



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**  
**CAMPUS BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**ANNA VANESSA LIMA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
**TECNOLÓGICA: Um recorte sobre a inclusão de Pessoas com**  
**Deficiência no Instituto Federal de Brasília**

Brasília

2021

**ANNA VANESSA LIMA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TECNOLÓGICA: Um recorte sobre a inclusão de Pessoas com  
Deficiência no Instituto Federal de Brasília**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ramon Gomes Ferreira

Brasília

2021

O48

Oliveira, Anna Vanessa Lima de  
Educação especial inclusiva na educação profissional / Anna  
Vanessa Lima de Oliveira. — Brasília, 2021.  
114 f. : il. color.

Orientador: Marcos Ramon Gomes Ferreira.  
Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação  
Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Educação especial 2. Educação inclusiva. 3. Educação  
profissional e tecnológica. I. Ferreira, Marcos Ramon Gomes.  
II. Título.

CDU: 377:376

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

À todas as pessoas com deficiência, pelo respeito, dignidade e equidade.

À minha avó, Antônia, pelo seu cuidado e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e à minha mãe, a Deus pois nunca me abandona, me leva sempre ao caminho da fé, da resiliência e da gratidão. À minha mãe por sempre me amar, me apoiar, por sempre acreditar em mim, me ensinar sobre a importância da fé e me ensinar valores de cuidado e respeito ao próximo.

Agradeço à minha família, principalmente aos meus avós, Francisco e Antônia, que são exemplos de força e superação. Ambos cearenses que encontraram em Brasília caminhos para dar uma qualidade de vida para nossa família, assim como muitos pioneiros nordestinos, que lutaram em busca de espaço e de uma vida digna para os seus. Minha avó, mãe e esposa de PcD, exemplo de força e resiliência. Meu avô, cadeirante, me mostrou que apesar das adversidades da deficiência, é possível conquistarmos o que queremos. Agradeço também a minha amada companheira, Stephanie, parceira para uma vida toda, que me escuta com paciência, me apóia, me ama com os seus cuidados e principalmente me traz uma paz inigualável.

Ao meu tio Alex que me ensina todas as vezes como ser um ser humano melhor, que diante da sua deficiência, dos preconceitos que sofre diariamente, ainda acredita no ser humano. Tem um coração incrível e que apesar de todas as barreiras que vivencia, me ajudou muito desde a minha infância, até os dias atuais.

Agradeço também aos meus amigos que me incentivaram a escrever, aos colegas de trabalho e à Equipe CDAE/NAPNE do *Campus Ceilândia* que me apoiaram para dissertar sobre a Educação Inclusiva e que acreditam na minha defesa em relação à inclusão. Agradeço também aos colegas de turma do ProfEPT, pessoas incríveis e inspiradoras, cada uma com suas experiências, trouxeram momentos de muita troca, amizade e aprendizagem nas aulas presenciais e remotas. Agradeço imensamente a todos os docentes do ProfEPT, profissionais inspiradores. Sinto-me honrada, enquanto estudante e educadora, de tê-los como professores, que defendem e acreditam na EPT, ensinando seus conceitos de forma leve e didática, elevando a qualidade de ensino da instituição. Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Cinthia Nepomuceno que me orientou no início da escrita, contribuindo para a construção da pesquisa. Por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Marcos Ramon que assumiu o papel de me orientar na reta final dessa dissertação, me passando segurança e importantes contribuições para concluir esta pesquisa.

*“... se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.* (Paulo Freire)

## RESUMO

A pesquisa investiga como o Instituto Federal de Brasília - IFB tem trabalhado com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, diante das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, apresenta os principais conceitos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e propõe um produto educacional com foco no aprimoramento desta inclusão. Utilizou-se a análise documental e bibliográfica relativas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a EPT, analisando seus principais conceitos e legislações. Foi feito um diálogo com autores que defendem e estudam a Educação Especial Inclusiva, como Mazzota (2011), Mantoan (2003), Mendes (2010), Carvalho (2012), Sassaki (2006), Ferreira, Pereira e Glat (2003, 1990, 2005), entre outros acadêmicos. Além de autores que preconizam a EPCT como uma educação inclusiva e de formação *omnilateral*, como Eliezer Pacheco (2015), Ciavatta (2014), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Realizou-se, também, uma pesquisa de campo no IFB, através de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos servidores da instituição. Os resultados alcançados demonstram que, apesar de possuir uma política inclusiva, com algumas ações bem definidas, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ainda está amadurecendo no IFB, destacando-se os desafios a serem superados nesse processo. A aplicação do produto educacional, um Manual Reflexivo, aplicado no IFB, gerou resultados positivos que demonstram que seu uso no IFB contribuirá com o aprimoramento da inclusão na instituição.

