância com a afirmativa quanto mais próxima estiver da escala 5. Na direção oposta, a resposta indica menor grau de satisfação e concordância quanto mais próxima estiver da escala 1. Quando registrar a escala 3, as repostas indicam neutralidade.

Antes de apresentar com maiores detalhes as dimensões avaliadas neste processo, faz-se necessário caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa. Do total, 60% dos participantes são do sexo/gênero feminino, enquanto 40% são do masculino. A faixa etária dos participantes varia dos 25 ao 65 anos. Com relação ao *campus* de lotação no Instituto Federal de Alagoas, 70% atuam em Santana do Ipanema, havendo representação, ainda, dos *campi* Batalha, Maceió, São Miguel dos Campos, Benedito Bentes e, ainda, da Reitoria, conforme Gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 - Distribuição dos participantes/avaliadores por campi do Ifal.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação à titulação, 5% do público possui formação em nível de Ensino Médio, 20% em nível de Graduação, 65% em nível de Pós-Graduação *Lato sensu* e 10% em nível de Mestrado. Quanto à área de atuação no Ifal, 55% dos respondentes exercem

suas atividades no Ensino, enquanto que 45% trabalham na área da Administração. O público participante do curso, desta forma, abrange diversos cargos de atuação no Ifal, como Auxiliar de Biblioteca, Assistente de Aluno, Assistente em Administração, Técnico de Laboratório, Técnico de Tecnologia da Informação, Técnico em Agropecuária, Técnico em Assuntos Educacionais, Arquivista, Enfermeira, Psicóloga, Nutricionista e Assistente Social. A diversidade de cargos percebida nesta altura valoriza o processo de avaliação do Produto Educacional, sobretudo diante de sua pretensão de olhar para os técnicos administrativos em educação como grupo, como categoria, tecida por um conjunto de heterogeneidades, que coletivamente se comprometem com a inclusão escolar.

Conforme os olhares e as experiências dos técnicos administrativos em educação que realizaram e avaliaram o curso, temos, inicialmente, uma concordância de 100% sobre estrutura e a apresentação do Curso, consideradas adequadas e capazes de contribuir para a compreensão das temáticas abordadas. O quadro indicado pelos participantes da pesquisa indica acerto na estruturação do curso, na distribuição deste em quatro unidades e no modo como foi apresentado aos cursistas. Assentindo com esse diagnóstico, T3 ressalta que “o curso está organizado de forma acessível, bem elaborado e informações importantes para estimular a participação no processo de colaboração com a efetivação de uma educação inclusiva” (T3 Dados da Pesquisa, 2021).

Os participantes avaliaram que a sequência das unidades do curso apresenta as ideias com coerência e consistência teórica, numa concordância de 100%. Zabala (1998) chama atenção às contribuições que as sequências de atividades podem dar na direção de um processo de educação humanista, autônomo e integrado. Assim, considera-se relevante que essa dimensão do PE tenha sido avaliada positivamente, como percebe-se na avaliação de T12 ao afirmar que “a proposta da sequência favoreceu a leitura, despertando o interesse em prosseguir no aprender” (T12, Dados da Pesquisa, 2021).

Uma outra dimensão revelante na construção de recursos didáticos é a da linguagem. E se ela é apontada como elemento essencial para a comunicação com os estudantes num contexto do ensino presencial, ganha ainda mais relevo quando se rompem os espaços usuais da relação professor-aluno, como no caso da formação online. Nessa perspectiva,

[...] existe a necessidade do constante diálogo entre o leitor e o material didático faz com que, na elaboração deste, a linguagem tenha uma função de extrema importância na EAD: a da comunicabilidade. Ou seja, a partir do momento em que o presencial é substituído pelo virtual, o material didático deve ser capaz de provocar a interação do aluno com o próprio material, com as ferramentas tecnológicas [...] (VILLARDI et al., 2004, p. 01).

Em atenção a essa necessidade, 100% dos participantes concordam totalmente que a linguagem apresentada no material didático utilizado no Curso é adequada e favorece a compreensão das questões elencadas no curso. T12 arremata que “a linguagem clara e objetiva foi uma marca do curso” (T12, Dados da Pesquisa, 2021). Ainda nesse sentido, Kaplún (2003) ressalta a importância da comunicação dos materiais educativos para o êxito da prática pedagógica, para uma relação didática, que dialogue com os anseios, as expectativas, as singularidades dos educandos.

Em sintonia com essa perspectiva, os participantes destacaram os recursos utilizados e seu potencial didático. Como T6 que considerou “os materiais didáticos e de apoio bastante ricos em relação ao tema tratado”, que colaboraram para ampliar sua “percepção enquanto técnico administrativo em relação a importância do nosso papel na inclusão [...] dentro do IFAL” (T6, Dados da Pesquisa, 2021). Nessa mesma direção, T9 salientou que “a linguagem utilizada é dinâmica e de fácil compreensão, com vários exemplos práticos, o que favorece o desdobramento do curso” (T9, Dados da Pesquisa, 2021).

Os depoimentos em tela corroboram os dados lidos à partir da Tabela Likert. Nesse sentido, 100% dos participantes concordaram totalmente que os conteúdos do curso são tratados de forma didática e contribuem para o entendimento das questões ligadas à inclusão escolar. Nesse aspecto, os participantes destacaram a cartela diversificada de materiais didáticos, como os vídeos construídos e disponibilizados no curso e a produção do e-book, exclusivo para o curso.

Em relação ao e-book, 100% dos participantes concordaram que o material textual utilizado como base do curso apresenta as ideias de forma adequada e contribui para a compreensão das ideias abordadas no curso. T1 afirma que “na perspectiva de um projeto educacional inclusivo, o e-book se apresenta como um importante material didático-pedagógico que possibilita debates plurais sobre questões relacionadas à inclusão escolar que condiz com a formação integrada e politécnica proposta pela EPT” (T1, Dados da Pesquisa, 2021). Ao mesmo tempo, para T12 o “e-book [é] maravilhoso: linguagem clara e objetiva, design lindo, imagens e infográficos enriquecedores”.

No que se refere aos vídeos, 90% dos participantes concordaram totalmente e 10% concordaram parcialmente que os materiais audiovisuais apresentados no curso são adequados e favorecem a compreensão das questões tratadas no curso. Foram destacados, nessa dimensão, as produções audiovisuais que apresentaram as narrativas inclusivas de técnicos administrativos em educação do Ifal. Diante disso, ressalta-se a

necessidade de que os Produtos Educacionais observem os contextos vividos pelos estudantes, dialogando com suas vivências, seus interesses, seus problemas e soluções, retomando a pedagogia de Freire (1987). Esse diálogo estreitado com as realidades dos TAEs foi percebido e destacado por T10, quando afirmou que "o curso tem uma dinâmica de conversar com quem está lendo e/ou assistindo. Super envolvente. Só agradecimentos pelas explicações e que essa pauta seja sempre levantada e reforçada" (T10, Dados da Pesquisa, 2021).

Também indagou-se junto aos participantes da pesquisa a pertinência da carga horária do curso. Nesse aspecto, 100% dos participantes concordaram totalmente que a carga horária do Curso é adequada e possibilita o tratamento dos conteúdos apresentados, questão essencial a ser observada neste Produto Educacional, que integra a categoria *Curso de formação profissional* (RIZZATTI et al., 2020). Os TAEs sinalizaram outro acerto na produção/processo do Produto Educacional, tendo em vista que 90% deles concordaram totalmente e 10% parcialmente que o curso apresenta literatura adequada aos objetivos elencados em sua ementa. Esse conjunto de condições para T12 tratam as questões "de uma forma leve, apresenta a questão da inclusão e a aprofunda de maneira suave e paulatina" (T12, Dados da Pesquisa, 2021).

Avançando o processo de avaliação, 90% dos participantes concordaram totalmente e 10% concordaram parcialmente que o curso sensibiliza e qualifica a atuação dos técnicos administrativos em educação para a inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica. Com relação a essa questão, emergiram depoimentos fundamentais que sinalizam o cumprimento do objetivo principal deste Produto Educacional, qual seja sensibilizar e qualificar o trabalho inclusivo dos servidores TAEs. Nesse sentido, T3 declarou:

o curso além de promover aprendizagem acerca do tema, promove também sensibilização. Foi muito importante conhecer como se deu a questão da inclusão no Brasil e o quanto as nossas práticas, enquanto TAEs, podem contribuir para incluir estudantes com todas as suas necessidades (T3, Dados da Pesquisa, 2021).

Entretanto, T18 levantou uma questão relevante, ao afirmar que em sua percepção "o curso está excelente no sentido de sensibilizar e possibilitar a conscientização do profissional para a educação inclusiva. Porém, acredito que 'qualificar' exija um aprofundamento maior sobre o tema, no sentido de estruturar de forma mais densa a fim de habilitar (treinamentos) os profissionais para a inclusão" (T18, Dados da Pesquisa, 2020). A partir desse olhar e em atenção às bases da pesquisa-ação e da EPT, considera-

se que o curso, de fato, não oferece, nem pretendia oferecer qualificação profissional, em especial em função da modalidade ao qual demandou ser ofertado. Nesse sentido, em vez de desenvolver habilidades, optou-se por assumir que este curso se destina, prioritariamente, à sensibilização dos TAEs.

Entretanto, outros depoimentos destacam a contribuição do curso para a atuação dos TAEs, evidenciando seu viés formativo, a exemplo da declaração de T12, que destaca que “o curso, nessa versão que é apresentada, será utilizado em minha atuação profissional, pois já possui uma completude de saberes acerca da Educação Inclusiva e da necessidade de nós, enquanto TAEs, promovê-la na EPT, em nossos espaços de atuação”.

Ante todas as dimensões avaliadas, 90% dos participantes concordaram totalmente e 10% concordaram parcialmente que o curso atende às suas expectativas iniciais e contribui para a compreensão da temática da inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. No Quadro 11 abaixo, são apresentados trechos dos depoimentos finais dos participantes do curso, que sinalizam a aprovação dos técnicos administrativos em educação em relação ao curso ofertado:

Quadro 11 - Trechos de depoimentos/percepções dos participantes da pesquisa

Depoimento/Percepções	Participante
um importante embasamento teórico sobre a educação inclusiva e a necessidade de uma ação coletiva de todos e todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, protagonizando os técnicos administrativos no fortalecimento, ressignificação e efetivação de uma educação integral e significativa para todos os (as) estudantes.	T1
O curso também ampliou os olhares sobre a necessidade de preparação prévia dos profissionais, pois não deveríamos estar despreparados para lidar com as especificidades de cada pessoa. Espero que este material chegue aos gestores dos campi e que este material seja disponibilizado aos profissionais que compõem a instituição.	T3
Achei que o curso é fundamental para o entendimento da importância do técnico administrativo em educação para a efetivação da educação inclusiva nas instituições de ensino.	T4

Depoimento/Percepções	Participante
<p>Todo o conteúdo foi bastante agregador e importante para minha caminhada profissional. Altamente reflexivo quanto a nossa importância na formação de uma escola inclusiva. Inspirador, didático e altamente relevante, levarei cada informação do curso para o meu dia a dia dentro e fora do campus.</p>	T5
<p>O curso está sensacional. Deveria ser expandido para todos os TAEs, visto que não recebi capacitação em relação a essas normativas, muitas coisas foram novas para mim, mesmo fazendo parte da assistência estudantil. Outra coisa que achei excelente foi explanar o papel do Napne em relação aos professores. Percebo que os próprios integrantes do Napne não conhecem os princípios e objetivos do núcleo.</p>	T10
<p>O presente curso de formação foi bastante proveitoso, pois me trouxe uma visão teórica atual, ampliada e contextualizada do que podemos considerar como 'educação inclusiva' e suas questões relacionadas. Trazer exemplos de êxito no campo da educação inclusiva no âmbito do IFAL foi um diferencial importante, mostrando que todos podem contribuir, independentemente do cargo que ocupa na instituição. A didática do curso é bastante acolhedora e intuitiva, com certeza contribuiu na minha reflexão profissional sobre o papel como agente ativo e transformador do processo de construção educacional.</p>	T14

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na avaliação não houve registro de nenhuma discordância dos participantes do curso quanto às dimensões avaliadas. Frise-se, ainda, que de forma unânime, os participantes da pesquisa aprovaram a utilização deste curso para o tratamento das questões ligadas à inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Diante do panorama aqui delineado, não houve alterações na estrutura do curso, que seguiu para o encarte final, disponibilizado no Apêndice D.

Por fim, destaca-se o caráter colaborativo, participativo e ativo desta aplicação do Produto Educacional, enriquecida a partir das singularidades dos sujeitos técnicos administrativos em educação que protagonizam essa história escrita coletivamente. O

universo formativo da Educação Profissional e Tecnológica realça seu compromisso social com a incorporação dos técnicos administrativos em educação na luta pela inclusão escolar. Espera-se que esse Produto Educacional contribua para isso.

7. CONCLUSÕES

As reflexões suscitadas durante essa investigação demonstram que existem no Ifal espaços institucionais privilegiados na elaboração e promoção de políticas inclusivas, a exemplo da PAE, do Napne e do Neabi. Esses espaços oferecem inúmeras possibilidades aos TAEs para atuarem nos processos de inclusão. Todavia, os resultados do estudo evidenciaram que 12% (3) dos TAEs que compõem o quadro efetivo da instituição, *locus* da pesquisa, possuem formação em Nível de Ensino Médio, que pode ser um indício de que não tiveram algum tipo de formação direcionada à inclusão. E ainda, apenas 8% (2) dos TAEs, afirmaram ter recebido formação acerca da temática inclusiva. No mais, os dados no levantamento da literatura revelaram que os estudos sobre inclusão, em sua maioria, olham para a relação professor-estudante e desconsideram o trabalho educativo realizado nos espaços da escola que não a sala de aula.

Diante desse contexto, identificou-se uma demanda por formação continuada e qualificação técnica para os TAEs atuarem nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, e, nesse sentido, elaborou-se o Curso “Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação, Produto Educacional que visa preencher, em alguma medida, essa lacuna formativa na atuação dos técnicos administrativos em educação.

O caminho percorrido durante o presente estudo revela desafios à garantia da inclusão escolar no contexto brasileiro, de maneira mais ampla, e no Instituto Federal de Alagoas, de maneira mais específica. O projeto de escola inclusiva apresenta-se como uma necessidade de última ordem, que só se efetiva com a participação de todos. Diante desse contexto e a partir da colaboração dos participantes da pesquisa, a investigação ofereceu respostas tanto à pergunta norteadora, quanto aos objetivos principal e específicos, apresentando contribuições de técnicos administrativos em educação no desenvolvimento de *práxis* inclusivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando os pressupostos e as singularidades dos Mestrados Profissionais, a pesquisa deixa uma contribuição configurada como Produto Educacional que, mesmo diante das limitações e dos desafios impostos pelo cenário de pandemia, colabora para a replicação de espaços formativos em inclusão escolar direcionada aos técnicos administrativos em educação, em múltiplos e diversos contextos, com especial ênfase para instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por outro lado, a presente pesquisa apresenta limites, que apontam para a necessidade de que novas investigações se debrucem sobre o lugar e o papel dos técnicos administrativos em educação no que se refere à temática da inclusão escolar. Sob essa perspectiva, a investigação deve ser considerada também como um chamado para que cientistas e pesquisadores ampliem seus olhares sobre os processos de inclusão na EPT.

Nessa direção, faz-se necessário pontuar as contribuições dos Mestrados Profissionais, em geral, e do ProfEPT, em particular, no sentido de reafirmar o direito de todos à educação, sem segregação, exclusão e preconceitos. Os esforços do Programa no âmbito do Instituto Federal de Alagoas demonstram compromisso com esta missão, esta busca, uma persecução que deixa pequenos – e necessários – frutos.

Integrando esses esforços, o presente estudo colaborou para pensar as possibilidades de atuação dos técnicos administrativos em educação nos processos inclusivos. Diante desse recorte, outros campos de investigação não foram captados, a exemplo dos limites, reveses e dificuldades enfrentados pelos TAEs para o fomento à *práxis* inclusiva na EPT, ainda que parte deles tenham sido abordados parcialmente no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Esse contexto reforça, mais uma vez, a necessidade de que novos estudos se voltem ao universo investigado e colaborem para a mudança do quadro, na perspectiva da ação-transformação.

As trilhas dessa investigação evidenciam a relevância da inclusão escolar, reafirmando que a escola de todos somente pode se efetivar com a participação de todos. Sem pretender encerrar a discussão, os resultados demonstram que o Produto Educacional sensibiliza os técnicos administrativos em educação para um olhar mais profundo, uma ação mais coordenada para a indispensável inclusão escolar, de um lado; por outro, revelam uma ânsia de que os técnicos administrativos em educação sejam vistos e compreendidos a partir de sua inegável dimensão pedagógica, de seu fazer educativo. Que outros esforços colaborem para a garantia da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAMIGO, C. A. **Limites e possibilidades à educação omnilateral**. *Revista da Educação - EDUCERE*, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 83-101, jan./jun., 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 11 maio. 2021.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso 09 maio. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6389/Lei%2011.091_2005.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de abril de 2021 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul:** alguns apontamentos. Santa Maria, RS, 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva:** as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun.2016

BRUNO, M. M. G. **A Inclusão educacional de pessoas com deficiência:** limites e desafios para a cultura escolar. In: KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência:** uma visão transdisciplinar. Dourados: Editora UFGD, 2013.

BITES, M. F. C. S. **A política de inclusão escolar:** dados de uma pesquisa. Revista de Administração Educacional, [S.l.], v. 4, n. 10, jul. 2016. ISSN 23591382. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2299>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CAVALCANTI, A. C. D.; GANGORRA, M. C. O. **Linguagens e educação:** possíveis intersecções. Recife: EDUPE, 2013.

CÉSAR, M. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos.** In: RODRIGUES, D. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.

CHALETA, E. et al. **Construindo práticas educativas inclusivas:** a participação dos alunos nos planos educativos individuais. In: CANDEIAS, A. A. (org.) **Educação inclusiva:** concepções e práticas. Évora: CIEP, 2009

CIAVATTA, M. RAMOS. M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil:** dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORADINI, L.; SANTOS, M. **Panorama das ações afirmativas no IFRS:** avanços e desafios. In: SONZA, A. P. S. et al. (org.). **Afirmar:** a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

CRESPO, Fernanda de Azevedo. **Necessidades educacionais específicas:** experiência espanhola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 291-292, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 mai. 2021.

DALL'BA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

DICHER, M. T. E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência:** inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI,

23., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FORTES, K. P. S.; SOARES, A. A. **A educação inclusiva com foco na pessoa com deficiência**: possibilidades de atuação do NAPNE. *In*: WESSELOVICZ, G.; CAZINI, J. (org.). **Diálogos sobre inclusão**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

FRANCO, V. **Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência**. *In*: CANDEIAS, A. A. (org.) **Educação inclusiva**: concepções e práticas. Évora: CIEP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Ramos, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FUMES, N. L. F.; BARBOSA, M. O. **A inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior sob a ótica dos coordenadores**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCAR, 2010. p. 1-12.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZÁLES, Eugenio (Org). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Circulo do livro, 1998.