**Palavras-Chave:** Educação Especial Inclusiva; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Brasília.

## ABSTRACT

The research investigates how the Federal Institute of Brasilia - IFB has worked with Inclusive Special Education – EEI, in face of the specificities of Professional and Technological Education - EPT, presenting the main concepts of EEI and proposing an educational product focused on improving this inclusion. We used the documental and bibliographic analysis related to EEI and EPT, analyzing its main concepts and legislations. A dialogue was held with authors who defend and study Inclusive Special Education, such as Mazzota (2011), Mantoan (2003), Mendes (2010), Carvalho (2012), Sasaki (2006), Ferreira, Pereira and Glat (2003, 2005 ), among other academics. In addition to authors who advocate the EPCT as an inclusive education and omilateral training, such as Eliezer Pacheco (2015), Ciavatta (2014), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012).We also conducted a field research at the IFB, through semi-structured interviews and questionnaires applied to the institution's employees. The results show that, despite having an inclusive policy, the EEI is still maturing in the IFB, emphasizing the challenges to be overcome in this process. The application of the educational product, a Reflective Manual, generated positive results that demonstrate that its use at the IFB will contribute to the improvement of inclusion in the institution.

**Keyword:** Inclusive Special Education; Professional and Technological Education; Federal Institute of Brasilia

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Comentários gerais dos participantes do Registro Acadêmico .....  | 68 |
| Figura 2 - Comentários gerais dos membros da Comissão de Seleção .....       | 75 |
| Figura 3 - Respostas abertas sobre os profissionais essenciais no NAPNE..... | 84 |
| Figura 4 - Respostas abertas sobre a eficácia do NAPNE .....                 | 89 |
| Figura 5 - Considerações gerais dos avaliadores do Manual Reflexivo.....     | 93 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADF - Associação de Assistência ao Deficiente Físico  
ABRADEF - Associação Brasileira de Deficientes Físicos  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CC – Coordenação de Curso  
CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil  
CDPD – Coordenação Pedagógica  
CETEFÉ - Centro de Treinamento de Educação Física Especial  
CPIN – Coordenação de Políticas Inclusivas  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
CPSP- Clube dos Paraplégicos de São Paulo  
EEI - Educação Especial Inclusiva  
ETF - Escolas Técnicas Federais  
EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
IFB – Instituto Federal de Brasília  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MOAB - Movimento Orgulho Autista Brasil  
NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas  
NEE - Necessidades Educacionais Específicas  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PREX - Pró-reitoria de Extensão e Cultura  
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
TECNEP - Tecnologia, Educação e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 - Número de alunos por unidade de ensino 2020.....                              | 51 |
| Gráfico 2 - Número de estudantes com deficiência matriculados em cada <i>Campus</i> ..... | 52 |
| Gráfico 3 - <i>Campus</i> em que atua – RA .....  | 58 |
| Gráfico 4 - Período na coordenação do RA .....  | 60 |
| Gráfico 5 - Cargo no IFB .....  | 60 |
| Gráfico 6 - Quantidade média de inscrições de PcDs.....                                   | 62 |
| Gráfico 7 - Fluxo de recebimento e análise dos laudos médicos .....                       | 63 |
| Gráfico 8 - Capacidade para analisar os laudos médicos .....                              | 64 |
| Gráfico 9 - Verificação de ocorrência/ouvidoria .....                                     | 65 |
| Gráfico 10 - Dificuldades no processo de análise dos laudos médicos .....                 | 66 |
| Gráfico 11 - Criação de um documento norteador para análise dos laudos .....              | 67 |
| Gráfico 12 - <i>Campus</i> de atuação .....   | 70 |
| Gráfico 13 - Cargo no IFB .....   | 70 |
| Gráfico 14 - Período de participação na Comissão de Seleção.....                          | 71 |
| Gráfico 15 - Contribuição da Lei nº 13.409 para a inclusão .....                          | 71 |
| Gráfico 16 - Capacidade em analisar laudos médicos.....                                   | 72 |
| Gráfico 17 - Capacitação dos membros da Comissão de Seleção .....                         | 73 |
| Gráfico 18 - Fluxo de laudos médicos recebidos .....                                      | 73 |
| Gráfico 19 - Dificuldades no processo de análise dos laudos médicos .....                 | 74 |
| Gráfico 20 - <i>Campus</i> em que atua .....  | 76 |
| Gráfico 21 - Período na coordenação do NAPNE .....  | 77 |
| Gráfico 22 - Cargo no IFB .....   | 78 |
| Gráfico 23 - Solicitação de laudo médico-clínico .....                                    | 79 |
| Gráfico 24 - Capacidade em analisar laudos médicos .....                                  | 80 |
| Gráfico 25 - Laudo médico-clínico e acompanhamento .....                                  | 80 |
| Gráfico 26 - Quantidade de membros no NAPNE.....  | 81 |
| Gráfico 27 - Formação específica para o atendimento especializado .....                   | 82 |
| Gráfico 28 - Formação dos Profissionais que atuam no NAPNE .....                          | 82 |
| Gráfico 29 - Profissionais essenciais para o NAPNE .....                                  | 85 |
| Gráfico 30 - Grau de dificuldade no desenvolvimento das funções .....                     | 86 |
| Gráfico 31 - Dificuldades/desafios na coordenação do NAPNE .....                          | 87 |