GUARNIERI, F. V; MELO-SILVA, L. L. **Ações afirmativas na educação superior**: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, pág. 70-78, agosto de 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf>/view Acesso em: 05 jun. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 029/CS**, de 19 de dezembro de 2018. Aprova a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-29-cs-2018-institucionalizacao-do-neabi-ifal-regulamento.pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 2069/GR**, de 15 de setembro de 2017. Institui a Política de Assistência Estudantil do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/assistencia-estudantil/arquivos/politica-de-assistenciaestudantil.pdf/view> Acesso em: 05 abril 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas **Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos do Ifal**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/servidores/quadro-de-referencia-dos-servidores-tecnico-administrativos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Regimento Geral**. Maceió: Ifal, 2013. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/base-juridica-da-estrutura-organizacional-e-das-competencias/arquivos/regimento-geral-do-ifal-1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45-CS-2014**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-45-cs-2014-Napne-ifal-regulamento.pdf/view>. Acesso em: 05 jun. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Regulamento Interno do Conselho Superior**. Maceió, Ifal, 2016. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/regimento-interno-do-conselho-superior-do-ifal-alterado-pela-res-no-22-a-cs-2016-2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 5 fev. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial. Revista Integração**, v. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

MÉSZAROS, Iván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. [script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&Ing=en&nrm=iso](https://www.scribd.com/document/50102-71822007000200010)>. acesso em 11 de maio de 2021.

MILLIORIN, S. A ; SILVA, M. R. **Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação**: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Revista Retratos da Escola**, [S.l.], v. 4, n. 302020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa**: teoria, etapas e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MURIBECA, L. M. **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar**. In: ROSA, D. E. G. et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

NAVARRO, I. P. et al. **Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília: MEC, 2006.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estudos temáticos para o Plano Estadual de Educação do Paraná**: resultados do I Seminário Integrador. Curitiba: Secretária da Educação, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Inclusão e Diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico**. Curitiba: Secretária da Educação, 2006.

PAULON, S. M. et al. **Documento subsidiário à política de inclusão Gerson Smiech Pinho**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REBOCHO, M. et al. **Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal**. In: CANDEIAS, A. A. (org.). **Educação inclusiva: concepções e práticas**. Évora: CIEP, 2009.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. São Paulo: Zahar, 2014.

RIZZATTI, I. M. et.al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 10 set. 2020.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora, 2003. p. 117-149.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, G. C.; SILVA, A. R. **A gestão pedagógica e o processo de inclusão educacional de alunos cegos**: um estudo de caso. In: WESSELOVICZ, G.; CAZINI, J. (org.). **Diálogos sobre inclusão**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

SANTOS, J. D. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SANTOS, M. P. dos. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.fsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf Acesso em 02 de maio de 2021.

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

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v. 12, n. 34, pp. 152-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em 12 mai. 2021.

SCHIEDECK, S. **Narrativas Memoriais sobre os Institutos Federais: a concepção de uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica**. Porto Alegre, 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em 21 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, R. de; CYPRIANO, E. F. **MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia**. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 1, pág. 65-80, março de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S151673132016000100065&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010005> .

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. **Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013**. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online]. 2016, v. 26, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000200005>>. Acessado 11 Julho 2021, pp. 417-434.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

TROJAN, R. M; SIPRAKI, R. **Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 275–300, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7761. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7761>. Acesso em: 13 jul. 2021.

VALDEMARIN, C. G.; ARAÚJO, C. C.; MORAIS, R. P. **Profissionalização no ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora**. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 39, n. 73, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v39i73.308>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VALLASQUEZ, F. S; SOUZA, V. F. **Material Didático em EAD: linguagem em foco**. *Revista Gestão Universitária*, 2004. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/material-didatico-em-ead-linguagem-em-foco>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VÉRAS, M. P. **Exclusão social – um problema de 500 anos**. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-46.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANA, M. R. G. S. et al. **Diversidade e inclusão: conhecendo a cultura surda**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46997>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

VILLARDI, M. R. et. al. **Aprendizagem na educação à distância via rede: uma perspectiva do uso da tecnologia com caráter positivo**. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4372291>.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA. Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte. MG. 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. Vitória, 2013. 167 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em 2 vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo responsável, que deverão ser assinadas ao final pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pelas pessoas por ele delegadas. Resolução CNS no 466 de 2012, item IV.5.d)

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 benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo. Refere-se à participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado: A CONTRIBUIÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, sob responsabilidade de HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES e supervisão da Prof^a. Dr^a. GÉSSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A seguir, são indicadas as informações do projeto sobre a participação:

A Contribuição dos Técnicos Administrativos em Educação para Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Hérlei Mariano Martins Alves e Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva.

rubricar

rubricar

rubricar

1. O estudo se destina à elaboração de um curso de formação sobre inclusão, como produto educacional idealizado para os técnicos administrativos em educação que atuam no Ifal, campus Santana do Ipanema, tendo em vista a importância do papel desempenhado por estes no processo de inclusão;
2. A natureza do estudo propõe a discussão sobre os princípios que norteiam as políticas e práticas de inserção, permanência e êxito das pessoas com deficiência no Ifal, campus Santana do Ipanema;
3. O objetivo específico deste estudo é identificar iniciativas e ações desenvolvidas no IFAL, campus Santana do Ipanema, com vistas à permanência e êxito dos estudantes que ingressam via política de cotas para Pessoas com Deficiência e analisar os limites e possibilidades à atuação do referido campus, à consolidação de uma legítima inclusão educacional;
4. A coleta de dados está prevista para acontecer em agosto de 2020, por meio de questionário semiestruturado em formato eletrônico na plataforma online Google Forms, em razão das medidas de isolamento social ensejadas pela pandemia de Covid-19. Os participantes da pesquisa devem responder a todas as perguntas, essenciais ao desenvolvimento do estudo, desde que confirmem a sua participação neste TCLE que será incluído como campo preliminar ao questionário semiestruturado.
5. A contribuição dos técnicos administrativos em educação, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário semiestruturado. A base da amostra inclui 24 técnicos administrativos em educação, distribuídos por todos os setores do Ifal, campus Santana do Ipanema;
6. Os técnicos administrativos em educação serão convidados a participarem da pesquisa por meio de mensagem eletrônica a partir da lista de email disponibilizada pelo Campus Santana do Ipanema. Os participantes da pesquisa receberão esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participarem ou recusarem-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador;
7. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de serem asseguradas a privacidade,

A Contribuição dos Técnicos Administrativos em Educação para inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Hérlei Mariano Martins Alves e Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva.

rubricar

rubricar

rubricar

- confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes;
8. Os benefícios previstos com a sua participação são a contribuição para a construção de novos paradigmas e, principalmente, para melhor compreensão do processo de inclusão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Santana do Ipanema. Como benefícios diretos aos participantes da pesquisa, pontua-se que a pesquisa poderá proporcionar que os técnicos administrativos em educação se sintam parte do processo educativo e, mais especificamente, do processo de inclusão, compreendendo que a educação integral a que se propõem os Institutos Federais engloba as relações que se desenvolvem para além da sala de aula, restritas à experiência professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, esses benefícios serão estendidos aos estudantes com NEE, uma vez que disporão de mais profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional.
 9. No tocante às estratégias para o alcance dos benefícios, destacamos que mediante o Curso de Formação acerca da inclusão, produto educacional resultante da pesquisa, os técnicos administrativos em educação internalizarão conceitos, habilidades, atitudes e valores na direção promoção da inclusão educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.
 10. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE;
 11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES e Prof^ª. Dr^ª. GÉSSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA (supervisão).**
 12. Os participantes serão informados sobre o resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
 13. Os técnicos administrativos em educação participantes da pesquisa conhecerão os resultados desta, ao entrarem em contato com o curso de formação sobre inclusão produzido, denominado no projeto de “Produto Educacional” e posteriormente com uma

A Contribuição dos Técnicos Administrativos em Educação para inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Hérlei Mariano Martins Alves e Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva.

rubricar

rubricar

rubricar

- apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto;
14. A qualquer momento os participantes podem se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderão retirar seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo;
 15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes;
 16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal);
 17. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012).

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-6230

Contato de urgência:

Profª. Drª. GÉSSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES

Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Cidade/CEP: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

A Contribuição dos Técnicos Administrativos em Educação para inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Hérlei Mariano Martins Alves e Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva.

rubricar

rubricar

rubricar

ATENÇÃO:

Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pertencente ao Centro Universitário Cesmac: Rua Cônego Machado, 918. Farol, CEP: 57021-060. Telefone: 3215-5062. Correio eletrônico (e-mail): coepe.cesmac@cesmac.edu.br. Horário de funcionamento: Segunda, Terça e Quinta-feira de 7h30 às 12h00 e das 13h00 às 17h30; Quarta-feira de 7h30 às 12h; Sexta-feira de 7h30 às 12h00 e das 13h00 às 16h30.

Informamos que este Comitê de Ética tem dois recessos anuais, um em junho com período de 10 dias o outro no período, aproximadamente, de 20 de dezembro a 20 de janeiro.

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica
do(a) responsável legal

Assinatura do responsável pelo Estudo
(Rubricar as demais folhas)



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E/OU DEPOIMENTOS

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores do projeto de pesquisa Hérlei Mariano Martins Alves e a Prof. Dr. Jarbas Maurício Gomes, intitulado “A CONTRIBUIÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA” a realizar as gravações e registros fotográficos que se façam necessários e/ou colher meu depoimento sem qualquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Art. 17 que garante “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”; na Lei nº 10.741/ 2003 (Estatuto do Idoso) Art. 10 § 2º que observa, a semelhança do dispositivo legal supracitado, “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais; e no Decreto nº

3298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004, que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoas Portadora de Deficiência.

Minha imagem, som de voz e depoimentos podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe da pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas e atividades educacionais. Tenho ciência que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz em televisão e rádio, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à imagem e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores, devendo ser guardado por um período máximo de 5 (cinco) anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

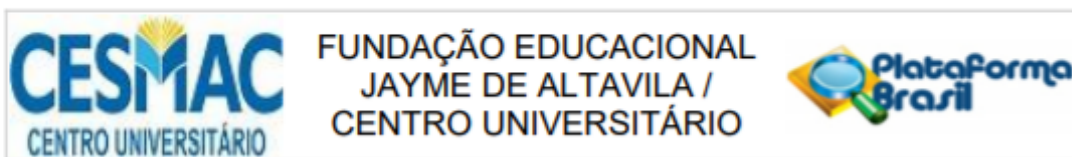
Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	HÉRLEI MARIANO MARTINS ALVES Pesquisador responsável
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

Maceió, _____ de _____ de _____.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

Pesquisador: HERLEI MARIANO MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31436520.1.0000.0039

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.038.422

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se propõe a analisar as políticas de inclusão para Pessoas com Deficiência (PcD) que ingressam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Santana do Ipanema, através da Lei de Cotas PcD. O objetivo principal é identificar as iniciativas e ações desenvolvidas no Campus com vistas à permanência e

êxito dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE); propõe-se, como produto educacional, a realização de um Curso de Formação sobre Educação Inclusiva para técnicos administrativos que atuam no Campus Santana do Ipanema, tendo em vista a importância do papel que estes desenvolvem no processo de inclusão. Como resultados da pesquisa, intenciona-se sensibilizar e conscientizar os técnicos do referido Campus de que também são responsáveis pela promoção da inclusão educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. A pesquisa classifica-se como Pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa de investigação, cujo instrumento metodológico escolhido é o questionário semiestruturado aplicado aos técnico- administrativos que atuam na EPT, no Campus Santana do Ipanema, para servir de base à elaboração de um Curso sobre Inclusão, como produto educacional direcionado a esses profissionais que comumente não se reconhecem como participantes na promoção da inclusão da PcD. Esta pesquisa se propõe a analisar as políticas de inclusão para Pessoas com Deficiência (PcD) que ingressam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Santana do Ipanema, através da Lei de Cotas PcD. A

Endereço: Rua Cônego Machado nº 917

Bairro: Farol

CEP: 57.051-160

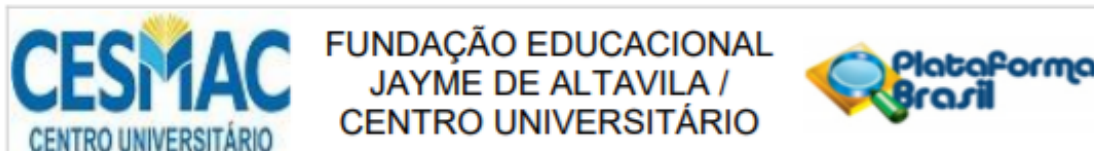
UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3215-5062

Fax: (82)3215-5062

E-mail: cepe.cesmac@cesmac.edu.br



Continuação do Parecer: 4.038.422

pesquisa classifica-se como Pesquisa- ação, numa abordagem qualitativa de investigação, cujo instrumento metodológico escolhido é o questionário semiestruturado aplicado aos técnicoadministrativos que atuam na EPT, no Campus Santana do Ipanema, para servir de base à elaboração de um Curso sobre Inclusão, como produto educacional direcionado a esses profissionais que comumente não se reconhecem como participantes na promoção da inclusão da PcD.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Identificar iniciativas e ações desenvolvidas no Ifal, campus Santana do Ipanema, com vistas à permanência e êxito dos estudantes que ingressam via política de cotas para Pessoas com deficiência, propondo como produto educacional um curso de formação inclusiva destinado aos técnicos administrativos do referido campus.

• Objetivos específicos

Compreender o papel dos Institutos Federais na promoção de políticas educacionais inclusivas;

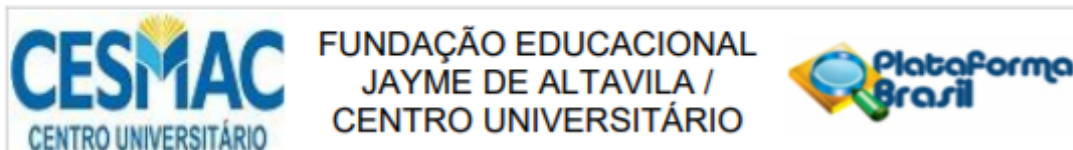
Analisar os limites e possibilidades à atuação do IFAL - Campus Santana do Ipanema na consolidação de uma legítima inclusão na EPT;

Propor um Curso de Formação Inclusiva para os técnicos do IFAL - Campus Santana do Ipanema.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A Resolução 466/12, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), afirma que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, os quais devem ser previstos e descritos no protocolo de pesquisa a ser avaliado pelo Conselho de Ética na Pesquisa. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento para responder ao questionário. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de serem asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes. Considerando que frequentemente o pesquisador lança mão de questionários e entrevistas em suas pesquisas, é de suma importância que ele conheça os possíveis riscos envolvidos em tais procedimentos, com vistas a adotar medidas de prevenção e proteção. No caso específico desse estudo, o sigilo das informações será resguardado e o sujeito da pesquisa terá garantida a sua liberdade quando não se sentir confortável em responder determinada pergunta. A pesquisa poderá contribuir para a construção de novos paradigmas e, principalmente, para melhor compreensão do processo de inclusão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Endereço: Rua Cônego Machado nº 917
Bairro: Farol **CEP:** 57.051-160
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3215-5062 **Fax:** (82)3215-5062 **E-mail:** coepe.cesmac@cesmac.edu.br



Continuação do Parecer: 4.038.422

Tecnologia - Campus Santana do Ipanema. Como resultados da pesquisa, intenciona-se sensibilizar e conscientizar os técnicos do referido Campus de que também são responsáveis pela promoção da inclusão educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo se encontra de acordo com a Resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem óbices éticos.

Recomendações:

Incluir no TCLE a numeração das paginas no formato 1-3, 2-3, 3-3.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ilmo. (a) Pesquisador (a) HERLEI MARIANO MARTINS, lembre-se que, segundo a Res. CNS 510/16:

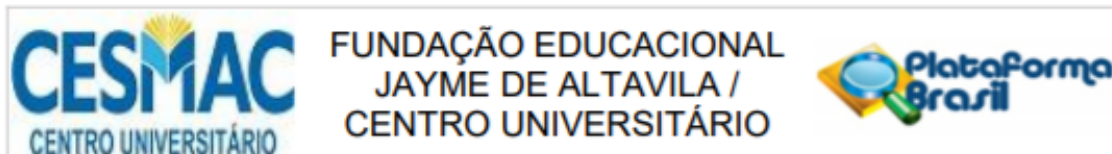
O Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

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

Endereço: Rua Cônego Machado nº 917
Bairro: Farol **CEP:** 57.051-160
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3215-5062 **Fax:** (82)3215-5062 **E-mail:** coepe.cesmac@cesmac.edu.br



Continuação do Parecer: 4.038.422

deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

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).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530355.pdf	18/05/2020 10:10:23		Aceito
Outros	Questionario_Versao2_Herlei.pdf	18/05/2020 10:04:50	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Versao2_Herlei.pdf	18/05/2020 10:03:57	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Versao2_Herlei.pdf	18/05/2020 10:03:43	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Herlei.pdf	18/05/2020 10:03:22	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_Versao2_Herlei.pdf	18/05/2020 10:02:40	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/03/2020 19:41:25	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_PB.pdf	25/03/2020 21:49:13	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/03/2020 20:57:50	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/03/2020 15:20:17	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Outros	Questionarios_semiestruturados.pdf	25/03/2020 15:16:35	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Outros	AnexoVI_Termo_de_compromisso.pdf	25/03/2020 15:13:27	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Declaração de concordância	AnexoV_Autorizacao_para_pesquisa.pdf	25/03/2020 15:13:04	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoIV_Declaracao_de_infraestrutura.pdf	25/03/2020 15:11:58	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito

Endereço: Rua Cônego Machado nº 917

Bairro: Farol

CEP: 57.051-160

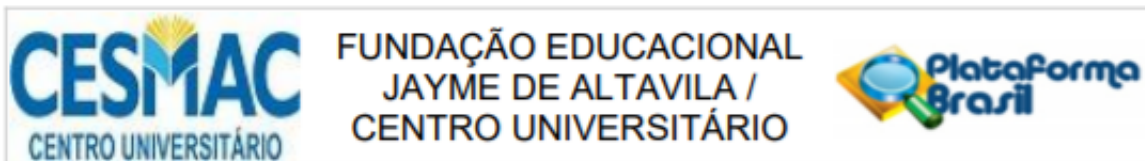
UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3215-5062

Fax: (82)3215-5062

E-mail: coepe.cesmac@cesmac.edu.br



Continuação do Parecer: 4.038.422

Declaração de Pesquisadores	AnexoIII_Declaracao_de_publicizacao.pdf	25/03/2020 15:11:23	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
Outros	AnexoII_Carta_de_apresentacao.pdf	25/03/2020 15:10:33	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoI_TCLE_Taes.pdf	25/03/2020 15:09:40	HERLEI MARIANO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 20 de Maio de 2020

Assinado por:
Sérgio Coutinho dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cônego Machado nº 917
Bairro: Farol **CEP:** 57.051-160
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3215-5062 **Fax:** (82)3215-5062 **E-mail:** coepe.cesmac@cesmac.edu.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA



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

Questionário Técnicos

As respostas sinceras que apresentará, nesta avaliação, serão muito importantes para o desenvolvimento do trabalho “**A CONTRIBUIÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”.