## SUMÁRIO

|            |   |            |
|------------|---|------------|
|            | <b>APRESENTAÇÃO.....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>18</b>  |
| <b>2</b>   | <b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>   | <b>20</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Educação Especial Inclusiva: conceitos e marcos legais .....</b>   | <b>20</b>  |
| 2.1.1      | Público-alvo e conceitos da Educação Especial Inclusiva .....   | 27         |
| <b>2.2</b> | <b>A Educação Especial Inclusiva na EPT.....</b>  | <b>36</b>  |
| 2.2.1      | Inclusão escolar no Instituto Federal de Brasília.....  | 38         |
| 2.2.1.1    | <i>Histórico e Organização do IFB .....</i>   | <i>38</i>  |
| 2.2.1.2    | <i>Promoção da Inclusão no IFB e os NAPNEs.....</i>   | <i>43</i>  |
| <b>3</b>   | <b>METODOLOGIA .....</b>  | <b>47</b>  |
| <b>4</b>   | <b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>   | <b>51</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Dados gerais.....</b>  | <b>51</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Análise das entrevistas .....</b>  | <b>53</b>  |
| 4.2.1      | Entrevista com a PREX.....  | 53         |
| 4.2.2      | Entrevista com a CPIN .....   | 55         |
| <b>4.3</b> | <b>Análise dos questionários.....</b>   | <b>57</b>  |
| 4.3.1      | Análise dos questionários ao Registro Acadêmico .....   | 58         |
| 4.3.2      | Análise dos questionários da Comissão de Seleção .....  | 69         |
| 4.3.3      | Análise dos questionários ao NAPNE .....  | 75         |
| 4.3.4      | Análise dos resultados do produto educacional.....  | 90         |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>96</b>  |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>99</b>  |
|            | <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PREX COM AS RESPOSTAS<br/>TRANSCRITAS NA ÍNTEGRA.....</b>                            | <b>113</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS<br/>INCLUSIVAS - CPIN COM AS RESPOSTAS TRANSCRITAS.....</b> | <b>116</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – CONVITE PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>119</b> |
|            | <b>APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>   | <b>120</b> |
|            | <b>APÊNDICE E – TCLE PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO) .....</b>  | <b>123</b> |
|            | <b>APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE<br/>VOZ (ENTREVISTA) .....</b>                            | <b>124</b> |

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto da minha experiência tanto pessoal, quanto profissional, a inclusão (e a ausência dela) vem acompanhando o meu caminho desde que me conheço por gente. Por ter familiares próximos com deficiência, passei a acompanhar de perto e desde muito cedo as dificuldades e os diferentes tipos de barreiras vividos pelas pessoas com deficiência. Posso afirmar, então, com uma certa propriedade, que não é fácil. Não é fácil, para essas pessoas, o que pra pessoas sem deficiência parece simples ou natural, como tomar um banho, preparar seu próprio alimento, ir ao mercado fazer compras, locomover-se, conseguir o respeito e a atenção das pessoas, estudar, trabalhar, enfim, diferentes ações que naturalmente podem ser desenvolvidas sozinhas e para as Pessoas com Deficiências - PcDs, podem ser uma eterna angústia. E esta dificuldade não é só por causa da deficiência, mas principalmente pela falta de acessibilidade.

Além da experiência pessoal e de algumas especializações, minha atuação profissional contribuiu e contribui muito para que eu realizasse esta pesquisa, pois como pedagoga do Instituto Federal de Brasília - IFB, atuando em setores inclusivos como a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social - CDAE e o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, o desejo por entender mais o processo de inclusão escolar, principalmente a inclusão das PcDs e sua realidade, cresceu ainda mais. Além de querer compreender mais a realidade do IFB e da Educação Profissional Tecnológica - EPT (modalidade concebida para incluir).

Ver os estudantes com deficiência entrando na instituição, felizes por já conseguirem estar ali, acompanhar sua trajetória, auxiliando-os junto com os demais profissionais, observando seu desenvolvimento, suas conquistas, ajudando a superar as dificuldades até conquistarem a tão sonhada formação, de fato não tem preço e é realmente motivador para que possamos estudar e agir mais para que esta realidade se repita muitas e muitas vezes.