Contamos com a sua colaboração; ao tempo em que, antecipadamente, agradecemos-lhe a disponibilidade.

Mestranda: Hérlei Mariano Martins Alves
 Profa. Dra. Géssika Cecília Carvalho da Silva

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Formação (graduação e pós): _____

Função no IFAL: _____

Quais funções você exerceu antes de trabalhar no IFAL?

1 - Você já teve alguma experiência com pessoas com deficiência?

() Sim () Não

Se sim, em qual situação?

() Família () Escola () Trabalho () Amigos () Igreja

() Outros: _____

Se sim, como foi a experiência de conviver com a pessoa com deficiência?

2 - O que você entende por deficiência?

3 - O que você entende por inclusão?

4 - O que você entende por educação inclusiva?

5 - Você recebeu alguma formação sobre educação inclusiva?

Sim Não

Se sim, qual e como foi?

6 - Você acredita que existe educação inclusiva no IFAL?

Sim Não

Por quê?

7 – Qual deve ser o papel do técnico no processo de inclusão?

8 - Você acha que é importante os técnicos receberem formação sobre educação inclusiva?

Sim Não

Se sim, que tipo de formação você consideraria participar?

Curso presencial Curso on-line

9 - Você conhece o NAPNE?

Sim Não

Se sim, qual a função do NAPNE?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO EXPERIÊNCIAS DOS
TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFAL**



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

As respostas sinceras que apresentará, neste questionário, serão muito importantes para o desenvolvimento do trabalho **“A CONTRIBUIÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”**.

Contamos com a sua colaboração; ao tempo em que, antecipadamente, agradecemos-lhe a disponibilidade.

Mestranda: Hérlei Mariano Martins Alves
Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes

Agradecemos sua relevante colaboração.

1. Na sua trajetória profissional no âmbito do Ifal, você vivenciou alguma(s) experiência(s) exitosa(s) que contribuiu na construção de práticas inclusivas? Se sim, favor compartilhar conosco.

2. Na sua trajetória profissional no âmbito do Ifal, você se recorda de desafios nos processos de inclusão escolar? Se sim, por favor descrever.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AVALIATIVA



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

Formulário de avaliação de Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): Curso “Nas “Trilhas da inclusão: formação para técnicos administrativos em educação”.

Produto Educacional (PE) produzido por Hérlei Mariano Martins Alves sob orientação do Prof Dr. Jarbas Maurício Gomes. Este PE está vinculado à pesquisa “Contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica” e será disponibilizado publicamente no Banco de Produtos Educacionais do MEC, no site deste programa de pós -graduação e outros portais.

Você não precisa se identificar; serão garantidos o sigilo e o anonimato das informações.

Agradecemos sua relevante colaboração.

Mestranda: Hérlei Mariano Martins Alves
Prof. Dr. Jarbas Maurício Gomes

Questionário de avaliação do produto

1. Sexo/Gênero:

- () Masculino
() Feminino
() Outro : _____

2. Idade:

3. Campus em que está lotado:

4. Titulação:

5. Área em que atua no Ifal.

- () Ensino

() Administração

6. Cargo:

7. A estrutura e a apresentação do Curso são adequadas e contribuem para a compreensão das questões abordadas na formação.

() Concordo totalmente.

() Concordo parcialmente.

() Nem concordo, nem discordo.

() Discordo parcialmente.

() Discordo totalmente.

7.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

8. A sequência das unidades do Curso apresenta as ideias com coerência e consistência teórica.

() Concordo totalmente.

() Concordo parcialmente.

() Nem concordo, nem discordo.

() Discordo parcialmente.

() Discordo totalmente.

8.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

9. A linguagem apresentada nos materiais didáticos utilizados no Curso é adequada e favorece a compreensão das questões elencadas na formação.

() Concordo totalmente.

() Concordo parcialmente.

() Nem concordo, nem discordo.

() Discordo parcialmente.

() Discordo totalmente.

9.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

10. Os conteúdos do Curso são tratados de forma didática e contribuem para o entendimento das questões ligadas à inclusão escolar.

() Concordo totalmente.

- Concordo parcialmente.
- Nem concordo, nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

10.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

11. A carga horária do Curso é adequada e possibilita o tratamento dos conteúdos apresentados na formação.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Nem concordo, nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

11.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

12. O Curso sensibiliza e qualifica a atuação dos técnicos administrativos em educação para a inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Nem concordo, nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

12.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

13. O Curso apresenta literatura adequada aos objetivos elencados em sua ementa.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Nem concordo, nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

13.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

14. O material textual (e-book), utilizado como base do Curso, apresenta as ideias de forma adequada e contribui para a compreensão das ideias abordadas na formação.

- Concordo totalmente.
 Concordo parcialmente.
 Nem concordo, nem discordo.
 Discordo parcialmente.
 Discordo totalmente.

14.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

15. Os materiais audiovisuais apresentados no Curso são adequados e favorecem a compreensão das questões tratadas na formação.

- Concordo totalmente.
 Concordo parcialmente.
 Nem concordo, nem discordo.
 Discordo parcialmente.
 Discordo totalmente.

15.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

16. O Curso atende às suas expectativas iniciais e contribui para a compreensão da temática da inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

- Concordo totalmente.
 Concordo parcialmente.
 Nem concordo, nem discordo.
 Discordo parcialmente.
 Discordo totalmente.

16.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

17. Você aprova a utilização deste Curso para o tratamento das questões ligadas à inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que ele será reformulado a partir das avaliações realizadas pelos participantes?

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Nem concordo, nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

17.1 Se desejar, qualifique suas percepções sobre a questão, especialmente se você tiver apresentado discordância em relação à afirmativa anterior.

18. O espaço a seguir é destinado ao registro de suas percepções, críticas e sugestões acerca da sua experiência formativa no Curso. Suas observações serão relevantes para o processo de reformulação do Produto Educacional, sob a perspectiva de construção coletiva e colaborativa presente na metodologia da pesquisa-ação.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Expediente Técnico

Instituto Federal de Alagoas (Ifal)

Reitor: Carlos Guedes de Lacerda

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:

Eunice Palmeira

Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal)

Coordenador: Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Orientação: Jarbas Mauricio Gomes

Projeto Gráfico: Diego dos Santos Alves

Produção: Hérlei Mariano Martins Alves



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

A474n

Alves, Hérlei Mariano Martins.

Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação / Hérlei Mariano Martins. – 2021.

107 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação Contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na educação profissional e tecnológica (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Inclusão Escolar. 3. Técnicos Administrativos em Educação. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

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

Sumário

03

Primeiras Palavras

06

As trilhas do Produto Educacional

10

Detalhando a Unidade 01:
A educação inclusiva e a educação especial

18

Detalhando a Unidade 02:
A inclusão escolar no Brasil

25

Detalhando a Unidade 03:
Voltando o olhar para a EPT

32

Detalhando a Unidade 04:
Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva de técnicos administrativos

39

Nossas Vozes

43

(In) Conclusões

45

Referências

47

Material básico

PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando se consulta o verbete *incluir*, os dicionários apontam significados como *colocar alguma coisa no interior de outra e passar a pertencer a um grupo*, entre outras definições. Não são raras as buscas pela inclusão no dicionário e nos espaços de sociabilidade. Apesar disso, a sociedade inclusiva que se quer no Brasil, em sentido lato, encontrou e segue a encontrar numerosos obstáculos para se efetivar.

Nesse campo em disputa, garantir ao outro o direito de ser o que é tem se constituído um imenso desafio no horizonte atual, no qual se assiste à escalada de discursos autoritários, conservadores, racistas, misóginos, lgbtfóbicos, capacitistas, entre outros. Na contestação a esse panorama crítico, a educação escolar tem colaborado para a formação de outras sociabilidades, com respeito à diversidade e valorização das diferenças.

Para colaborar com a consolidação de uma práxis inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e, por consequência, para a disseminação de saberes e valores que contribuam com a construção de uma sociedade com justiça e equidade social, o campo científico tem elaborado esforços em favor da inclusão escolar. A investigação “Contribuições dos Técnicos Administrativos em Educação nos processos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal), materializa um desses esforços, refletindo os contributos dos TAEs do Instituto Federal de Alagoas no fomento à inclusão escolar na instituição.

O objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar as contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica, ofertando, como Produto Educacional, um curso sobre inclusão escolar para TAEs do Ifal - Campus Santana do Ipanema. Adicionalmente, os objetivos específicos são: (1) apresentar o papel dos Institutos Federais na promoção de políticas educacionais inclusivas; (2) analisar as possibilidades de atuação dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na EPT; e (3) ofertar curso sobre inclusão escolar para os técnicos administrativos do Ifal - Campus Santana do Ipanema.

Do ponto de vista metodológico, o estudo tem aporte na abordagem qualitativa, que conforme ressaltam Taquette e Minayo (2016), investiga a realidade social a partir das singularidades, das subjetividades. Para tanto, elege, ainda, a metodologia da pesquisa-ação, por seu caráter participativo. Nesse sentido, a pesquisa visa colaborar para a transformação dos problemas identificados, envolvendo os sujeitos que constituem o cenário investigado.

Visando contribuir para a resolução do problema de pesquisa, elaborou-se o presente Produto Educacional (PE), em atenção aos critérios da pesquisa-ação. O PE constitui-se a partir das experiências e das necessidades dos participantes da pesquisa. Aqui, mais uma vez, dá-se relevo à relação participativa e colaborativa entre pesquisador e participante, traço distintivo da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Este Produto Educacional trata-se de um curso sobre inclusão escolar para técnicos administrativos em educação, ofertado junto ao corpo técnico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Santana do Ipanema. De modo sintético, pode-se dizer que a formação apresentada pretende apresentar a inclusão escolar como uma construção coletiva e sensibilizar os técnicos administrativos para a participação nesse movimento ético-político necessário.

Na primeira parte deste material apresenta-se a sistematização de cada uma das quatro unidades em que o curso foi estruturado, a fim de garantir sua replicabilidade em outros ambientes. Na segunda parte, como anexo, disponibiliza-se o material básico (e-book) utilizado no curso.

A ideia da oferta de um curso destinado ao corpo técnico nasceu do olhar sensível e da larga experiência em inclusão escolar da Dra. Géssika Cecília Carvalho, que orientou a investigação em sua porção inicial (2019-2020). Completou o quadro de motivações para a elaboração do PE, a minha atuação profissional como técnica administrativa em educação (Ufal), desde 2017. Os resultados diagnósticos corroboraram a proposta do curso, sinalizando fragilidade no conjunto de saberes dos técnicos administrativos do Ifal - Campus Santana do Ipanema acerca da temática da inclusão escolar.

E embora o curso tenha sido aplicado em um micro contexto, as experiências formativas fomentadas podem ser replicadas em outros contextos de ensino, com especial ênfase para instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Desse modo, o Produto Educacional contribui para práticas educativas inclusivas, que somente podem ser plenamente asseguradas com a participação de todos aqueles que integram as escolas.

Hérlei Mariano Martins Alves

Técnica em Assuntos Educacionais (Ufal)

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal)

Jarbas Mauricio Gomes

Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Ifal - Campus Penedo)

Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal)

Doutor em Educação (UFSCar)

AS TRILHAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na gênese do Produto Educacional há, explícita ou subliminarmente, um convite ao corpo técnico administrativo: o de contribuir, de atuar para a garantia de uma escola que inclua, que aceite, que acolha, que abrace. Considerando esse um caminho vital na construção de uma sociedade mais justa e plural, o nome do curso foi escolhido como que num abraço virtual, num chamado para partilhar a jornada. Nasceu, assim, o **Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação**.

A proposta de curso emanou da investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal) e tem como objetivo principal sensibilizar os técnicos administrativos em educação (TAEs) para que abracem a causa da inclusão e consolidem uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente democrática, que promova o desenvolvimento social, científico e tecnológico, local e nacional, tendo como premissas a garantia de direitos constitucionais de acesso, permanência e êxito na jornada escolar.

O curso foi pensado para aplicação no formato à distância. Essa escolha reflete o cenário atual, no qual os lugares comuns do “olho no olho” precisaram ser reconfigurados, em virtude das medidas de isolamento social geradas pela pandemia de Covid-19. Nesse sentido, a oferta do curso online oferece vantagens como o alcance de maior número de pessoas com menor custo, ainda que a socialização e os contatos mais próximos sejam sempre imprescindíveis.

Assim, diante da inviabilidade de realização do curso na modalidade presencial, optou-se pelo formato de curso no estilo MOOC (Massive Open Online Course), ou

curso aberto, massivo e online, em português. Esse formato de curso é baseado em plataformas online que atendem uma quantidade expressiva de alunos simultaneamente e foi pensado como opção viável à realização deste curso, em função de suas características, dentre as quais destaca-se a flexibilidade em termos de apresentação de conteúdos e de realização de atividades. Ademais, o formato MOOC permite que a oferta do curso seja assíncrona, privilegiando o aprendizado em momentos e ritmos diferentes e a autonomia do cursista. Assim, não há mediador e é o próprio cursista quem gerencia sua aprendizagem, de acordo com suas singularidades (SOUZA; CYPRIANO, 2016).

A carga horária total do curso é de 20 horas, organizada para garantir o tratamento do conteúdo programático necessário para apresentar as questões ligadas à atuação dos técnicos administrativos nos processos de inclusão escolar, no contexto da EPT. O curso estrutura-se, ainda, em quatro unidades, cada uma delas com a carga horária de 5 horas de estudo, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Estrutura do Curso

Título da Unidade	Carga Horária
Unidade I - A educação inclusiva e a educação especial: - Conceitos de educação inclusiva e educação especial; - Origens históricas da concepção de educação inclusiva.	05 horas
Unidade II - A inclusão escolar no Brasil: - A inclusão escolar como direito social; - A inclusão escolar e a legislação educacional brasileira.	05 horas
Unidade III - Voltando o olhar para a inclusão na EPT: - As políticas públicas de inclusão no contexto da EPT; - Os espaços para atuação inclusiva no âmbito do Ifal.	05 horas
Unidade IV - Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva de técnicos administrativos: - O trabalho e as experiências de inclusão dos TAEs no contexto do Ifal.	05 horas

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A aplicação do curso utilizou a Plataforma Moodle, do Instituto Federal de Alagoas. Entretanto, é importante pontuar que todos os materiais utilizados foram selecionados tendo em vista a possibilidade de serem replicados nas mais diversas plataformas online e, ainda, resguardando sua utilização na perspectiva do ensino presencial, realizando-se as adaptações necessárias. Objetivando apresentar aos cursistas um retrato mais detalhado do Instituto Federal de Alagoas e pensando em assegurar uma leitura mais leve, com suporte didático e audiovisual, foi elaborado um material básico do curso (e-book), com o escopo de sistematizar as teorias e concepções educativas abordadas no curso.

Estruturado em quatro seções, cada uma delas atendendo a uma unidade do curso, o material básico (e-book) dispõe de vídeos ilustrativos, que podem ser acessados a partir dele. Além disso, buscou-se privilegiar, ainda, a dimensão visual do material didático, considerando as especificidades apontadas por Kaplún (2005) na elaboração de materiais educativos, que dão relevo às estratégias pedagógicas e comunicacionais.

A **Unidade I** apresenta conceitos chaves para a compreensão do processo de inclusão escolar. Assim, será possível entender fundamentos teóricos-conceituais que distinguem a educação especial da educação inclusiva. Em síntese, a inclusão escolar deve ser compreendida como um projeto coletivo, que visa garantir o êxito de todos os estudantes, exigindo a participação dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

A **Unidade II** apresenta reflexões sobre o projeto da inclusão escolar, enquanto uma demanda ético-política para a correção de desigualdades na sociedade brasileira. Nessa direção, apresentam-se também as políticas públicas nacionais que asseguram a inclusão escolar do ponto de vista legal como a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB .

A **Unidade III** apresenta as políticas e estratégias de inclusão elaboradas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, apresenta os espaços institucionais que possibilitam aos TAEs assumirem uma postura ativa diante da inclusão no âmbito do Ifal, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) e programas/políticas como o Napne e o Neabi.

A **Unidade IV** apresenta o trabalho de inclusão realizado pelos TAEs no âmbito do Ifal e nos diferentes espaços de execução das políticas institucionais de inclusão. Ganha destaque, nessa unidade, a práxis de inclusão realizada com a participação e colaboração dos técnicos administrativos em educação. Na próxima seção, serão apresentadas a organização e a estrutura do curso.

A perspectiva da avaliação adotada no curso foi a de *avaliação formativa* (ZABALA, 1998). Nela, importam menos os resultados quantificáveis e mais o esforço empreendido pelo estudante ao longo da formação. E, no caso específico do curso, que aciona conteúdos conceituais, a avaliação presta-se à fixação dos conceitos tratados. A dimensão atitudinal da avaliação não pode ser mensurada numa perspectiva quantificável, mas a avaliação final do Produto Educacional anuncia o acerto do curso na sensibilização do corpo técnico para o desenvolvimento de atitudes inclusivas. Na seção *Nossas Vozes* são apresentados trechos de depoimentos dos participantes da pesquisa que sinalizam essa questão.

Por fim, e sem encerrar, ressalte-se a contribuição dos participantes da pesquisa para o processo de construção do Produto Educacional. Preambularmente, colaboraram na etapa diagnóstica, elucidando o cenário de aridez em formações inclusivas destinadas ao corpo técnico, ofertando informações minuciosas, que foram pistas determinantes para a elaboração do curso. Em seguida, dispuseram-se a viver o processo, a participar do curso e a sinalizar melhorias, acertos, erros, possibilidades e limites. Coletiva e colaborativamente lideraram o processo e trilharam conosco as trilhas da inclusão, sendo efetivamente protagonistas, os melhores condutores que poderíamos ter. Nessa estrada sem atalhos, o trajeto segue sinuoso, com impasses e obstáculos, mas coletivamente encontraremos as trilhas da inclusão escolar.

D
E
T
A
L
H
A
N
D
O



A UNIDADE

A educação inclusiva e a educação especial

Antes de iniciar efetivamente a Unidade 1, os participantes do curso tiveram acesso à apresentação do **Trilhas da Inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação**. Nela, conheceram informações básicas sobre a formatação do curso, a modalidade escolhida, as motivações das quais deriva, a carga horária e a estrutura de cada uma das quatro unidades.

Após a leitura da apresentação, o participante teve acesso à Unidade 1, intitulada **A educação inclusiva e a educação especial**, que abre o curso. A seguir, detalhou-se o processo de organização e estruturação da unidade, que, conforme explicitado na seção **Primeiras Palavras**, foi disponibilizada por meio do Moodle do Instituto Federal de Alagoas.

OBJETIVOS:

- Apresentar aspectos conceituais acerca do processo de inclusão escolar;
- Sensibilizar os participantes para o caráter coletivo do processo de inclusão escolar.



CARGA HORÁRIA:

05 horas.



DETALHANDO A UNIDADE 01

MATERIAL DIDÁTICO BÁSICO:

Unidade 1, do e-book **Nas Trilhas de Inclusão**, disponível na seção anexos.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

Na Unidade 1, foram sugeridas como leituras complementares dois materiais:

Inicialmente, o artigo **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**, de Mônica Pereira Santos (2002), que apresenta a distinção conceitual entre integração e inclusão. **Clique AQUI** para acessar o texto.