Assim, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT surgiu como oportunidade de retornar à Academia, retomar os estudos que envolvem a pesquisa, pesquisar aquilo que está intrínseco na minha trajetória e ainda criar um produto que possa ser aplicado profissionalmente,

podendo contribuir com a instituição e principalmente com a inclusão. O programa oportunizou, também, a aprender muito mais sobre o que é a EPT, aprender sobre a sua transformação em Científica e Tecnológica e sua importância como política pública educacional que pensa numa formação integral, que vai além do mundo do trabalho, mas uma formação cidadã. Nos inspirando a sermos profissionais melhores e conseqüentemente pessoas melhores, principalmente nos dias atuais onde está havendo aqui no Brasil um retrocesso enquanto humanidade e quem luta por um mundo inclusivo, como eu, usa a educação como “arma” para vencer essa batalha.

Este trabalho buscou contribuir com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação Profissional Tecnológica, focando nas ações inclusivas do Instituto Federal de Brasília - IFB, com o recorte no ingresso e acessibilidade das pessoas com deficiência. Assim, usou como referencial teórico autores renomados que possuem publicações importantes sobre a educação especial e a educação inclusiva, como Mazzota (2011), Mantoan (2003), Mendes (2010), Carvalho (2012), Sasaki (2006), Pereira, Ferreira e Glat (2003, 2005). Além de Eliezer Pacheco (2015) que preconiza a Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT como uma educação inclusiva e de formação *omnilateral*, com base nos escritos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Trouxe à tona também as principais legislações sobre o tema, a fim de esclarecer as conquistas legais de Educação Especial Inclusiva, bem como da EPT.

Assim, o primeiro tópico do referencial teórico é sobre a Educação Especial Inclusiva, explicando-a desde o seu contexto histórico, seu público-alvo, as legislações que a envolve e os principais conceitos. Posteriormente, será apresentado a realidade de Educação Especial inclusiva na EPT, com base nos documentos e normativas da Rede Federal, bem como alguns estudos acadêmicos já realizados. No tópico seguinte, foi apresentada a realidade da inclusão no IFB, com base nos documentos existentes.

Após o referencial teórico, foi apresentada a metodologia usada para a realização da pesquisa e os seus resultados. Onde analisou-se, de forma descritiva, todos os questionários aplicados, bem como as entrevistas realizadas. Permitindo observar as dificuldades e a realidade da inclusão, por meio de alguns agentes do IFB que participam e acompanham diretamente este processo de incluir na instituição. Por fim, o último tópico antes das considerações finais, apresentou qual foi o produto educacional produzido, como foi o seu desenvolvimento, os seus objetivos, a metodologia para validação do produto e os resultados desta validação. Como apêndices consideramos colocar os instrumentos de pesquisa utilizados e suas respostas.

## 1 INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandiu-se desde 2010, tendo atualmente 661 (seiscentas e sessenta e uma) unidades por todo o Brasil, de acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), ano base 2019. Assim, tornando a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica - EPT mais acessível e, conseqüentemente, mais democrática. Democrática, pois, além de ter um caráter pluricurricular, *multicampi* e além de trabalhar com a verticalização do ensino (oportunizando o acesso a diferentes níveis e modalidades de educação), a Rede Federal está presente, através dos Institutos Federais, em diferentes cidades, bairros e classes sociais, trazendo assim uma diversidade de estudantes para dentro da instituição.

Diante dessa diversidade, o Instituto Federal de Brasília (IFB), fundado em 29 de dezembro de 2008, sendo assim um dos institutos mais novos da Rede Federal, passa a receber cada vez mais um número maior de estudantes com deficiência, obtendo assim alguns desafios para realizar uma educação profissional inclusiva e atender esses estudantes com necessidades educacionais específicas. Estes desafios iniciam a partir da compreensão de algumas questões iniciais, problematizadas a seguir: quem são os sujeitos que possuem o direito à inclusão escolar? Como as Pessoas com Deficiência - PcDs ingressam e se tornam estudantes do IFB? O IFB está preparado (nos aspectos estruturais, culturais e pedagógicos) para trabalhar com a Educação Especial Inclusiva? Quais os desafios? Quais as ações exitosas?

Considerando este cenário, esta dissertação analisa como o IFB trabalha a inclusão das Pessoas com Deficiências - PcDs, baseados nos conceitos relativos à Educação Especial inclusiva e as especificidades da EPT. Apresenta o contexto histórico e social onde está inserido o IFB, destacando a sua organização, bem como os avanços no processo de incluir e os desafios encontrados, problematizando-os a fim de se pensar em novas soluções e perspectivas de uma efetiva Educação Especial Inclusiva na EPT. Dessa forma o objetivo geral desta pesquisa é: contribuir com a Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica, focando nas ações inclusivas do Instituto Federal de Brasília - IFB, com o recorte no ingresso e na acessibilidade das pessoas com deficiência. Ademais, esta pesquisa tem como objetivos

específicos: identificar os desafios e as ações inclusivas para Pessoas com Deficiência, no IFB; analisar o funcionamento da política de cotas para Pessoas com Deficiência no IFB; criar um manual reflexivo, apresentando os conceitos da Educação Especial Inclusiva e as suas especificidades na EPT, bem como os tipos de deficiências e suas classificações.

Ante o exposto, o produto educacional desta pesquisa será um manual reflexivo que abarque os conceitos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e as suas especificidades na EPT, bem como os tipos de deficiências e suas classificações, anexando um *roll* de códigos de Classificação Internacional de Doenças (CID) que são considerados deficiência, para que auxilie no processo de análise dos laudos médicos feitos pela comissão de seleção dos *campi* do IFB. Onde verificou-se, previamente que a instituição não possui uma perícia médica ou multiprofissional para realizar estas análises, haja vista que a ampliação no número de vagas e de oportunidades para pessoas com deficiência estudarem no IFB, este processo tem se tornado bastante complexo e controverso, conforme será explanado ao longo deste projeto. O manual também explicará, com base nesta pesquisa, como é realizada a inclusão de modo geral no IFB, destacando os principais setores, documentos, parcerias e atribuições.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Educação Especial Inclusiva: conceitos e marcos legais**

Para a compreensão da concepção de Educação Especial Inclusiva, é necessário que sejam explicitadas as características da Educação Especial e da Educação Inclusiva de forma separada, para posteriormente compreender as suas relações, bem como sua importância. Destaca-se a seguir, de forma sucinta, com base nos livros de autores como Mazzota (2011), Mantoan (2003), Mendes (2010), Carvalho (2012), Canziani (1995) além de artigos dos autores Sassaki (2006), Pereira (1990), Ferreira e Glat (2003), os marcos históricos e legais dessas duas concepções, a fim de compreender como ambas se integram e atuam no contexto educacional atual.

Segundo Mazzota (2011) a Educação Especial surge no Brasil de maneira oficial e no âmbito nacional no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, apresentando influências de modelos médicos e psicológicos, caracterizada por espaços segregados e instituições específicas para o atendimento das Pessoas com Deficiências – PcDs. Antes desse período, ainda no Brasil Império, o atendimento escolar às PcDs teve como destaque iniciativas oficiais e particulares isoladas, caracterizadas por sua forma assistencialista. Destaca-se as seguintes instituições pioneiras, instituídas no Brasil, naquele período: “Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.”. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007).

Outro marco na história da Educação Especial no Brasil é a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro. A APAE atendeu inicialmente, em sede provisória, cerca de 20 crianças em duas classes especiais. O movimento foi se fortalecendo através da participação de pais, amigos e voluntários, atendendo atualmente, de acordo com o Portal APAE Brasil, mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em mais de 2.200 unidades espalhadas pelo território brasileiro. De acordo com o Portal a APAE “é o maior movimento social do Brasil e do mundo

na sua área de atuação. (...) cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla”.

A primeira vez que o termo “educação de excepcionais” (como eram chamadas na época as pessoas com deficiência) apareceu em uma lei brasileira foi através da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, reforçando a iniciativa do poder público em atender as demandas das PcDs em âmbito nacional. Posteriormente, foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu Artigo 9º, o público-alvo da Educação Especial: estudantes que “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Nesse viés de institucionalização da Educação Especial no país, foi criado em 1973:

(...) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (FERREIRA; GLAT, 2003)<sup>1</sup>.

A criação do CENESP corrobora para um período de preocupação com a aprendizagem das pessoas com deficiência, ainda que em um padrão segregativo, mas inspirado pelos avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, no que tange principalmente a teoria *behaviorista*. Na crença de que o estudante com deficiência pode aprender através de metodologias específicas, baseadas “nos estudos de natureza experimental e semi-experimental, com controle de variáveis e observação direta do comportamento”. (FERREIRA; GLAT, 2005, p. 2). Ainda segundo Ferreira e Glat (2005, p. 2), em 1978 o MEC propôs um currículo focado na Educação Especial, considerando

---

<sup>1</sup> FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B.; Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

os diferentes tipos de deficiências, a proposta foi denominada “Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial”, neste contexto a oferta do atendimento à PcD poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação.