Além desse texto, sugeriu-se a leitura do Capítulo I da obra



Em **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer**, Maria Teresa Égler Mantoan apresenta uma análise minuciosa sobre as questões que envolvem o desafio da inclusão no contexto da educação no Brasil.

Lançado originalmente pela Editora Moderna, em 20023 a obra foi republica pela Editora Summus, em 2015.

Na Unidade 1, foi sugerida a leitura do Capítulo 1, intitulado **Inclusão Escolar: o que é?**



MATERIAL COMPLEMENTAR EM VÍDEO:



O curta-metragem **IAN** (2018), conta a história de um menino que nasceu com paralisia cerebral e que busca ser incluído às demais crianças, enquanto brinca no playground. A animação, inspirada em fatos reais, nasce a partir das lutas travadas pela sua mãe, criadora da Fundação Ian. Segundo seu portal na internet, “A Fundação Ian visa combater a falta de informação e conhecimento que muitas vezes leva ao bullying e ao isolamento de pessoas com deficiência. O curto Ian surge da necessidade e do objetivo da fundação de chegar a todos os lares com uma mensagem de inclusão”. Ainda de acordo com a Fundação Ian, o curta-metragem ganhou três prêmios de Melhor Animação e Melhor Curta-Metragem, “tendo sido selecionado em mais de vinte festivais”.



Os recursos audiovisuais foram sugeridos como um caminho de sensibilização para a importância de incluir o outro e de atuar em favor da inclusão. Para acessar a unidade seguinte, o participante respondeu a um quiz com quatro (4) questões de múltipla escolha, A avaliação aplicada na Unidade 1 apresenta-se a seguir.

DETALHANDO A UNIDADE 01



AVALIAÇÃO:

A avaliação mediante a aplicação de um quiz, composto por 4 (quatro) questões de múltipla escolha, se presta à fixação dos conteúdos conceituais, apresentados no decorrer da Unidade 1. As questões aplicadas estão elencadas a seguir:

1

A partir da nova perspectiva trazida na proposta de **inclusão escolar**, passa a ser objeto da escola a correção e diminuição de distorções, desigualdades e exclusões históricas, promovidas em razão de etnia, classe, gênero, questões socioeconômicas ou características pessoais. No Brasil, duas leis criadas no início do século XXI, tentam por em destaque as culturas e histórias das populações afro-brasileiras e indígenas. São elas:

- a) A Lei nº 11.892/08 e a Lei nº 9.396/96.
- b) A Lei nº 7.853/89 e a Lei nº 12.711/12.
- c) A Lei nº 12.764/12 e a Lei nº 10.639/2003.
- d) A Lei nº 9.396/96 e a Lei nº 10.216/01.
- e) A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.**

2

Em sintonia com a perspectiva da inclusão escolar, passa-se a adotar o termo **Estudante com Necessidades Educacionais Específicas** para fazer referência a:

a) ao público-alvo da educação inclusiva, que abrange o público-alvo da educação especial, mas se alarga para atender todos os educandos, independentemente, da necessidade educacional apresentada.

b) ao público-alvo da educação especial e às questões relacionadas a gênero, exclusivamente.

c) ao público-alvo da educação especial e às questões relacionadas a etnia, exclusivamente.

d) ao público-alvo da educação especial e às questões relacionadas a vulnerabilidade socioeconômica, exclusivamente.

e) somente ao público-alvo da educação especial.

3

A Lei nº 9394/96, que estabeleceu as diretrizes da educação nacional, apresenta a educação especial como a modalidade de ensino especializado para educandos com determinadas necessidades específicas. Preencha a Coluna 2 associando o tipo de atendimento educacional a que cada definição diz respeito. **A ordem correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é:**

Coluna 1:

1. Pessoa com deficiência.
2. Transtornos globais do desenvolvimento.
3. Altas habilidades ou superdotação.

Coluna 2:

() aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivo.

() aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

() aqueles que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

a) 3 - 2 - 1

b) 3 - 1 - 2

c) 2 - 3 - 1

d) 2 - 1 - 3

e) 1 - 2 - 3

4

A chamada “educação especial” foi ganhando novos contornos ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1990, quando o conceito de integração escolar passou a ser questionado. Tal conceito garantia a inserção de estudantes com deficiência em escolas comuns, desde que em salas especiais e inclusivas, sem contato com os estudantes ditos “normais”. Duas iniciativas de foro legal, em âmbito mundial e nacional, passam a assegurar a inclusão desses estudantes nas escolas e salas comuns, visando romper a perspectiva segregacionista anterior. **São elas, respectivamente:**

a) A recomendação da Assembleia Geral das Nações Unidas e a Lei nº 7.853/89.

b) A Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

c) A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Lei nº 8.213/91

d) O Parecer nº A Declaração da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Lei nº 10.639/2003

e) O Parecer 92 da Unesco e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

D
E
T
A
L
H
A
N
D
O

02

A UNIDADE

A inclusão escolar no Brasil



OBJETIVOS:

- Refletir o projeto de inclusão escolar como demanda ético-política;
- Apresentar as políticas públicas nacionais nas quais se ancoram a inclusão escolar.

CARGA HORÁRIA:

05 horas.



MATERIAL DIDÁTICO BÁSICO:

Unidade 2, do e-book **Nas Trilhas de Inclusão**, disponível na seção anexos.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

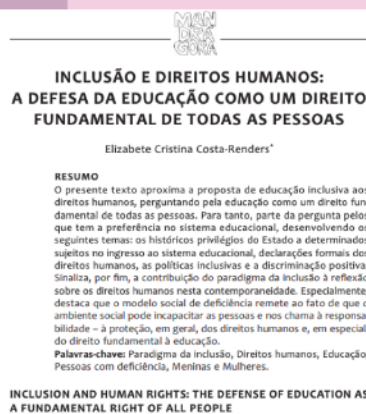
Na Unidade 2 também foram recomendadas duas leituras complementares:

Avançando a leitura, foi proposta a leitura do Capítulo 2, da obra de Maria Teresa Égler Mantoan (2002), nomeado **Inclusão Escolar: Por quê?**

Adicionalmente, foi indicada a leitura abaixo 

Nas reflexões que apresenta no artigo científico **Inclusão e Direitos Humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas**, Elizabeth Cristina Costa-Renders (2015) traça reflexões sobre o paradigma da educação inclusiva.

Para acessar a publicação, **[Clique AQUI.](#)**



MATERIAL COMPLEMENTAR EM VÍDEO:



Seguindo a proposta de explorar o potencial pedagógico dos materiais audiovisuais, foi recomendado o vídeo **Direitos Humanos**, disponível no Canal da Charlotte (YouTube). Em formato de animação são elencados alguns direitos fundamentais sustentados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), incluindo a garantia de acesso à educação para todos.



Agora, após conhecermos os passos da Unidade 2, podemos passar à avaliação, que consistiu na aplicação de um quiz com 3 (três) questões de múltipla escolha.

A seguir, serão disponibilizadas as questões que integraram a avaliação da unidade.



AVALIAÇÃO:

A avaliação mediante a aplicação de um quiz, composto por 4 (quatro) questões de múltipla escolha, se presta à fixação dos conteúdos conceituais, apresentados no decorrer da Unidade 2. As questões aplicadas estão elencadas a seguir:

1

Para a construção de uma escola inclusiva, que valorize a diversidade e acolha a pluralidade, é necessária a prática comprometida de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Assim, nessa perspectiva, são colocados em relevo os conhecimentos para além da previsão oficial, bem como são valorizados os contextos e espaços escolares para além da sala de aula. Esses saberes, que ocorrem de forma implícita, **são expressos no:**

- a) currículo formal.
- b) currículo real.
- c) currículo oficial.
- d) currículo oculto.**
- e) currículo legal.

2

As ações afirmativas são medidas de caráter social que visam corrigir distorções e desigualdades, assegurando equidade para todos. Na Coluna 1 são apresentadas exemplos de ações afirmativas. Na Coluna 2 são descritos os recortes dessas ações.

Associe as ações afirmativas ao recorte/público a qual elas se destinam e assinale a ordem correta de cima para baixo.

Coluna 1:

1. Lei nº 12.711, de 2012.
2. Programa Mulher e Ciência, de 2004.
3. Lei nº 12.764, de 2012.
4. Decreto nº 9.508, de 2018.

Coluna 2:

- () Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.
- () Gênero.
- () Pessoas com Deficiências.
- () Etnia e condições socioeconômicas.

a) 1 - 3 - 2 - 4

b) 2 - 3 - 4 - 1

c) 2 - 1 - 3 - 4

d) 3 - 1 - 2 - 4

e) 3 - 2 - 4 - 1

3

A partir da década de 90, as políticas de educação inclusiva no Brasil foram influenciadas por um conjunto de iniciativas internacionais. Entre elas, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última originou-se da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Espanha, reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, defendido na Declaração dos Direitos dos Humanos de 1948. **A maior expressão dessas políticas internacionais no Brasil àquela altura pode ser vista na promulgação da:**

a) Lei nº 10.741/03, que estabeleceu o Estatuto do Idoso.

b) Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

c) Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

d) Decreto nº 2.208/97, que instituiu os Cefet's.

e) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

D
E
T
A
L
H
A
N
D
O



A UNIDADE

Voltando o olhar para a inclusão na EPT

OBJETIVOS:

- Apresentar as políticas e estratégias de inclusão elaboradas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Apresentar as políticas e estratégias de inclusão elaboradas no contexto do Instituto Federal de Alagoas..



CARGA HORÁRIA:

05 horas.



MATERIAL DIDÁTICO BÁSICO:

Unidade 3, do e-book **Nas Trilhas de Inclusão**, disponível na seção anexos.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

Na Unidade 3 foram sugeridas leituras de diversos regulamentos do Instituto Federal de Alagoas, que versam sobre projetos de inclusão desenvolvidos no contexto da EPT:



POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE):

Para acessar a PAE, [Clique AQUI.](#)



NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI):

Para acessar o regulamento do NEABI, [Clique AQUI.](#)



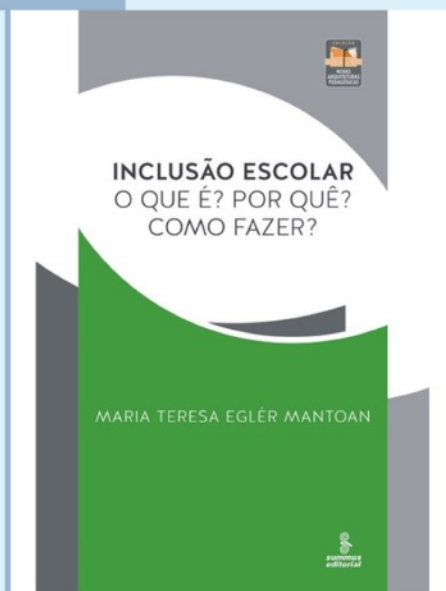
NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NEE (NAPNE):

Para acessar o regulamento do NEABI, [Clique AQUI.](#)

Além dos regulamentos acima elencados, também foi sugerida a finalização da leitura de **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer**, de Maria Teresa Égler Mantoan (2002).

Lançado originalmente pela Editora Moderna, em 2002, a obra foi republicada pela Editora Summus, em 2015.

Na Unidade 3 foi sugerida a leitura do Capítulo 3, que encerra a obra, nomeado Inclusão Escolar: como fazer?



MATERIAL COMPLEMENTAR EM VÍDEO:



A indicação de vídeo complementar desta Unidade 3 foi uma produção da própria pesquisadora, que no processo de construção do Produto Educacional colheu narrativas e experiências dos TAEs do Ifal.

Neste vídeo, a psicóloga Bárbara Barbosa, do Campus Penedo, apresenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.



Nas trilhas da inclusão

O que é o
NAPNE
?

Clique sobre o vídeo para assistir!



Seguindo os passos das unidades anteriores, a avaliação da Unidade 3 constituiu-se num quiz com 4 (quatro) questões de múltipla escolha.

A seguir, serão disponibilizadas as questões que integraram a avaliação da unidade.



AVALIAÇÃO:

A avaliação mediante a aplicação de um quiz, composto por 4 (quatro) questões de múltipla escolha, se presta à fixação dos conteúdos conceituais, apresentados no decorrer da Unidade 3. As questões aplicadas estão elencadas a seguir:

1

Com a Lei nº 11.892/2008 instituiu-se a nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e os Institutos Federais. O então secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Eliézer Moreira Pacheco, assinou documento no qual incorpora a perspectiva humanista no projeto formativo dos Institutos Federais. **Nesse sentido, a nova rede nasce comprometida com a inclusão porque:**

- a) limita o raio de atuação dos Institutos Federais às capitais e suas regiões metropolitanas.
- b) estabelece como exclusiva a oferta de cursos técnicos, perdendo de vista a formação humana.
- c) abriga o combate a todas as formas de preconceitos, geradores de violência.**
- d) projeta uma formação exclusivamente para a inserção no mundo do trabalho.

2

Parte da rede federal, o Instituto Federal de Alagoas integra os esforços por uma prática de educação inclusiva, humanista. Dentre suas políticas inclusivistas, destaca-se a Política de Assistência Estudantil. Entre os princípios desta política NÃO está:

- a) assegurar condições equânimes para o acesso, para a permanência com qualidade e para a conclusão com êxito.
- b) buscar a defesa da justiça social e do combate a todas as formas de preconceito.
- c) o compromisso com a inclusão, com a acessibilidade, com a diversidade e com a equidade.
- d) priorizar o atendimento aos estudantes de cursos técnicos subsequentes, pensando prioritariamente na inserção ao mundo do trabalho.**
- e) o apoio a diversas formas de participação, organização e protagonismo estudantil.

3

Em 2008, o Ifal institucionalizou os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, os Neabi's. Cada campi do Ifal deve ter seu núcleo próprio, no sentido de atuar para a diminuição das desigualdades, sendo uma instância de caráter consultivo e propositivo. Segundo o regulamento do Ifal é função do Neabi:

- a) promover o reconhecimento e valorização à identidade afro-brasileira e indígena.**
- b) tratar exclusivamente das questões indígenas.
- c) pensar exclusivamente as questões da sala de aula, sem participação de técnicos administrativos.
- d) fomentar discussões que privilegiem a visão europeia, colonizadora.

4

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), instituído no Ifal pela portaria nº 45-CS, em 2014, visa atender especificamente aos estudantes cujas dificuldades de aprendizagem advém “de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem”. Assim, o Napne tem como prioridade o público alvo da educação especial, contemplando ainda outras barreiras que dificultam a aprendizagem. Entre as opções abaixo, marque aquela que NÃO se refere a uma das finalidades do Napne:

- a) Incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional profissionalizante de pessoas com necessidades específicas na instituição.
- b) Contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas no âmbito estudantil e no mercado de trabalho.
- c) Promover diálogos que incentivem o respeito à diversidade.
- d) Buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição.
- e) Trazer estratégias de ensino para os professores, buscar conhecimentos sobre as formas de trabalho e interação com a pessoa com necessidade específica, orientando todo o processo ensino aprendizagem.**

D
E
T
A
L
H
A
N
D
O



A UNIDADE

A práxis inclusiva de técnicos administrativos

OBJETIVOS:

- Apresentar experiências e práticas inclusivas dos técnicos administrativos do Instituto Federal de Alagoas;
- Sensibilizar os participantes do curso para a atuação em favor da inclusão escolar nos espaços do Instituto Federal de Alagoas.



CARGA HORÁRIA:

05 horas.



MATERIAL DIDÁTICO BÁSICO:

Unidade 4, do e-book **Nas Trilhas de Inclusão**, disponível na seção anexos.



MATERIAIS COMPLEMENTARES:

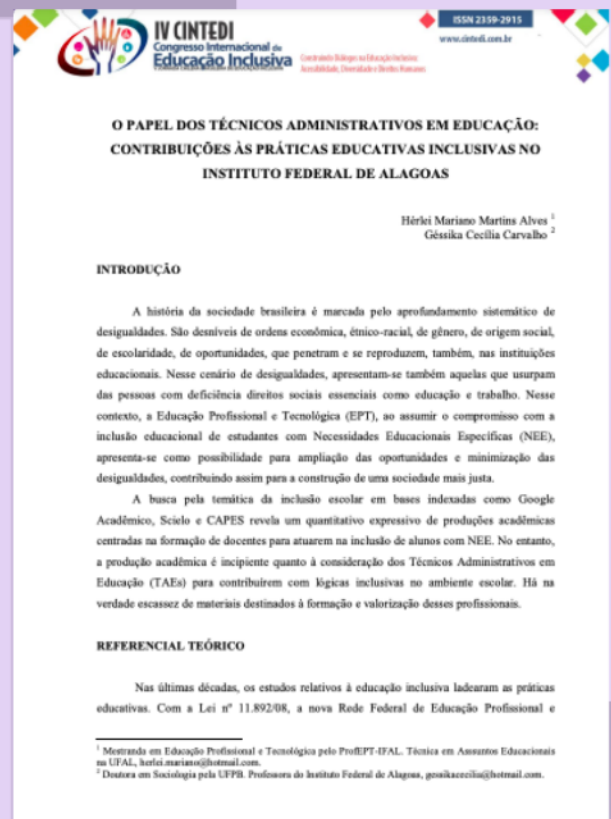
Em se tratando de indicações textuais, esta Unidade 4 sugere duas leituras:

A primeira delas, indica o Produto Educacional elaborado por Taíza Lima Cunha, sob orientação da Dra. Géssika Cecília Carvalho, no âmbito do ProfEPT/Ifal. Trata-se do **Manual Pedagógico sobre os paradigmas da inclusão e necessidades educacionais específicas**. Para acessá-lo, [Clique AQUI](#).

A segunda recomendação de leitura complementar da Unidade 4 foi o artigo **O papel dos técnicos administrativos em educação: contribuições às práticas inclusivas no Instituto Federal de Alagoas**, publicado nos Anais do IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI), 2020.

Com autoria de Hérlei Mariano Martins Alves e Géssika Cecília Carvalho, o artigo dialoga com as discussões da Unidade 4, ao apresentar espaços de inclusão que podem ser ocupados pelos TAE's.

Para acessar a publicação, [Clique AQUI](#).





MATERIAIS COMPLEMENTARES EM VÍDEO:

Na unidade 4 final foram disponibilizados 4 (quatro) vídeos que trazem o protagonismo do técnicos administrativos em iniciativas inclusivas no Ifal. Esse vídeos foram produzidos pela pesquisadora, exclusivamente para o curso, Produto Educacional no ProfEPT/Ifal. A seguir, acesse os vídeos e conheça os personagens e histórias apresentados neles.


1

Neste vídeo, apresenta-se a contribuição dos técnicos administrativos em educação pelo olhar de um estudante. Para acessar o vídeo [!\[\]\(2bbb0417e3c89e78458bd68a7df865c0_img.jpg\) **CLIQUE AQUI!**](#)


2

Nessa produção, apresentam-se as contribuições das práticas inclusivas a partir do Setor de Nutrição. Para acessar o vídeo [!\[\]\(44d83a28f4acfa663c21860b118db4cc_img.jpg\) **CLIQUE AQUI!**](#)

3

Neste vídeo, apresentam-se experiências de TAEs na promoção das políticas inclusivas. Para acessar o vídeo  **CLIQUE AQUI!**

4

Encerrando a Unidade 4, o vídeo apresenta experiências exitosas de TAEs em favor da inclusão, por meio da comunicação. Para acessar o vídeo  **CLIQUE AQUI!**

As narrativas de inclusão dos técnicos administrativos do Ifal encerraram a curso, convidando os participantes para conhecerem os espaços de atuação e a ocupá-los. Convidam, sobretudo, a se inspirarem e deixarem sua colaboração na construção de um escolar inclusiva, plural, diversa, em que todos sejam acolhidos.

A seguir, encerrando a unidade e, por conseguinte, o curso, os participantes responderam à avaliação, novamente por meio de quiz com 3 (três) questões de múltipla escolha, que estão disponibilizadas abaixo.

DETALHANDO A UNIDADE 04



AVALIAÇÃO:

Repensando a **inclusão**



Como vimos nesta Unidade 4, várias práxis de técnicos administrativos em educação foram elaboradas no sentido de contribuir para universos inclusivos em nossas instituições de ensino.

Agora, para encerrar nosso curso, você deverá (re)pensar sua prática profissional e elaborar uma proposta de inclusão em seu setor de trabalho!

O que você pode propor em seu setor ou função profissional para colaborar com a inclusão escolar?

Vamos pensar juntos?

Neste espaço, registre a sua proposta de praxis inclusiva.



A large sheet of lined paper with horizontal blue lines and a vertical red margin line on the left side. The paper is decorated with small red stars and yellow dots. The paper is surrounded by various school supplies like pencils, rulers, and books.



ATENÇÃO:

Para compartilhar as propostas de praxis inclusiva, o mediador do curso pode promover um fórum de discussão.

DETALHANDO A UNIDADE 04

NOSSAS VOZES

Nesta seção, trazemos à baila falas dos servidores técnicos administrativos, extraídas a partir do processo de avaliação do Produto Educacional, no qual cada um deles foi protagonista na escrita dessa história em favor da inclusão escolar. Ao término das unidades, cada participante registrou suas impressões sobre o curso. Esta etapa, a rigor da pesquisa-ação, é parte essencial para a validação do Produto Educacional (RIZZATI et al., 2020).

As vozes dos participantes, aqui elencadas, dimensionam a percepção dos técnicos administrativos acerca da experiência formativa e podem, em alguma medida, colaborar para a análise da dimensão educativa do Produto Educacional. Vamos conhecer?

“

Considero o curso muito importante para os servidores e para a instituição, e quem mais se beneficiará com ele serão os alunos.



T1, Dados da Pesquisa, 2020.

NOSSAS VOZES

NOSSAS VOZES

O curso também ampliou os olhares sobre a necessidade de preparação prévia dos profissionais, pois não deveríamos estar despreparados para lidar com as especificidades de cada pessoa. Espero que este material chegue aos gestores dos campi e que este material seja disponibilizado aos profissionais que compõem a instituição.



T3, Dados da Pesquisa, 2020.

O curso foi ótimo, achei os materiais didáticos e de apoio bastante ricos em relação ao tema tratado. Certamente aumentou muito a nossa percepção enquanto técnicos administrativos em relação a importância do nosso papel na inclusão.

Curso bem esclarecedor, bem elaborado e de grande importância, não só para o IFAL, mas para toda e qualquer rede de ensino que se preocupe com o assunto abordado.



T6, Dados da Pesquisa, 2020.



T8, Dados da Pesquisa, 2020.

NOSSAS VOZES

Todo o conteúdo foi bastante agregador e importante para minha caminhada profissional. Altamente reflexivo quanto a nossa importância na formação de uma escola inclusiva. Inspirador, didático e altamente relevante, levarei cada informação do curso para o meu dia a dia dentro e fora do campus.



T5, Dados da Pesquisa, 2020.

A linguagem utilizada é dinâmica e de fácil compreensão, com vários exemplos práticos, o que favorece o desdobramento do curso. Com certeza as informações apresentadas trouxeram grandes contribuições a todos os participantes para o desempenho de suas atividades, para a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.



T9, Dados da Pesquisa, 2020.

NOSSAS VOZES

NOSSAS VOZES

“

O curso está sensacional. Deveria ser expandido para todos os TAEs, visto que não recebi capacitação em relação a essas normativas, muitas coisas foram novas para mim, mesmo fazendo parte da assistência estudantil. Outra coisa que achei excelente foi explicar o papel do NAPNE em relação aos professores. Percebo que os próprios integrantes do NAPNE não conhecem os princípios e objetivos do núcleo. O curso tem uma dinâmica de conversar com quem está lendo e/ou assistindo.

Na perspectiva de um projeto educacional inclusivo, o e-book se apresenta como um importante material didático-pedagógico que possibilita debates plurais sobre questões relacionadas à inclusão escolar que condiz com a formação integral e politécnica proposta pela EPT.

”



T10, Dados da Pesquisa, 2020.



T1, Dados da Pesquisa, 2020.

NOSSAS VOZES

(IN) CONCLUSÕES

No decorrer das reflexões suscitadas pela presente investigação, percebem-se os desafios para a garantia a prática de inclusão escolar no contexto brasileiro, tomando por exemplo o caso do Instituto Federal de Alagoas. Na mesma direção, o projeto de escola inclusiva apresenta-se como uma necessidade de última ordem, que só se efetiva com a participação de todos.

Além disso, considerando os pressupostos e as singularidades dos Mestrados Profissionais, a pesquisa deixa uma contribuição, ainda que diminuta, configurada como Produto Educacional, que colabora para a replicação de espaços formativos em inclusão escolar direcionada aos técnicos administrativos em educação, em múltiplos e diversos contextos, com especial ênfase para instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por outro lado, a presente pesquisa apresenta limites, que apontam para a necessidade de que novas investigações se debrucem sobre o lugar e o papel dos técnicos administrativos em educação no que se refere à temática da inclusão escolar. Sob essa perspectiva, a investigação deve ser considerada também como um chamado para que cientistas e pesquisadores ampliem seus olhares sobre os processos de inclusão na EPT.

Nessa direção, faz-se necessário pontuar as contribuições do Mestrados Profissionais, em geral, e do ProfEPT, em particular, no sentido de reafirmar o direito de todos à educação, sem segregação, exclusão e preconceitos. Os esforços do Programa no âmbito do Instituto Federal de Alagoas demonstram compromisso com esta missão, esta busca, uma persecução que deixa pequenos – e necessários – frutos.

Integrando esses esforços, o presente estudo colaborou para pensar as possibilidades de atuação dos técnicos administrativos em educação nos processos inclusivos. Diante desse recorte, outros campos de investigação não foram captados, a

exemplo dos limites, reverses e dificuldades enfrentados pelos TAEs para o fomento à práxis inclusiva na EPT, ainda que parte deles tenham sido abordados parcialmente no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Esse contexto reforça, mais uma vez, a necessidade de que novos estudos se voltem ao universo investigado e colaborem para a mudança do quadro, na perspectiva da ação-transformação.

A despeito desses limites, as trilhas dessa investigação corroboram a relevância da inclusão escolar, reafirmando que a escola de todos somente pode se efetivar com a participação de todos. Nesse contexto, este estudo é, antes de tudo, um convite para que cada técnico administrativo em educação assuma seu lugar e seus espaços nos processos inclusivos, sublinhando suas dimensões social, política e pedagógica. Nessa mesma direção, a presente pesquisa colabora para a mudança do quadro de ausência de formação em educação inclusiva para os TAES no Ifal, podendo servir como semente para a elaboração de outras estratégias de inclusão no âmbito da educação, no geral, e da EPT, em particular.

Sem pretender encerrar a discussão, os resultados demonstram que o Produto Educacional sensibiliza os técnicos administrativos em educação para um olhar mais profundo, uma ação mais coordenada para a indispensável inclusão escolar, de um lado; por outro, revelam uma ânsia de que os técnicos administrativos em educação sejam vistos e compreendidos a partir de sua inegável dimensão pedagógica, de seu fazer educativo. Que outros esforços colaborem para a garantia da inclusão escolar.

IN (CONCLUSOES)

REFERÊNCIAS

ALVES, Hérlei Mariano Martins; CARVALHO, Géssika Cecília. **O papel dos técnicos administrativos em educação: contribuições às práticas educativas inclusivas no instituto federal de alagoas**. Anais IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72536>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CANAL DA CHARLOTTE. Direitos Humanos. YouTube, 24 de agosto de 2019. Disponível em: [youtube.com/watch?v=95pHjoKfeAA](https://www.youtube.com/watch?v=95pHjoKfeAA). Acesso em: 16 mai. 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 113-134, 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001>>. Acesso em: 06 abr 2021.

CUNHA, Taiza Lima da. **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**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal), Maceió, 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45/CS**, de 22 de dezembro de 2014. Dispões sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Napne do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-45-cs-2014-regulamento-do-napne-ifal.pdf/view> Acesso em: 17 janeiro 2021.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 2069/GR**, de 15 de setembro de 2017. Institui a Política de Assistência Estudantil do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/assistencia-estudantil/arquivos/politica-de-assistencia-estudantil.pdf/view> Acesso em: 05 abril 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 029/CS**, de 19 de dezembro de 2018. Aprova a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-29-cs-2018-institucionalizacao-do-neabi-ifal-regulamento.pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

FUNDACIÓN IAN. Ian, uma história comovente. YouTube, 30 de novembro de 2008. Disponível em: [youtube.com/watch?v=6dLEO8mwYWQ](https://www.youtube.com/watch?v=6dLEO8mwYWQ). Acesso em: 11 mar. 2021.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Souza; OLIVEIRA, Rosimary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.fsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf Acessado em 02 de maio de 2021.

SOUZA, Rodrigo de; CYPRIANO, Elysandra Figueredo. MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2016, v. 22, n. 1, pp. 65-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010005>. Acessado 11 Julho 2021

TAQUETTE, Stella Regina; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2016, v. 26, n. 2 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000200005>. Acessado 11 Julho 2021] , pp. 417-434.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 3, pp. 443-466. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Epub 17 Abr 2006. Acessado 11 Julho 2021

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

REFERENCIAS

MATERIAL BÁSICO

A seguir, está disponível o e-book **Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação**, que serviu como material didático básico para o curso aqui apresentado.

Boa leitura!

Hérlei Mariano Martins Alves
Técnica em Assuntos Educacionais (Ufal)
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal)

Hérlei Mariano Martins Alves



Nas trilhas da inclusão:



contribuições dos técnicos administrativos
em educação



PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL
Alagoas

Expediente Técnico

Instituto Federal de Alagoas (Ifal)

Reitor: Carlos Guedes de Lacerda

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:

Eunice Palmeira

Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal)

Coordenador: Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Orientação: Jarbas Mauricio Gomes

Projeto Gráfico: Diego dos Santos Alves

Produção: Hérlei Mariano Martins Alves



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

A474n

Alves, Hérlei Mariano Martins.

Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação / Hérlei Mariano Martins. – 2021.

107 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação Contribuições dos técnicos administrativos em educação nos processos de inclusão na educação profissional e tecnológica (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Inclusão Escolar. 3. Técnicos Administrativos em Educação. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

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



Sumário

04

Unidade 01: *A educação inclusiva e a educação especial*

18

Unidade 02: *A inclusão escolar no Brasil*

31

Unidade 03: *Voltando o olhar para a inclusão na EPT*

44

Unidade 04: *Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva dos técnicos administrativos em educação*



UNIDADE

01

A educação inclusiva e a educação especial

UNIDADE

01

Nesta unidade serão apresentados conceitos-chaves para a compreensão do processo de inclusão escolar. Assim, será possível entender fundamentos teóricos-conceituais que distinguem a educação especial da educação inclusiva. Em síntese, a inclusão escolar deve ser compreendida como um projeto coletivo, que visa garantir o êxito de todos os estudantes, exigindo a participação dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

1.1 Afinal, o que é inclusão escolar?

Caro(a) técnico(a) administrativo(a),

O que é inclusão escolar? É provável que em sua trajetória de atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) você já tenha se deparado com essa indagação. Certamente essa questão não se fez presente inadvertidamente, pois nas últimas décadas, o Brasil viu os debates sobre inclusão escolar crescerem significativamente.

Com o processo de redemocratização brasileira e a Constituição de 1988 que, conhecida pelo seu viés de cidadania, passou a assegurar em seu Art. 205 a educação como “direito de todos” (BRASIL, 1988), a concepção de inclusão, enquanto perspectiva de organização da sociedade, pensada para incluir todas as pessoas, passou a apresentar-se como um desafio também para o campo da educação escolar. Nesse sentido, a inclusão escolar é decorrente de uma nova concepção de mundo, na qual questionam-se os padrões excludentes arraigados na trajetória histórica



brasileira. A escola, enquanto direito de todos, somente se concretiza na valorização da diversidade para o alcance da inclusão (MANTOAN, 2003).

Conhecer os conceitos básicos e as terminologias presentes nesse projeto educativo é o primeiro passo para que todos possam colaborar na construção de uma escola cada vez mais inclusiva. E você TAE é parte fundamental nesse processo. Quantas vezes, em uma reunião de trabalho, em uma formação pedagógica ou mesmo em uma conversa de corredor, você ouviu os termos **educação especial** e **educação inclusiva**? Em geral, eles são tomados como sinônimos, todavia, cada um possui significado e abrangências específicos que se complementam e dão vida à chamada **inclusão escolar**. A articulação entre a educação inclusiva e educação especial é fundamental para promover a inclusão escolar.

A educação inclusiva é entendida como o conjunto de ações que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educacional, respeitando as singularidades, as especificidades e as necessidades de cada um (MANTOAN, 2003). A educação especial, por sua vez, como sugere o adjetivo, demanda características que a tornam diferenciada, ou melhor, especial. Ela é pensada para promover o atendimento de educandos que, em função de alguma deficiência ou necessidade específica, são impossibilitados de desenvolver suas habilidades e capacidades por meio do sistema de ensino tradicional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação especial “é a modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional especializado de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

No atendimento educacional especializado reside o peso do adjetivo “especial”, ou seja, ao sistema de ensino tradicional somam-se os recursos técnicos e humanos necessários para auxiliar no desenvolvimento das habilidades e das capacidades dos educandos que apresentam especificidades educacionais. Atualmente, a recomendação expressa na Lei nº 9.394/96 é de que o serviço de apoio especializado deve ocorrer, prioritariamente, na escola regular e comum a todos os educandos, visando a atender as peculiaridades do público-alvo da educação especial nas perspectivas de integração e inclusão, que embora pareçam, à primeira vista, termos semelhantes, apresentam pressupostos distintos.



#conhecendo mais

TIPO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	DEFINIÇÃO
 Pessoa com deficiência	aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
 Transtornos globais do desenvolvimento	aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivo.
 Altas habilidades ou superdotação	aqueles que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020).

De um lado, a **integração escolar** prioriza a chamada normalização em detrimento da diferenciação, ou seja, admite a inserção de estudantes com deficiência dentro de uma escola comum, desde que em salas especiais e exclusivas, sem que haja interação com os demais estudantes. Essa proposta insere, mas também seleciona, classifica, separa e condiciona sob o pretexto de que, dessa forma, o atendimento ao público-alvo seria de maior qualidade, quando na verdade a intenção pode ser compreendida como uma tentativa de negar as diferenças. Desse modo, “[...] trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados [...]” (MANTOAN, 2003, p. 15).



Na direção oposta, a **inclusão escolar** considera as diferenças para contestar a perspectiva da integração. Ela se afirma pela oposição à ideia de segregação, defendendo uma escola em que todos convivam coletivamente nos diversos espaços de aprendizagem. Desse modo, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge só alunos com deficiência e que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]” (MANTOAN, 2003, p. 16).

VOCE
SABIA

Somente com a **Declaração de Salamanca**, em 1994, os estudantes com necessidades educacionais específicas passaram a ter a possibilidade de integração ao sistema regular de ensino, visando a superação das práticas segregacionistas e excludentes.

Fonte: portal.fsfl.edu.br

A proposta da educação especial na perspectiva da inclusão reconfigura o projeto educativo inclusivista, que passa a enfrentar o fracasso escolar em diversas frentes. Assim, não mais se destina apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os estudantes, indistintamente. Desse modo, combatem-se as barreiras para o sucesso escolar, não importando se de sexo, de idade, de religião, de etnia ou deficiência. A perspectiva inclusiva não seleciona, não categoriza, não condiciona, não estabelece padrões (SASSAKI, 1999).





DICAS DE LEITURA



Em *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, Editora Summus, Maria Tereza Eglér Mantoan (2003) apresenta com maior profundidade os conceitos de *integração* e *inclusão*, refletindo acerca dos desafios para a prática inclusiva nas escolas brasileiras.

Com a criação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* em 2008, os sentidos da educação especial foram dilatados para comportar o conteúdo da inclusão escolar. Nesse aspecto, ocorreu um deslocamento do termo educação especial para educação inclusiva. Se antes havia uma escola regular (para os alunos ditos “normais”) e uma escola especial (para os alunos com deficiência), passou-se a propor, na forma e no conteúdo, uma escola plural, diversa e inclusiva. No caso da EPT, essa proposta pode ser relacionada ao ideal de escola unitária de Gramsci e à concepção do trabalho como princípio educativo.



APRENDA
UM POUCO



Antonio Gramsci (1891-1937) propôs uma **escola unitária**, pensada para além da formação exclusiva para a vida produtiva. Inspirados em Gramsci, Alves e Melo (2021, p. 126) enfatizam que o objetivo da Educação Profissional e Tecnológica deve ser o de "consolidar uma proposta contra-hegemônica que, em vez de agravar a alienação da classe trabalhadora, caminhe na direção de uma perspectiva humanizada e humanizadora, construída na convergência de educação e trabalho". A perspectiva de Gramsci dialoga com os princípios de uma escola inclusiva, quando deixa de pensar a educação enquanto recurso meramente mercadológico. Em sintonia com Gramsci, a EPT filia-se, ainda, à concepção de **trabalho como princípio educativo**, compreendendo a formação no âmbito do Institutos Federais como caminho para a produção de sentidos à vida, para além do trabalho.



A concepção de educação inclusiva ultrapassa a perspectiva da educação especial, que até a edição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) limitava a formação integrada, diferenciando o atendimento aos estudantes com necessidades específicas e excluindo-os dos ambientes comuns de escolarização em classes e escolas especiais. Diante disso, a concepção de educação inclusiva procura pôr fim a essa separação, e o faz na medida em que agrega novos valores ao universo escolar. A saber, o respeito, a tolerância e a convivência com a diferença e a diversidade.

A inclusão escolar pode ser vista, portanto, como um esforço coletivo para a criação de espaços pedagógicos de acolhimento, aceitando as singularidades e respeitando as diferenças, baseando-se no “princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001). Desse modo, a construção de uma escola inclusiva passa, obrigatoriamente, pelo envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, não excluindo desse processo os servidores técnicos administrativos em educação.

Pensar que a escola inclusiva se sustenta puramente na ação pedagógica da docência e nos limites da sala de aula é negar a essência educativa das instituições escolares e da aprendizagem que acontece nas relações para além das salas de aula. Assim, você, TAE, também é um protagonista na edificação da escola inclusiva que une em vez de separar.