Após este período histórico inicial da Educação Especial no Brasil, Mazzota expõe que apenas na década de 1980, a partir da democratização do ensino e com a Constituição de 1988 que a política educacional brasileira apresentou leis para oferecer oportunidade de acesso à escola pública para todos. O que trouxe um olhar mais inclusivo para a Educação Especial, incentivando a integração das crianças com deficiência no ensino regular comum. Mendes (2010), pesquisadora na área de educação com ênfase em Educação Especial, reforça:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

É neste período (anos 80) que ocorrem as reivindicações das minorias e as demandas dos movimentos sociais, contribuindo para o surgimento de legislações educacionais mais inclusivas. De acordo com Sasaki (2006), houve em 1980 o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, cujo objetivo era traçar estratégias do movimento em âmbito nacional e foi criada a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Desse evento surgiram várias entidades como a Associação Brasileira de Deficientes Físicos - ABRADEF, a Associação de Assistência ao Deficiente Físico – AADF e o Clube dos Paraplégicos de São Paulo - CPSP.

Este momento de reivindicações e luta por igualdade se reflete em todo o mundo e começa a consolidar-se no Brasil. Glat e Pereira destacam que na década de 1980 iniciou-se a filosofia de Integração e Normalização, onde consideravam que “pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida os mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais”. (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990). Considerando esta nova

filosofia, a educação também acompanha essa mudança de paradigma, haja vista que ela é o reflexo da sociedade. Assim, iniciou-se uma mudança na visão teórica-metodológica, baseada no construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro e no sócio-interacionismo de Vigotsky.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 1996, em seu capítulo V, a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade de ensino “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, esta modalidade foca no atendimento especializado para estes educandos, trazendo a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino a oferecer:

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 (grifo nosso)**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, **inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo (grifo nosso)**, 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. (LDBEN, 1996).

Essa modalidade perpassa todos os níveis de educação, inclusive na Educação Profissional Tecnológica, o que de fato é um avanço para a promoção de uma educação pública e de qualidade para as pessoas com deficiência, já que aplica o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Considerando este contexto, Ferreira e Glat (2005, p. 05), expõem que “a educação não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos”.

No entanto, a Educação Especial ainda traz elementos segregatórios registrados nas décadas de 1970 e 1980, quando se deu início a Educação Especial no Brasil. Estes elementos voltam a aparecer, principalmente a partir da publicação do Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020<sup>2</sup>, quando se pensa em uma Educação Especial aplicada em espaços separados do ensino comum. Este decreto traz à tona, novamente, o debate na sociedade sobre separar ou não os estudantes com deficiência dos estudantes matriculados em turmas comuns. Isto seria o oposto da Educação Inclusiva, que conforme verificou-se no parágrafo anterior, após a atualização da LDBEN, 1996, tornava-se presente na educação brasileira.

A discussão sobre educação inclusiva é algo recorrente no mundo acadêmico, principalmente nos últimos anos, quando as legislações brasileiras sobre o tema se expandiram. No entanto, a sua implementação carrega uma série de questões e problematizações, pois ainda há o questionamento, por parte da comunidade escolar, sobre sua efetividade. A maioria destes profissionais, em sua trajetória acadêmica, não teve contato com a formação em Educação Especial e muitas vezes deparam com turmas de estudantes com necessidades educacionais específicas, sem ter a devida formação ou mesmo apoio pedagógico especializado para auxiliá-los.

Esse processo de inclusão sem o preparo escolar para receber os estudantes com deficiência, torna-se desgastante, não só para os agentes escolares, mas principalmente para estes alunos e seus familiares que depositam na escola a esperança de uma vida melhor para os seus tutorados. Mas, antes de adentrarmos nessa problematização, precisamos entender o que é a educação inclusiva, como ela é prevista nas legislações brasileiras e na visão de autores que estudaram este tema, para posteriormente refletirmos sobre as suas repercussões.

Maria Teresa Égler Mantoan, professora, doutora em Educação e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / UNICAMP), é reconhecida por suas publicações na área de educação inclusiva, sendo incentivadora da inclusão escolar como meio de superação da

---

<sup>2</sup> Esse decreto institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Está sendo repudiado por importantes instituições, estudiosos e ativistas que defendem a inclusão de PcDs no Brasil.

discriminação e segregacionismo enraizados na sociedade. A autora defende também a superação, por meio da educação inclusiva, do ensino conteudista que isola os conhecimentos ao invés de integrá-los, o que é característica das escolas tradicionais. Para que a escola supere tais características, passando a ser uma escola aberta e de qualidade para todos, existe a necessidade de mudanças de paradigmas, de evolução para além das ideologias, mas a nível institucional, também. Observa-se a seguir a sua colocação:

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes - iguais x diferentes, normais X deficientes - e em nível interpessoal que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar. (MANTOAN, 2003, p.15)

A educação inclusiva possui uma perspectiva de acessibilidade para todos, independente da sua origem socioeconômica, cultural, racial ou independente, inclusive, do seu talento ou de sua deficiência. Considera a escola como um espaço adequado para o desenvolvimento da aprendizagem de todos aqueles que desejam obter o conhecimento, sem exceção. Segundo Mantoan (2003, p.115) a educação inclusiva interfere, de maneira positiva, em todos os sujeitos escolares de forma a contribuir para o êxito de todos:

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que estruturado em função dessas necessidades. A inclusão é uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos - professores, alunos, pessoal administrativo - para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.115)

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC, 2006), afirma que a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino para todos os seus alunos, considerando todas as suas singularidades. Esta escola reconhece e respeita a sua diversidade, buscando atender seus estudantes conforme suas necessidades e potencialidades. Diferente da maioria das escolas tradicionais, onde o estudante deve se adaptar ao seu sistema de ensino, a escola inclusiva busca adaptar-se à necessidade de seus estudantes, tornando-o parte daquela escola.

Considerar a existência da diversidade dentro de uma escola é primordial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Assim, se faz necessário destacar o que é essa diversidade, o que a caracteriza? Para que se possa compreender melhor as reais necessidades dos estudantes que a escola poderá atender. A professora Rosita Edler de Carvalho, doutora em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, destaca em seu livro, *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*, alguns aspectos incluídos na diversidade, estes são: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais. Aspectos estes que nos diferenciam enquanto seres humanos e esta diferença é o que caracteriza a diversidade.

Carvalho (2012, p.15) apresenta um conceito de diversidade, com base em Feuri (2006), “como integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos.”. Ou seja, afirma-se que o que nos diferencia um do outro é a experiência inserida dentro de um contexto, agregada aos aspectos como a relação social, a subjetividade e a identidade. Diante desses aspectos é no mínimo injusto, para não dizer irresponsável, ter um olhar, para pessoas em situação de deficiência, focado apenas na deficiência e não no sujeito e todos estes aspectos que o acompanha, gerando assim um olhar discriminatório.

Assim, muitas vezes quando se pensa em educação inclusiva associa-se erroneamente a uma educação voltada apenas para pessoas com deficiência, comparando-a a Educação Especial. No entanto, a educação inclusiva considera toda a diversidade, onde nela inclui-se as pessoas com deficiência. Depreende-se que todos poderão ter deficiências e potencialidades no processo de aprendizagem, onde na educação inclusiva trabalhará a superação dessas dificuldades e o estímulo dessas potencialidades.

Quando se percebe a importância da criação da Educação Especial, relatada nos primeiros parágrafos deste capítulo, bem como o surgimento do conceito de inclusão nas escolas, surge uma nova forma de pensar e de fazer a educação para todos, esta forma é a Educação Especial Inclusiva. Essa educação busca formas justas e acessíveis para que a aprendizagem dos diferentes estudantes inseridos nesta escola, em todas as modalidades de ensino, seja alcançada de maneira exitosa. E para isso existe a necessidade de que toda a comunidade escolar possua o conhecimento sobre os conceitos que

envolvem a Educação Especial Inclusiva e as Pessoas com Deficiência. Onde nesta escola tenha recursos (pedagógicos, tecnológicos, arquitetônicos...) específicos e profissionais capacitados para lidar com os diferentes perfis de estudantes, buscando alcançar uma inclusão plena e uma experiência de ingresso, permanência e êxito para todos os estudantes.

### 2.1.1 Público-alvo e conceitos da Educação Especial Inclusiva

O público-alvo da Educação Especial é um público específico, definido pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: “§1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Diferente da educação inclusiva em que, conforme já explicado em parágrafos anteriores, seu público-alvo é mais amplo e foca na diversidade (o que inclui o público citado no decreto acima). Dessa forma, é importante entendermos, prevista em legislações, o que é deficiência e seus diferentes tipos, a fim de compreendermos melhor as necessidades do público-alvo da Educação Especial e conseqüentemente da Educação Especial Inclusiva.

O conceito de deficiência é apresentado de diferentes maneiras ao longo do tempo, nas legislações, nos decretos, nas convenções e também em diferentes literaturas. No livro *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*, um dos organizadores, Nuernberg (2020) afirma que “as definições de deficiência acompanharam a história do conhecimento no Ocidente, portanto reflete os paradigmas hegemônicos em cada momento histórico”. De fato, há de se considerar o contexto histórico envolvendo também os modos de vida, valores sociais, movimentos políticos, ideológicos, entre outras características que envolvem a sociedade. Percebe-se assim que a evolução histórica do conceito de deficiência carrega os resultados dos processos de mudança social e cultural.