1.2 A inclusão passa pela educação, mas não termina nela

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que abrange e ressignifica o papel da educação especial (SANTOS, 2015). No contexto de uma proposta de educação inclusiva, para garantir o direito de escolarização a todos os alunos, tenham deficiência ou não, o processo educacional deve ser redimensionado em um processo social.





O CERTO É...

**PESSOA COM
DEFICIÊNCIA**



Atualmente, a terminologia que deve ser utilizada é a de Pessoa com Deficiência. A expressão parte do pressuposto de que a pessoa vem antes da deficiência e de qualquer condição que possa apresentar. Concepção assumida a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU em 2006 (MARTINS, 2008). Na ordem em que aparece, a expressão valoriza o indivíduo, a pessoa, o ser, sem com isso desconsiderar a deficiência.



O ERRADO É...

**PESSOA PORTADORA DE
DEFICIÊNCIA / PESSOA COM
NECESSIDADES ESPECIAIS OU
PESSOA DEFICIENTE.**



INFOGRÁFICO: *Histórico das Terminologias*

Inválidos

1500 - 1900

Termo utilizado em obras de literatura, nomes de instituições, leis, mídias. Essa palavra se referia, inicialmente, a um indivíduo sem valor. No século seguinte, perderia seu sentido pejorativo. Nessa época, a pessoa com deficiência era considerado inútil para a sociedade, um fardo para a família e sem valor profissional.

Incapacitados

1901 - 1960

Assim eram chamadas as pessoas que tornaram-se deficientes nas Duas Grandes Guerras. Inicialmente, esse termo se referia a indivíduos sem capacidade. Mais tarde, passou a significar pessoas com capacidade residual. Admitir isso foi um grande avanço, contudo a deficiência ainda eliminava e excluía em todos os aspectos.

Defeituoso, excepcional e deficiente

1960 - 1980

Várias instituições de assistência a deficientes os denominavam com esses termos. Defeituoso designava indivíduos com deformidade. Deficiente se referia a indivíduos com deficiência física, mental, auditiva, visual.

Excepcionais eram pessoas com deficiências mentais. A sociedade não reforçava mais as limitações em relação a maioria, mas sim, a deficiência em si

Pessoas deficientes

1981 - 1987

A ONU instituiu 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, repercutindo num grande impacto social. Pela primeira vez, se atribui o valor "pessoa" àquele que tinha deficiência, igualando não só os seus direitos como também sua dignidade.



Portador de deficiência

1988 - 1993

A alegação das organizações era que o termo “pessoa deficiente” considerava o indivíduo deficiente na sua totalidade. O termo foi trocado para “pessoa portadora de deficiência” e mais tarde, simplificado para “portador de deficiência”. Portar uma deficiência passou a ser um valor agregado à pessoa, um detalhe.

Portadores de necessidades especiais

1990 - 1994

O artigo 5º da Resolução nº 2, Conselho Nacional de Educação, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, que podem envolver tanto dificuldades vinculadas a deficiências como não vinculadas a uma causa orgânica. O termo “necessidades especiais” substituiria “deficiência”.

Pessoas com deficiência

1994

A Declaração de Salamanca realizada na Espanha, em junho de 1994, surgiu após a Conferência Mundial sobre “Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”. Esse texto trata de inclusão na educação e fica explicado que a educação inclusiva não se dirige às pessoas com deficiência, mas todas aquelas que tenham necessidades educacionais específicas.

Pessoas com deficiência

HOJE

Essa expressão faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, elaborado pela ONU em 2003. Esse termo pretende não esconder a deficiência, mostrar com dignidade a sua realidade e necessidades decorrentes da deficiência. Dessa forma, encontrar medidas para eliminar as restrições de participação.

Fonte: CAMBIAGHI, Silvana. Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007, pp. 29-32. Recuperado do site LUMINA.



Apesar de abranger todo o público-alvo da educação especial, a educação inclusiva passa a atender dimensões mais ampliadas no sentido de garantir a plena efetivação da escola que inclui (SANTOS, 2002). Sob essa perspectiva, a escola atua para a correção e diminuição de distorções, desigualdades e exclusões históricas, promovidas em razão de etnia, classe, gênero, questões socioeconômicas ou características pessoais. Na ordem do dia entram a desconstrução de desigualdades e a valorização de culturas e experiências negadas e marginalizadas.

INFOGRÁFICO

LEIS PARA INCLUSÃO



 **Lei nº 10.639/2003**
Torna obrigatório o ensino de cultural e história **africana e afro-brasileira** no currículo da Educação Básica

 **Lei nº 11.645/2008**
Inclui no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Fonte: Planalto

Nessa mesma direção, em sintonia com os novos preceitos da educação inclusiva, adota-se o conceito de Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), para fazer referência ao público-alvo da educação inclusiva, que abrange o público-alvo da educação especial, mas se amplia para atender todos os educandos, independentemente da necessidade educacional apresentada (GONZÁLEZ, 2007). Gestado a partir da experiência espanhola, o termo NEE refere-se às iniciativas escolares que visam assegurar a plena inclusão aos discentes que enfrentam vulnerabilidades de toda ordem (CRESPO, 2007). Nessa perspectiva, no campo ético-político, tal concepção reafirma a defesa de uma escola comum a todos, superando a prática de uma educação especial em escolas separadas.



“ ABRE ASPAS ”

Em termos gerais, é possível dizer que precisam de atendimento educacional diferenciado todas aquelas pessoas que viveram algumas situações biológicas, físicas, psíquicas, sociais, culturais e econômicas atípicas e que, por isso, não foram capazes de aprender aquilo que a comunidade exige e espera de todos os seus membros para poder viver satisfatoriamente em sociedade (CRESPO, 2007, p. 292).

Diante do dever ético-político de assegurar o sucesso educacional de todos os estudantes, cresce a importância da atuação do técnico administrativo em educação, quer seja no raio de atuação administrativa, quer seja nas atividades ligadas ao ensino. A efetivação de uma educação inclusiva deixa de ser compreendida como um dever exclusivo do docente, sobretudo vinculado a uma necessidade de adaptação curricular, para ser uma tarefa de todos os servidores que lançam mão de estratégias para a identificação, o suporte e a intervenção nas questões que limitam a formação integral da pessoa humana, princípio chave na EPT. Em vez de um trabalho solitário, forma-se uma rede para a inclusão, que exige um compromisso ético-político de todos os que circundam a escola: professores, gestores, familiares e técnicos administrativos.

Referências

ALVES, Diego dos Santos; MELO, Beatriz Medeiros de. A questão quilombola no currículo da EPT: por uma educação omnilateral. **EPT em Revista**, v. 5, p. 124-148, fev. 2021. ISSN 2175-0742. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1109>>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de abril de 2021 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

CRESPO, Fernanda de Azevedo. Necessidades educacionais específicas: experiência espanhola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 291-292, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 mai. 2021.

GONZÁLES, Eugenio (Org). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lilia Pinto. **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em < http://www.perspectiva.fsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf> Acessado em 02 de maio de 2021.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.



UNIDADE
02

A inclusão escolar no Brasil

Nesta unidade são apresentadas reflexões sobre o projeto da inclusão escolar, enquanto uma demanda ético-política para a correção de desigualdades na sociedade brasileira. Nessa direção, apresentam-se também as políticas públicas nacionais que asseguram a inclusão escolar do ponto de vista legal.

2.1 A inclusão escolar no Brasil: necessidade ou privilégio?

Na unidade anterior foram apresentadas questões do universo da educação inclusiva no Brasil, conceitos básicos, terminologias e aspectos ligados ao compromisso inclusivo da Educação Profissional e Tecnológica. A construção da educação inclusiva não percorreu caminhos lineares, encontrando curvas sinuosas em seu trajeto. Não é de surpreender, então, que a agenda de inclusão no Brasil tenha flutuado aos interesses do Poder Público. Ao fim e ao cabo, uma questão se impõe: a garantia de uma prática inclusiva no âmbito da educação é uma necessidade ou constitui-se enquanto privilégio?

A educação inclusiva visa garantir a integração de grupos historicamente marginalizados ao processo formal de educação, na tentativa de corrigir exclusões e silêncios que foram parte da formação social brasileira, marcada por políticas excludentes. Por esse olhar, a inclusão escolar é parte das políticas afirmativas e reparativas, que se voltam para:



“ ABRE ASPAS ”

eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural [e] implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores [...]. (GOMES, 2001, p. 6-7).

Desse modo, lutar pela construção de uma escola plural, com diversidade, aceitação e cooperação, está longe de ser um privilégio, é uma **necessidade ético-política**, ligada ao atendimento das demandas sociais que fazem sintonia com um projeto societário com equidade e justiça social.

A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, assumiu os princípios da educação inclusiva como condição para uma prática humanista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para Eliezer Pacheco (2008, p. 8), "[...] a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social [...]".

VOCE SABIA



É preciso ter presente que a educação inclusiva não se limita a pensar a inclusão “prática” dos estudantes com necessidades específicas na escola. Ela vai além disso e visa tornar a escola um espaço de acolhimento, onde a diversidade não seja apenas acolhida, mas desejada. Para isso, é necessário ressignificar as práticas educativas, valorizando os saberes para além do currículo oficial, formal, pois “há uma gama de conhecimentos que se constituem a partir das relações informais, para além da sala de aula [...]” (SILVA, 2003, p. 78). Esse conjunto de saberes e conhecimentos, denominado de *currículo oculto*, “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]” (SILVA, 2003, p. 78). É aí que você, técnico administrativo em educação, pode colaborar para assegurar que a escola seja de **todos**.

Ao longo das últimas décadas uma série de políticas afirmativas e reparativas tentam efetivar, ao menos do ponto de vista legal, o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. As ações afirmativas tentam corrigir desigualdades em razão do gênero, da etnia, das condições sociais, biológicas, psicológicas, entre outras.

Nos últimos anos, um conjunto de iniciativas visou fortalecer as ações afirmativas no Brasil. No campo da educação, as ações afirmativas destinam-se ao combate à exclusão social, ao preconceito e à discriminação, objetivando democratizar o acesso à educação e corrigir distorções históricas. Naturalmente, essas políticas não se sobrepõem como “verdades absolutas”, podendo carecer de ajustes. As ações afirmativas são apresentadas como:

“
**ABRE
ASPAS**
”

[...] medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral. O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007, p. 70).



Diante da história brasileira, marcada pela desigualdade e exclusão desde os tempos coloniais (VÉRAS, 2001), a educação deve colaborar para a diminuição do fosso histórico, social e econômico, forjado sobre os mecanismos de reprodução do capitalismo (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, assumir a efetivação da educação inclusiva como necessidade ético-política e princípio da missão pedagógica da EPT, significa assegurar um horizonte de cidadania e justiça social para os estudantes que atravessam barreiras de toda ordem para chegar às escolas. Seria, como diz Mézaros (2003), garantir uma educação *para além do capital*. Desse modo, concebe-se a inclusão escolar não como privilégio de alguns grupos, mas um direito que pressupõe a elaboração de políticas públicas destinadas à legitimação da inclusão de todas as pessoas no sistema regular de ensino.

Já acessou alguma ação afirmativa? Abaixo você pode conhecer algumas delas!

INFOGRÁFICO: Ações Afirmativas

AÇÃO AFIRMATIVA	RECORTE	O QUE VISA ASSEGURAR?
Lei nº 8.213, de 1991	Pessoa com eficiência	Prevê que empresas com 100 ou mais funcionários tenham entre 2% e 5% de trabalhadores portadores de deficiência.
Programa Mulher e Ciência, de 2004	Gênero	Tem o objetivo de estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas..



Lei nº 12.711, de 2012	Etnias e condições socioeconômicas	Reserva 50% das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico para estudantes que tenham cursado a formação anterior em escola da rede pública, com recortes para estudantes pretos, pardos e indígenas e, ainda, para famílias com renda per capita igual ou superior a 1,5 salários mínimos.
Lei nº 12.764, de 2012	Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, incentivando, entre outras questões, o à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho
Decreto nº 9.508, de 2018	Pessoa com Deficiência	Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.



2.2 As políticas nacionais de inclusão escolar

A inclusão escolar, conforme visto na unidade anterior, pode ser entendida como um ato ético-político que rege a dinâmica escolar para garantir o direito de todos à educação. A partir disso, as instituições escolares devem priorizar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, a fim de contemplar as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, de gênero, dentre outras, que estão presentes no seu cotidiano.

Por meio da equiparação de oportunidades entre os sujeitos, a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, sem exceção, acessem e disponham de condições para permanecer e obter êxito na experiência escolar. Nessa acepção, a inclusão escolar legitima uma concepção educacional que valoriza a formação na perspectiva humana, contribuindo para um projeto societário plural e igualitário (MANTOAN, 2003). Ela contempla o público-alvo da educação especial, mas vai além para dar conta de um leque ainda maior e atender, de maneira qualificada e em classe comum da rede regular, todos os estudantes, sem distinção de qualquer natureza.

Logo, a escola, a partir de uma intencionalidade clara, deve constituir-se enquanto espaço que reconhece e tenta romper as barreiras arquitetônicas, políticas, culturais e atitudinais para assegurar a todos os estudantes, em suas experiências educativas, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças. São princípios democráticos como equidade, diversidade, igualdade e solidariedade que alicerçam a educação inclusiva no Brasil. Na prática, todavia, esses princípios ainda não são uma realidade consolidada na rotina das instituições escolares.

Diante desse cenário é muito importante o papel que você, TAE, desempenha na consolidação de práticas educativas inclusivas. Essas práticas dizem respeito ao olhar mais atento e acolhedor às diferenças que, cotidianamente, apresentam-se nos diversos espaços da instituição. E no exercício desse olhar mais cuidadoso certamente você perceberá a força de sua atuação para que as experiências educativas dos estudantes sejam exitosas, com acolhimento e inclusão. Se de um lado esse esforço pode ser visto como parte de um compromisso ético por uma sociedade mais justa e igualitária, por outro ele integra um dever que é legal, amparado em uma série de



ordenamentos jurídicos. A seguir, são apresentados alguns marcos legais que legitimam o projeto da inclusão escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada em assembléia pela Organização das Nações Unidas, pode ser considerada um marco histórico, no qual se ancoram os fundamentos da inclusão escolar no Brasil (COSTA-RENDERS, 2015). As principais Constituições dos países democráticos inspiraram-se nesse documento, buscando orientarem-se em seus princípios, como a igualdade entre as pessoas e o direito inalienável de todas as pessoas à educação. Costa-Renders (2015, p. 122) ressalta que o documento “aponta claramente para a educação como um direito fundamental, dispondo sobre a gratuidade da instrução sistemática nos graus elementares e fundamentais e sobre a obrigatoriedade da instrução elementar”.

o que conta a História...



Com o mundo arrasado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) reuniu-se em 1948, diante de um desafio: afirmar os direitos humanos após os ataques frontais dos regimes totalitários, como o nazifascismo, que provocaram um dos mais graves genocídios da história da humanidade. Realizada no Palácio de Chaillot, a Assembleia proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é considerada por estudiosos do Direito como o documento que assegura, ainda hoje, os direitos humanos. Com 30 artigos, o documento assegura o direito humano à igualdade, à dignidade e à liberdade, além de tocar questões importantes como o acesso à educação, à moradia e à alimentação.



Assembleia Geral da ONU (1948) aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fonte: AFP/Arquivos



A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), gestada no contexto da redemocratização brasileira e da busca pela cidadania, expressa, em alguma medida, princípios Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 205 estabelece “a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, a fim de promover o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania ou visando à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir disso, prevê, no artigo 206, “a igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como princípio para o ensino, e ainda, no artigo 208, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Os direitos, postos na referida Constituição, representam um avanço na luta por uma educação que combata, sistematicamente, a segregação e a exclusão de grupos minoritários e marginalizados.

A partir da década de 1990, as políticas de educação inclusiva no Brasil seguem a ser influenciadas por um conjunto de iniciativas internacionais. Entre elas, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última originou-se da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, princípio defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A Declaração de Salamanca inaugura o conceito de Educação para a Diversidade e atenção às necessidades especiais de cada aluno (SANTOS, 2002). Em outras palavras, ela contribuiu para a evolução da educação inclusiva, reestruturando as concepções e os sentidos das futuras políticas de inclusão, que, a partir de então, deveriam ser elaboradas com base nos seus princípios e recomendações.

O Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, reafirma, nos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o compromisso com a educação especial, deixando claro que a referida modalidade deve ser oferecida na rede regular de ensino, dispondo do aporte educacional necessário para oferecer atendimento educacional especializado em classes e escolas especializadas, quando necessário. O dispositivo vai ao encontro dos princípios e orientações proclamados na Declaração de Salamanca de 1994:



“ ABRE ASPAS ”

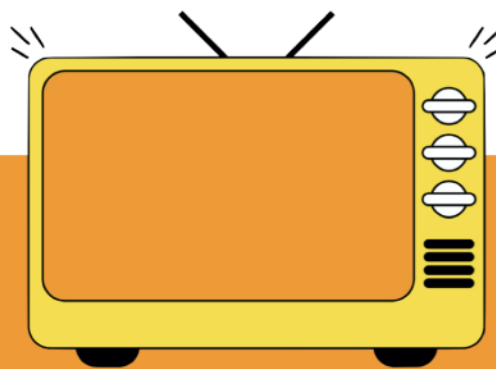
[...] que os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (BRASIL, 1994).

Em 2008, em consonância com tais premissas, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2008). O documento forneceu orientações, definiu metas, propôs um rumo e traçou um caminho a ser percorrido, pelos governos e pelas redes escolares. O dispositivo legal ratificou a posição pela inclusão de todos os estudantes na mesma escola, recusando as propostas de escolas especializadas. Reafirmou-se, portanto, o princípio fundamental da educação inclusiva: todos os alunos aprendem juntos e as diferenças constroem a riqueza do processo educativo. À escola, cabe reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos e garantir, nas classes comuns da rede regular de ensino, uma educação única e de qualidade, para todos (MANTOAN, 2003).

A matrícula de estudantes, público-alvo da educação especial, nas classes comuns e nas escolas regulares, representa uma conquista e uma avanço na história da educação inclusiva no Brasil. Entretanto, em 2020, o governo federal lançou a nova *Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (PNEE 2020). O documento desobriga as escolas comuns a receberem os estudantes com deficiência. A “flexibilidade” concedida às escolas e aos sistemas de ensino representam, em última instância, a retomada dos espaços especializados que separam, segregam e limitam os estudantes. A escola de todos tornaria-se, assim, a escola de alguns.



DEU na mídia



Em reportagem veiculada em 05/04/2021, o jornalista Jamil Chade, revelou no Portal UOL, que entidades da sociedade civil organizada assinaram um carta secreta endereçada à Organização das Nações Unidas (ONU) na qual acusam o governo brasileiro de segregar os estudantes público-alvo da educação especial.

Chamado de “decreto da exclusão”, por representar uma tentativa do governo de desobrigar as escolas comuns de receberem matrículas de estudantes com deficiência e reaver, portanto, as escolas especializadas, o Decreto nº 10.502/2020, foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Apesar disso, a reportagem revela o clamor das entidades que assinam a carta para a revogação integral do conteúdo do decreto. Entre outras questões, afirmam: “queremos expressar nossa séria preocupação com o desenvolvimento desta nova política nacional sobre educação especial e seu impacto negativo sobre os direitos das crianças com deficiência, bem como sobre a sociedade como um todo. Estamos preocupados que, se implementada, a nova política violaria uma série de obrigações em matéria de direitos humanos”.

E você, o que pensa sobre o tema? Separar é a melhor forma de incluir?

Acesse a matéria na íntegra e saiba mais em:

<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/04/05/em-carta-sigilosa-relatores-da-onu-denunciam-bolsonaro-por-segregacao.htm>

Após forte reação de movimentos sociais e da sociedade civil organizada, o Supremo Tribunal Federal (STF) acolheu solicitação do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e declarou as medidas inconstitucionais, suspendendo o Decreto 10.502/2020, que originou o PNEE 2020.



A (re)criação de espaços "especiais" para a reunião de estudantes com deficiência não dialoga com a busca pela inclusão escolar. Ao contrário, reafirma movimentos segregacionistas, que no decurso da história negaram, excluíram e violentaram esses sujeitos. A luta pela inclusão passa, ao contrário, pelo fortalecimento de iniciativas que promovam a integração efetiva do público da educação especial no processo educacional regular, fazendo da escola um ambiente rico na e pela diversidade, o que exige a elaboração de novas estratégias, como a formação dos educadores e educadoras para a inclusão.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso 09 maio 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de abril de 2021 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v. 21, n. 2,



p. 113-134,2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001>>. Acesso em: 06 abr 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. Soc.** , Porto Alegre, v. 19, n. 2, pág. 70-78, agosto de 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso)

MÉSZAROS, Iván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. [script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 11 de maio de 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. **A crítica a razão dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VÉRAS, M. P. Exclusão social – um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-46.



UNIDADE
03

Voltando o olhar para a inclusão na EPT

Nesta unidade, o olhar será direcionado para as políticas e estratégias de inclusão elaboradas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com ênfase para o Instituto Federal de Alagoas o Ifal. É o momento de conhecer as políticas de sua instituição em favor da inclusão escolar.

3.1 A rede federal, o Ifal e as políticas de inclusão escolar

Nas unidades anteriores, foram apresentados aspectos gerais sobre a inclusão escolar, saberes essenciais para a criação de escolas plurais e inclusivas. Mas você já parou para se perguntar qual é o lugar da Educação Profissional e Tecnológica nesse desafio extremamente necessário?

Historicamente a EPT assumiu a perspectiva de formação prioritária para a vida produtiva, em atenção aos interesses do capital no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003). Nessa perspectiva, as dimensões de educação inclusiva, sustentadas numa formação humanística, acabaram sendo silenciadas, minimizadas. Entretanto, a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e a nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, demarcou uma guinada e um compromisso da EPT com a formação para além do mercado.

Isso não quer dizer, entretanto, que a EPT negue seu compromisso para o mundo do trabalho. Não se trata disso. Na verdade, o novo paradigma da rede compreende o trabalho como *princípio educativo*, “para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). A formação escolar, sob essa perspectiva, passou a ser prioritariamente integrada,



reunindo trabalho, ciência e cultura - fundamentos da politecnia, princípio que nas duas últimas décadas se tornou chave para a Educação Profissional e Tecnológica.

Acompanhando essas premissas, os Institutos Federais nasceram comprometidos com a prática de uma **educação inclusiva**, com a busca pela diminuição de desigualdades e pela garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas mais diversas. Dentre as quais, aquelas que envolvem desde questões sociais e econômicas, físicas, biológicas e psíquicas até questões de etnia e gênero, dentre outras.

“
**ABRE
ASPAS**
”

no conceito de *inclusão*, temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista [...] profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual [...] (PACHECO, 2010, p. 8).

O compromisso da nova rede de EPT foi assumido no documento base assinado pelo então secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Eliézer Moreira Pacheco. Esse documento incorpora a perspectiva humanista no projeto formativo dos Institutos Federais, que inclui a diminuição de desigualdades de toda ordem e a quebra de barreiras de acessibilidade (PACHECO, 2010). Sob esse aspecto, a Educação Profissional e Tecnológica está a serviço da **inclusão**.



Segundo o portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF), a rede federal está engajada com a inclusão das Pessoas com Deficiência. Nesse sentido, o órgão apresenta a criação de Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) como o pontapé inicial para a inclusão desse público. Uma visita pelo site <https://portal.conif.org.br/br/> revela iniciativas elaboradas pela rede, como a instalação de 293m² de piso tátil no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e a produção de materiais didáticos acessíveis sobre a cultura amazônica pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Além do atendimento a esse público, outros esforços da rede têm colaborado para minimizar os impactos da histórica exclusão social brasileira. No Instituto Federal de Alagoas (IFAL), por exemplo, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) a maior parte dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado está inserida na população parda (64,5%), Preta (8,4%) e Indígena (0,39%), demonstrando a contribuição das políticas de cotas para o ingresso de pretos, pardos e indígenas.

VOCÊ
SABIA

E sobre o Ifal, você, servidor ou servidora, sabe quais iniciativas sua instituição têm elaborado para efetivamente tornar a escola inclusiva? Como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Alagoas pactua o compromisso com a inclusão. Tanto é assim, que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), para alcançar a diretriz que visa “construir uma sociedade democrática e equitativa, universalizando o ensino, garantindo a inclusão social e assegurando a permanência com oportunidades educacionais, aliadas à diversidade e heterogeneidade de seus estudantes”, o Ifal assume, como parte de seus princípios, a “redução das desigualdades regionais” e a “educação como transformação da realidade” (IFAL, 2019, p. 80). O Ifal, portanto, pretende ser **inclusivo**.



Agora, você vai conhecer brevemente três eixos/programas/políticas elaborados no âmbito do Ifal. São eles:

PROGRAMAS/EIXOS//POLÍTICAS
Política de Assistência Estudantil (PAE)
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi)
Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)

A Resolução nº 16, aprovada pelo Conselho Superior (2017), instituiu a **Política de Assistência Estudantil (PAE)** do Ifal. Entre seus princípios, pretende assegurar "condições equânimes para o acesso, para a permanência com qualidade e para a conclusão com êxito", a "defesa da justiça social e do combate a todas as formas de preconceito" e o "compromisso com a inclusão, com a acessibilidade, com a diversidade e com a equidade" (IFAL, 2017, p. 6). A gestão da PAE fica a cargo de uma equipe multidisciplinar, constituída por profissionais técnicos administrativos educacionais (TAEs), a saber, enfermagem, medicina, odontologia, psicologia e serviço social. Na tabela abaixo você fica por dentro de alguns programas universais que integram a Política de Assistência Estudantil (2017):

INFOGRÁFICO: Política de Assistência Estudantil

PROGRAMA	OBJETIVO
Programa Aprendizagem e Psicologia	Ações/intervenções voltadas à aprendizagem



<p>Programa de Educação Alimentar e Nutricional</p>	<p>Conjunto de ações formativas voltadas para a orientação alimentar e nutricional, de caráter contínuo e permanente, com foco na promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e na garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), abordando recursos educacionais que favoreçam a reflexão e o diálogo junto às/ aos estudantes.</p>
<p>Programa de Assistência à Saúde</p>	<p>Assistência primária individual de saúde às/ aos estudantes, visando ao bem-estar e à qualidade de vida, de modo a contribuir para sua permanência com qualidade e conclusão com êxito nos cursos ofertado pela instituição.</p>
<p>Programa de Acompanhamento Social</p>	<p>Caracteriza-se por um atendimento permanente que busca a viabilização de recursos institucionais internos e externos, mantendo um processo de articulação com a/o estudante e sua família.</p>
<p>Programa de Assistência às/aos Estudantes com Necessidades Específicas</p>	<p>Vinculado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de cada campus, é caracterizado pelo acompanhamento educacional das/os estudantes com deficiência, com altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem.</p>

Fonte: IFAL. Resolução nº 2069/GR, de 15 de setembro de 2017. Institui a Política de Assistência Estudantil do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/assistencia-estudantil/arquivos/politica-de-assistencia-estudantil.pdf/view>

Esses programas atuam conjuntamente para implementação de iniciativas e consecução dos objetivos da PAE. De modo mais amplo, a Política de Assistência



Estudantil pode ser considerada a principal ferramenta de inclusão a nível do Instituto Federal de Alagoas, considerando as perspectivas da educação inclusiva que, como visto, ultrapassam o público-alvo específico da educação especial. Assim, todas as particularidades/singularidades que representem barreiras ao acesso, permanência e êxito dos estudantes são observadas pela política da PAE.



Em reportagem publicada em seu site, o Instituto Federal de Alagoas apresenta várias iniciativas desenvolvidas durante o primeiro ano de Ensino Remoto Emergencial, adotado pela instituição em razão da pandemia de Covid-19.

De acordo com a matéria, que pode ser acessada no link <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-se-reinventar-para-lidar-com-dificuldades-em-ano-de-pandemia>, foram desenvolvidas diversas estratégias, como a concessão de auxílio financeiro para que os estudantes pudessem realizar a compra de equipamentos e a contratação de internet, além da disponibilização de tablets e chips. Segundo a instituição, recursos foram realocados para atender às demandas do Ensino Remoto Emergencial e garantir a inclusão de todos os estudantes no processo.

E você, servidor, acha que a iniciativa garante a inclusão dos discentes nesse Ensino Emergencial em razão da pandemia? Que outras iniciativas você poderiam sugerir no sentido de melhorar a inclusão nesse momento pandêmico?

Fonte: Portal do Ifal



Ainda no campo das iniciativas institucionais para a efetivação da educação inclusiva é imperativo o reconhecimento da importância do combate ao preconceito e à discriminação étnico-raciais. Em 2008, a Resolução nº 29/CS, institucionalizou, no Ifal, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, os Neabis. Constituídos com a representatividade de toda comunidade escolar, incluindo os técnicos administrativos em educação, os Neabis apresentam-se como um espaço para o planejamento e execução de ações que diminuam a exclusão, o estigma e a discriminação a grupos étnicos que foram marginalizados historicamente, como africanos, afro-brasileiros e indígenas (IFAL, 2018).

Desse modo, o Neabi pode ser compreendido como um espaço de educação inclusiva, democrática e humanista, uma vez que visa envolver todos os sujeitos que compõem o universo escolar na desconstrução de desigualdades. Assim, o lugar do Neabi no processo de inclusão pode ser significativo, na medida em que o núcleo se constitui um *lócus* de apreço à pluralidade e diversidade, de reconhecimento e valorização à identidade afro-brasileira e indígena. E por esse olhar, os Neabis podem contribuir para práticas:

“
**ABRE
ASPAS**
”

em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Quer aprender um pouco mais sobre como trabalham os Neabis? Clique e saiba mais nesse vídeo abaixo, produzido pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), que integra da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.





Fonte: Instituto Federal do Ceará. Recuperado do Youtube.

Para fechar a unidade, você vai conhecer o trabalho inclusivo do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Instituído no Ifal pela Resolução nº 45-CS, em 2014, visa atender especificamente aos estudantes cujas dificuldades de aprendizagem advém “de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (IFAL, 2014). Assim, o Napne tem como prioridade o público alvo da educação especial, contemplando ainda outras barreiras que dificultam a aprendizagem. Se nas outras políticas são privilegiados eixos como etnia e vulnerabilidades socioeconômicas, no Napne o foco são as questões de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Cada campi do Ifal deve possuir um Napne, que integra a Política de Assistência Estudantil (PAE). No trajeto da inclusão, as iniciativas do Napne são essenciais para fortalecer a educação inclusiva no contexto do Ifal. Entre as finalidades do núcleo, destacamos:



- Incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional profissionalizante de pessoas com necessidades específicas na instituição;

- Contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas no âmbito estudantil e no mercado de trabalho;

- Promover diálogos que incentivem o respeito à diversidade;

- Buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição.

Fonte: IFAL. Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014.

Importante enfatizar que o Napne assume uma concepção *plural* e *singular*. Para isso, o núcleo tem por objetivo acolher, abraçar e incluir cada estudante, olhando suas necessidades específicas, singulares. O Napne estabelece uma agenda coletiva, fomentando diversidade e inclusão no sentido lato, envolvendo toda a escola e, em última instância, a prática educativa como um dever de todos. Para conhecer um pouco mais sobre o Napne, acesse o vídeo abaixo no qual a psicóloga Bárbara Barbosa, do Ifal - Penedo, apresenta o trabalho do núcleo.



The image is a video thumbnail with a dark green background. In the top left corner, there is a logo consisting of four colorful puzzle pieces (red, blue, orange, green) with icons of a person, a gear, a person with a cane, and a person with a hearing aid. To the right of the logo, the text "Nas trilhas da inclusão" is written in a white, cursive font. In the center, the text "O que é o" is written in white, followed by "NAPNE" in large, bold, yellow letters with black outlines, and a large white question mark below it. In the bottom left corner, there is a white rectangular box containing a play button icon and the text "CLIQUE SOBRE O VÍDEO PARA ASSISTIR!". On the right side of the thumbnail, there is a video frame with a yellow border showing a woman with long brown hair, wearing a black top, speaking.



Mas, efetivamente, como você, técnico administrativo em educação, pode colaborar nos processos de inclusão na EPT? Embora cada contexto tenha suas particularidades, outras vivências podem inspirar, convidar você para a participação ativa no processo de inclusão. Nesse quebra-cabeça cada peça, por menor que seja, vai completando o mosaico da escola inclusiva **que queremos**. Na próxima unidade, que encerra esse caminho coletivo, serão apresentadas experiências exitosas trazidas por técnicos administrativos do Ifal, que fortaleceram as práticas inclusivas na instituição e que podem servir como incentivo nesse caminho necessário.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Sept. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45/CS**, de 22 de dezembro de 2014. Dispões sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Napne do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-45-cs-2014-regulamento-do-napne-ifal.pdf/view> Acesso em: 17 janeiro 2021.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 2069/GR**, de 15 de setembro de 2017. Institui a Política de Assistência Estudantil do Ifal. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/assistencia-estudantil/arquivos/politica-de-assistencia-estudantil.pdf/view> Acesso em: 05 abril 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 029/CS**, de 19 de dezembro de 2018. Aprova a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.



Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-29-cs-2018-institucionalizacao-do-neabi-ifal-regulamento.pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view> Acesso em: 05 jun. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/> Acesso em: 18 de jul de 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em 21 out. 2020.



UNIDADE
04

Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva de técnicos administrativos

UNIDADE

04

Mapa dos Campi do Ifal representados na apresentação das narrativas



Ao longo do curso, foram discutidos os desafios e as possibilidades para que a escola inclusiva se torne efetivamente inclusiva. No Ifal, existem diversos espaços de atuação dos TAEs que fazem sintonia com a prática de educação inclusiva, como o Neabi, o Napne e as instâncias gestoras da Política de Assistência Estudantil. Para além delas, há, ainda, um sem-número de possibilidades.

Nesta unidade, que encerra o curso, serão apresentadas ações e iniciativas que compõem a práxis inclusiva realizada por servidores técnicos administrativos em educação, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, e que podem fornecer as pistas que conduzem às **trilhas da inclusão**.





No campus do Ifal em Murici, a chegada da primeira estudante surda desafiou àquela comunidade escolar a elaborar estratégias para a inclusão da discente matriculada num curso médio integrado. A estudante, que ao longo do seu processo de educação formal havia enfrentado dificuldades e a negação da efetiva inclusão escolar, chegou ao Ensino Médio no Ifal sem conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Uma das profissionais que integrou o grupo de acolhimento da estudante foi a enfermeira M. K. G. O.

A servidora relatou que todos os profissionais do Napne atenderam individualmente a estudante, diagnosticando suas necessidades educacionais específicas. Além disso, contou que a instituição buscou apoio da rede de atenção local, desenvolveu projetos de extensão voltados à inclusão e promoveu a oferta de curso de Libras para os profissionais do campus. O conjunto de iniciativas alcançou seu objetivo na medida em que envolveu professores, estudantes, pais e técnicos administrativos.



M. K. G. O.
Enfermeira
IFAL - Campus Murici

“
**ABRE
ASPAS**
”

[...] um aspecto importante para promoção de um ambiente inclusivo, é a relação estabelecida entre todos os atores da comunidade acadêmica, **incluindo todos os funcionários da escola**, os estudantes e a família, pois as mudanças perpassam o aparato cultural construído coletivamente e a sala de aula. [...] apenas por meio desta **compreensão ampliada e integrada** é possível traçar caminhos que promovam rupturas com os modelos excludentes que ainda persistem no modelo educacional brasileiro. (M. K. G. O., Dados da Pesquisa, 2021)

A técnica administrativa foi peça importante nessa construção acolhedora, humana, coletiva e inclusiva. Ela cita, ainda, a força do evento alusivo ao Dia Nacional do Surdo na sensibilização da comunidade escolar do Campus Murici e no acolhimento à estudante surda, que participou no "planejamento e organização do evento, com a



construção de materiais educativos, recortes de materiais e outros” (M. K. G. O., Dados da Pesquisa, 2021). Segundo a servidora, o evento visou, ainda, estabelecer um diálogo e uma comunicação mais próxima da discente com os demais estudantes e servidores do campus: “[...] o evento colaborou com o processo de inclusão e inserção social desta aluna no ambiente escolar” (M. K. G. O., Dados da Pesquisa, 2021).

Outra experiência compartilhada, foi a da ex-aluna da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a assistente de



L. F. S
Assistente de Alunos
IFAL - Campus Murici

alunos L. F. S., também do campus do Ifal em Murici e que foi partícipe desse movimento de inclusão. Para ela, a chegada da primeira estudante surda na unidade de ensino é vista como um paradigma em sua trajetória profissional. Ela pondera que essa experiência lhe

sensibilizou muito por ter, em casa, um irmão com perda auditiva considerável. Como pode-se perceber, os desafios na inclusão de pessoas com necessidades específicas já eram parte de seu cotidiano. A servidora reconhece as dificuldades da Instituição na garantia

de inclusão de estudantes surdos, mas em vez de se esconder atrás dos muros, ela construiu pontes. Diante das dificuldades, a exemplo da comunicação com a estudante, fez do seu ofício enquanto técnica administrativa um ato de acolhimento, de amor.

“
ABRE
ASPAS
”

Extremamente deficiente, principalmente por falta de conhecimento em LIBRAS, eu tentava encontrar meios de me comunicar com ela, o que se dava de forma improvisada, **com a intenção de construir um vínculo afetivo** e demonstrar para ela que **aquele também era seu espaço**, que ela não era uma indesejada, apesar de não termos nos preparado antes para recebê-la da forma correta. (L. F. S., Dados da Pesquisa, 2021, grifos nossos).



Frente ao desafio e ao trabalho desenvolvido junto ao Napne, a servidora L. F. S buscou ampliar sua formação numa perspectiva inclusiva. Com o olhar sensível para a construção de uma escola que acolhe, a servidora ressalta a urgência de avanços institucionais para que o Ifal supere o que ela chama de “necessidade de improvisos”.

Seguindo os passos da inclusão, L. F. S integra o Neabi do campus Murici desde 2019. Dentre as experiências vividas pela servidora, estão também aquelas voltadas para as discussões das questões ligadas às populações afro-brasileiras e indígenas, para as quais o núcleo é um espaço declarado de combate ao preconceito e à exclusão, *lócus* em que a servidora visualiza o protagonismo estudantil.

“
ABRE
ASPAS
”

Toda a comunidade estudantil costuma se envolver nas ações que planejamos e executamos com todo cuidado, carinho e responsabilidade. Um exemplo disso é a participação efetiva dos alunos nas atividades realizadas em abril, com foco na comunidade indígena, e no mês de novembro, onde realizamos a semana Africanidades em Movimento, em alusão ao dia da Consciência Negra. Destaco esses dois períodos por terem uma **carga simbólica muito densa**, mas ao longo de todo o ano são realizadas atividades do NEABI e sempre há muita participação estudantil. (L. F. S, Dados da Pesquisa, 2021, grifos nossos).

A práxis vivida em espaços institucionais de inclusão ressignificou a vida de L. F. S., para além dos limites profissionais, segundo ela

“
ABRE
ASPAS
”

[...] motivo de muita satisfação, não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente, embora não seja possível separar completamente uma face da outra, tendo em vista que encaro como um dever meu, enquanto cidadã, a contribuição para a construção de uma sociedade mais justa. (L. F. S, Dados da Pesquisa, 2021, grifos nossos).



Para rememorar parte da história local, R. S. D. desenvolveu um projeto de pesquisa que, ao tecer reflexões sobre a resistência afro-brasileira e africana, procurou despertar nos estudantes "o interesse e a observação das memórias históricas e o sentimento de pertencimento da história local" (R. S. D, Dados da Pesquisa, 2021).

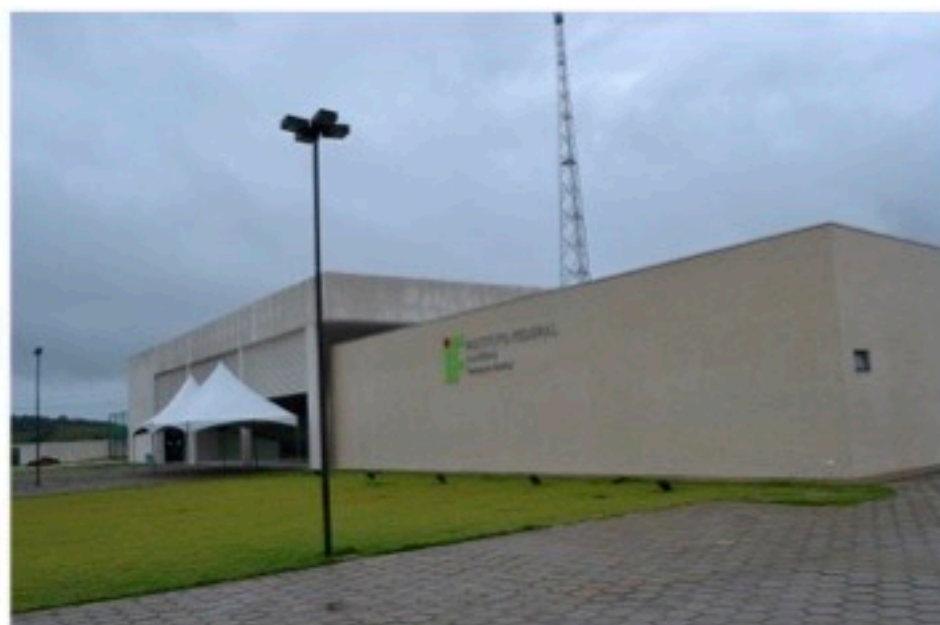
Após essa iniciativa, a então técnica administrativa atuou na institucionalização do Neabi no Ifal e em sua implementação nos campi, contribuindo para a efetivação de espaços inclusivos de combate ao racismo.



R. S. D.
**Técnica em Assuntos
Educaçãoais**
IFAL - Campus Murici

“
**ABRE
ASPAS**
”

Os resultados do projeto superaram as nossas expectativas, pois além das metas esperadas, vários outros processos foram desencadeados desse trabalho e geraram reflexo na comunidade escolar, ajudando a somar na construção da escola que buscamos, **onde todos se sintam incluídos, valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito**, dentro de suas singularidades e identidades. (R. S. D, Dados da Pesquisa, 2021, grifos nossos).



Sede do Campus do Ifal em Murici.
Imagem: Ifal





No campus do Ifal em Batalha, a nutricionista T. M. P. tem uma rica experiência em favor da inclusão. A servidora testemunhou vários episódios de desmaios, pressão baixa e hipoglicemia de estudantes, associados às condições de vulnerabilidade socioeconômicas, comprovadas após diagnóstico da equipe de saúde do campus. A implantação

do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante o atendimento nutricional a todos os estudantes matriculados na instituição, sem a necessidade de seleção, foi um passo importante para a superação daquele quadro de dificuldades.



T. M. P.
Nutricionista
IFAL - Campus Batalha

Foram os objetivos e diretrizes inclusivos do programa que fizeram T. M. P. vislumbrar no programa uma porta para mudar o problema identificado. Valorizando a promoção de práticas sustentáveis e priorizando a aquisição de itens da agricultura local, o PNAE foi implantando de forma pioneira no Campus Batalha, em 2019. Desde então, todos os estudantes têm acesso à alimentação com qualidade, processo acompanhado de perto pela nutricionista. A sensibilidade e o pioneirismo de T. M. P. produziram frutos:

“
**ABRE
ASPAS**
”

Depois que a gente implementou esse PNAE nós percebemos a queda significativa em relação aos alunos passando mal, ou seja, passando fome. Percebemos a melhoria da aprendizagem, [...] a redução da evasão escolar. Então, por isso que **o programa é sim de inclusão.**(T. M. P., Dados da Pesquisa, 2021, grifos nossos).

A atuação da técnica administrativa se enraizou para o ensino, com oportunidades para trabalho educativo transdisciplinar, com a temática da sustentabilidade. A experiência de T. M. P. demonstra que a educação socialmente referenciada, integrada e politécnica, buscada pelos Institutos Federais, rompe os



muros da sala de aula e da relação professor-aluno, valorizando a figura do técnico administrativo. Para conhecer mais detalhes dessa, assista ao vídeo a seguir:



<https://www.youtube.com/watch?v=1LEafsTFJ-A>



A práxis da inclusão não se limita as ações de natureza prática, ela se volta também a produção de conhecimentos e materiais educativos. Este é o caso da iniciativa de T. L. C., técnica em assuntos educacionais do Campus Piranhas. A partir de suas vivências, ao cursar o

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sediado no Ifal – Benedito Bentes, T. L. C. produziu um rico material em favor da inclusão no Ifal. Para ela, sua investigação oferece "um instrumento educacional que possibilita uma compreensão dialética e educativa a respeito dos paradigmas da inclusão" (T. L. C., Dados da Pesquisa, 2021).



T. L. C

**Técnica em Assuntos
Educaçãois**

IFAL - Campus Piranhas



“ ABRE ASPAS ”

A inclusão é um direito inalienável, um desafio e um compromisso humano e profissional e não se pode mais admitir que escolas sejam espaços de preconceitos e separação e só através de uma sociedade humanizada, de uma educação holística poderemos traçar um fazer educacional que priorize a filosofia de inclusão. (T. L. C., 2021, grifos nossos).

A exemplo do que ocorreu em Murici, a inspiração para a iniciativa da servidora surgiu da necessidade de acolher uma estudante surda, assegurando que a escola fosse um espaço de aceitação e acolhimento. T. L. C. evidencia o compromisso dos servidores em direção à escola plural, inclusiva. Esse episódio é avaliado pela técnica administrativa como um ponto de partida para outras práticas de inclusão, onde "todos ganham com esta garantia, pois os passos iniciais abriram caminho para uma análise epistemológica de que a homogeneização do processo educacional deve ser aprimorada e ampliada, cedendo espaço para um processo dialético, revolucionário e heterogêneo" (T. L. C, Dados da Pesquisa, 2021).



S. M. A. S, pedagoga do Campus Arapiraca, conta que recebeu com inquietação a notícia da chegada de um aluno autista na unidade de ensino, em 2015. Diante do desafio e do sentimento inicial de impotência, construído também a partir do enfrentamento de casos semelhantes em oportunidade anterior, a pedagoga fez dessa primeira sensação de impotência um trampolim para que, dessa vez, o final da história fosse diferente. A servidora percebeu que não poderia esperar as condições ideais para mudar o curso da história educacional de alunos que abandonam ou não conseguem concluir as etapas do curso em função de suas necessidades educacionais específicas. Com dedicação ela buscou, em meio às adversidades institucionais, garantir o acolhimento, a permanência, o êxito e a inclusão do estudante que concluiu o Curso de Informática.



Para que o estudante fosse melhor acolhido, a servidora conta que foram promovidos encontros com os terceirizados e técnicos administrativos para informar sobre a chegada do primeiro aluno autista, a fim de disseminar informações sobre o autismo. O acolhimento e a inclusão do estudante, como se pode notar, estava para **além da sala de aula**. Nessa direção, a escola também realizou uma força tarefa para dialogar com a turma sobre autismo, para que os colegas de classe pudessem aceitar e conviver com o estudante. Em relação às questões pedagógicas, a servidora frisou que, entre outras conquistas, a partir de 2016, conseguiu inserir em cada encontro pedagógico, a partir da demanda apresentada, temas voltados à educação inclusiva.



S. M. A. S.
Pedagoga
IFAL - Campus Arapiraca

“
**ABRE
ASPAS**
”

Para nós, isso foi um ganho, porque, hoje, o campus já entende, não é mais uma questão apenas da Pedagogia, a gente avançou muito nesse aspecto do debate da inclusão, hoje, tem muita gente envolvida, e quando ela não é envolvida é sensível ao tema. (S. M. A. S., Dados da Pesquisa, 2021).

Nesse processo de acolhimento experienciado no Campus Arapiraca, a atuação do Napne foi essencial. É o que destaca o também pedagogo daquela unidade de ensino, J. E. F. C. Entretanto, o técnico administrativo chama a atenção para os diversos desafios enfrentados nessa trajetória, como a dificuldade na contratação de profissionais, como Intérprete de Libras, a dificuldade de acesso às tecnologias assistivas e à **formação continuada para todos os servidores**. Para o pedagogo, os espaços de formação são fundamentais para consolidação de uma escola inclusiva.



J. E. F. C.
Pedagogo
IFAL - Campus Arapiraca



“ ABRE ASPAS ”

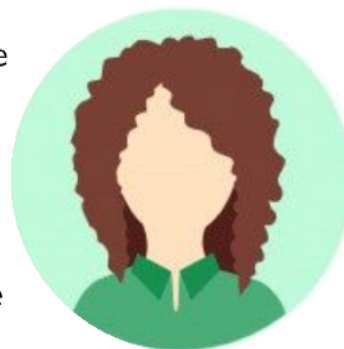
Já foram realizadas oficinas, palestras e trocas de experiências com pessoas e instituições que militam na área da inclusão em si e da educação inclusiva. Temos percebido que esse tipo de ação tem colaborado com um ambiente mais acolhedor. (J. E. F. C., Dados da Pesquisa, 2021).



Para vencer as dificuldades encontradas e assegurar a inclusão da primeira estudante surda do Campus Santana do Ipanema, a família da estudante recorreu ao Ministério Público a fim de garantir a presença de um profissional de interpretação em Libras. A ausência do intérprete se estabelecia como uma barreira para a discente surda, tanto do ponto de vista comunicacional como pedagógico. Mas os trâmites

foram longos e somente depois de dois anos do ingresso da estudante foi que o campus passou a contar com uma interprete de Libras. É o que conta a pedagoga A. S. C..

Mais de dois anos após seu ingresso, a estudante passou a ter garantida a presença da intérprete de Libras, R. C., que foi peça-chave na inclusão da discente na unidade de ensino, realizando a alfabetização em Libras. Segundo R. C., *“a aluna aprendeu muito rápido, e tinha muita força de vontade, as pessoas que trabalhavam no instituto também faziam tudo para incluí-la nas atividades”* (R. C., Dados da Pesquisa, 2021). O que R. C. pode não saber é que foi a chegada da estudante que suscitou na comunidade escolar o olhar para a inclusão:



A. S. C.
Pedagoga
IFAL - Campus Santana
do Ipanema



“
**ABRE
ASPAS**
”

[...] acredito que foi a partir da chegada da Camila que a gente conseguiu incluir temáticas sobre inclusão em todas as formações pedagógicas do campus. Então, sempre que havia formação pedagógica, alguma temática vinculada à inclusão, às necessidades específicas, era incluída nessas formações, que eram direcionadas a todos os profissionais do campus. (A. S. C., Dados da Pesquisa, 2021).

Assim como a inclusão não acontece apenas dentro da sala de aula, tampouco a educação se destina somente à formação para a vida produtiva. Desse modo, ainda que a conclusão de um nível de ensino formal como o Ensino Médio seja relevante, o movimento em favor da inclusão tornou-se muito mais significativo porque ampliou a dimensão humana daquela estudante, como ressalta a pedagoga:

“
**ABRE
ASPAS**
”

No último ano dela no campus, era notório como foi exitosa a experiência acadêmica dela. Ao final do curso, ela se tornou extremamente autônoma, participava de eventos vinculados à questão da surdez, saiu do campus dominando Libras, se comunicando muito bem, inserida nesse movimento da comunidade surda, então isso foi muito exitoso na vida dela, além dos conhecimentos acadêmicos. (A. S. C., Dados da Pesquisa, 2021).



A trajetória de F. L. M. O., assistente social do Campus Marechal Deodoro, é uma daquelas que poderia ser facilmente transformada em livro, de tão rica no campo da inclusão. Atualmente, a técnica administrativa é vice-coordenadora do Napne, experiência já vivenciada no Campus Murici, onde atuou como coordenadora do núcleo. Com essa bagagem, a servidora apresenta diversos espaços de atuação e possibilidades de colaboração dos técnicos administrativos nos processos de inclusão no Ifal. As vivências de F. L. M. O. evidenciam que não há cargo específico para colaborar quando o assunto é a inclusão escolar. Claro que a natureza de alguns cargos aproxima os técnicos administrativos de uma participação mais espontânea nos processos de



inclusão, mas a escola que acolhe demanda o envolvimento de toda categoria, independentemente da função ocupada.

O olhar trazido por F. L. M. O. emanou justamente de uma experiência vivida durante o acompanhamento do processo de compras de materiais de tecnologia assistiva, essenciais para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Nesse percurso, a servidora traçou um diálogo estreito com os setores administrativos do campus responsáveis pela aquisição de materiais. O relato de F. L. M. O. é inspirador, ele dilata o olhar e o sentido das ações voltadas para a inclusão e que são, em última instância, pedagógicas, educativas.



F. L. M. O.
Assistente Social
IFAL - Campus Marechal
Deodoro

“
**ABRE
ASPAS**
”

[...] a gente percebe que o processo de inclusão termina envolvendo diversos atores dentro da escola, não é somente o professor na sala de aula, não é somente a equipe do Napne, a equipe pedagógica, mas também o técnico que está lá no setor administrativo, fazendo o processo de licitação para que a gente possa adquirir os materiais importantes para o processo de acessibilidade daquele discente, às vezes o técnico de TI que precisa fazer o acompanhamento também dessa compra, porque alguns materiais requerem um nível de tecnologia mais apurado, então a avaliação desse técnico é importante e necessária. O contador que vai estar lá viabilizando o processo das bolsas desse estudante, quando ele recebe o auxílio permanência. Então, essa construção de uma escola inclusiva, para dar certo, ela precisa do envolvimento e do comprometimento de todos que fazem parte da escola, desse os professores, técnicos, terceirizados, discentes, a comunidade externa, a família desse estudante, é realmente um trabalho que precisa ser desenvolvido coletivamente. (F. L. M. O., Dados da Pesquisa, 2021).

No vídeo abaixo parte desse relato em vídeo.





https://www.youtube.com/watch?v=uZgA_HOsf0s

Apesar dos limites, o Ifal apresenta avanços na elaboração de políticas inclusivas. É o que pensa a técnica administrativa R. P. : "O IFAL, nos últimos 10 anos, vem ampliando suas políticas de inclusão e diversidade que norteiam a instituição, reforçando seu compromisso social e educacional", ressaltou a servidora. Como técnica, R. P. participou da implantação de estratégias de inclusão no âmbito da instituição, como o Napne, que, para ela, "ampliaram muito o debate e a atuação inclusiva nos campi".

Ufa, quantas histórias inspiradoras que convidam você, técnico administrativo, a colaborar com a inclusão! Para encerrar com chave de ouro essa caminhada, conheça a experiência da jornalista A. D. M. A., do Campus Marechal Deodoro.

Assim como aconteceu em outros campi, o envolvimento da técnica administrativa foi provocado pela chegada da primeira estudante surda no campus.

Para garantir o acolhimento e a inclusão da discente, a jornalista liderou um projeto na comunicação que uniu técnicos administrativos, estudantes e professores. Nasceu, assim, o projeto *Escola em Libras*. A iniciativa consistiu, inicialmente, na oferta de um curso de extensão de Libras. De acordo com a jornalista, após o término do curso os participantes "foram convidados a participar da gravação de um clipe sinalizado em Libras". Com a participação do cantor Wado, o



A. D. M. A.

Jornalista

IFAL - Campus Marechal
Deodoro



clipe da música **Fortalece aí** deu tão certo que obrigou o projeto a crescer. Confira abaixo o clipe da música.



Fonte: Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro. Recuperado do Youtube.

Com o sucesso do primeiro clipe, uma nova ação saiu do papel. Em alusão ao Dia Internacional da Mulher e também na perspectiva da inclusão, a segunda turma do curso de extensão em Libras estrelou o clipe **Catarina Guerreira**, cantado por Fernanda Guimarães. Você pode acessar o clipe abaixo.



Fonte: Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro. Recuperado do Youtube.





Com isso a gente conseguiu juntar comunicação, artes e acessibilidade. Demos visibilidade ao problema, tanto na imprensa quanto na comunidade local, e essa visibilidade também ajudou em resoluções de questões políticas e práticas dentro da escola. (A. D. M. A., Dados da Pesquisa, 2021).

A experiência encabeçada por A. D. M. A põe em destaque a perspectiva de educação de Paulo Freire (1987), segunda a qual todos os servidores são vistos como educadores. E poderia ser diferente? Para fora da sala de aula, mas ainda dentro da escola, um universo de experiências e vivências são construídas. E, como visto, uma escola para todos só pode existir a partir de uma escola de todos. Para saber mais sobre essa experiência clique abaixo.



<https://www.youtube.com/watch?v=4g98G7LRudo>

Nesse momento, em que encerramos o percurso das nossas **Trilhas da Inclusão**, agradecemos sua disposição e interesse em colaborar para a disseminação de práticas de inclusão escolar, a partir de sua atuação como técnico administrativo em educação. As experiências compartilhadas nesse espaço são provas robustas do compromisso da categoria TAE no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e do



lfal, sinalizando a necessidade de que outros esforços e estratégias sejam elaborados em direção à escola que inclui, acolhe e humaniza. Esperamos, antes de tudo, que os caminhos percorridos ao longo dessa formação sirvam como um convite para a prática inclusiva em nossas instituições.

Faça você também sua parte: colabore com a inclusão escolar!

Obrigada pelo acolhimento virtual, pela escuta e pela participação neste processo de construção coletiva, por partilhar conosco as **trilhas da inclusão**.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.