Ao estudarmos a visão sobre deficiência na antiguidade, verificamos que havia, nessa época, uma visão mística sobre as causas da deficiência, como se a causa da deficiência fosse devido a uma ação sobrenatural ou um castigo à pessoa por ter cometido algum pecado. As conseqüências dessa visão preconceituosa e infundada trouxe uma série de sentimentos e ações negativas que reverberam até a atualidade, como o medo, a repugnância, o abandono e a

exclusão das pessoas com deficiência.

Segundo Canziani (1995), na Grécia antiga, havia dois vieses sobre a deficiência, o primeiro também negativo em que a deficiência era comparada a incapacidade, principalmente em relação a visão espartana que era de perceber a deficiência como incapacidade, na qual, para eles, a deficiência impossibilita a pessoa de tornar-se um soldado e lutar nas guerras de sua época. Assim, as crianças que nasciam com alguma necessidade física podiam ser abandonadas por seus familiares. Já o outro viés era no sentido de que aqueles soldados que lutaram na guerra e retornaram com alguma consequência física eram vistos como heróis e recebiam recompensas e tratamentos mais dignos.

Posteriormente, a partir da Idade Média (século V), com a chegada do cristianismo, o olhar sobre a deficiência tornou-se mais tolerante e assistencialista, em que as diferenças e desigualdades humanas passaram a ser toleráveis, devido a intervenção da igreja que mantinha asilos e hospitais para o tratamento e acolhimento das pessoas com deficiência. Do Renascimento (século XIV) até os séculos atuais, a visão sobre deficiência sofreu significativas mudanças, desde um olhar mais patológico, institucionalizado (ênfase na segregação e discriminação), até um olhar mais humanista, no qual o foco não está na pessoa com deficiência e sim nas barreiras sociais que as impedem de viver uma vida mais justa e digna.

Após esse breve resumo sobre a evolução histórica da concepção de deficiência, ressalta-se como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), um dos mais importantes documentos atuais, nos diz a respeito dos direitos humanos, e apresenta, em seu preâmbulo, a sua concepção de deficiência:

Reconhecendo que a deficiência é um **conceito em evolução** (grifo nosso) e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU,2006).

Assim, tal documento enfatiza que a deficiência é um conceito em evolução, reforçando as diferentes visões históricas e culturais citadas nos parágrafos anteriores. Tal afirmação permite a percepção de que atualmente há um olhar mais evoluído sobre o que é deficiência, buscando uma quebra de paradigmas e de preconceitos relacionados à pessoa com deficiência. O olhar

para a deficiência deve ser mais naturalizado e menos focado na questão biomédica, como se a condição física fosse a identidade da pessoa. Devemos perceber que a deficiência faz parte do ser humano, sendo ela apresentada de diferentes maneiras e em diferentes fases da vida, o que a tornará evidente serão as barreiras sociais vivenciadas ao longo de toda a trajetória do sujeito. Esse avanço é destacado por Nuernberg (2020, p.50), da seguinte forma:

O modelo social de deficiência também avança ao valorizar a transversalidade da deficiência, ou seja, sua relação com as categorias de gênero, raça, idade, religião e região. Isso é algo fundamental para romper com a objetificação do deficiente, pois reconhece sua existência ordinária como *pessoa*, seu pertencimento às diversas categorias sociais para além da deficiência. Afinal, entre as pessoas com deficiência, há homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, negros, brancos, índios etc.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, sancionada em julho de 2015, sendo, portanto, um dos mais recentes, Marco Legal, relativo a inclusão de PcDs no Brasil, define a deficiência da seguinte forma:

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.** (grifo nosso).

O conceito de deficiência destacado nesta lei mais uma vez enfatiza a interação das pessoas com deficiência com as barreiras existentes na sociedade, seja ela atitudinal, pedagógica, arquitetônica, tecnológica, entre diversas outras. Mostrando que a deficiência, no sentido de déficit, não está relacionada diretamente à pessoa, mas, sim, ao espaço social em que ela está presente, seja ele na escola, na igreja, nos mercados, na rua, enfim, em diferentes espaços. Pois estes, sim, podem possuir barreiras que prejudicam as pessoas que possuem algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Ademais, a referida lei apresenta as formas de avaliar e identificar a deficiência, enfatizando como este conceito é complexo, mutável e que se exige a análise de diferentes áreas profissionais para identificar os impedimentos funcionais que àquela pessoa com deficiência pode ter, variando não somente

em relação às funções e estruturas do corpo, mas também aos aspectos socioambientais e psicossociais, vide a seguir:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Considerando estes múltiplos fatores para se avaliar a deficiência, principalmente o fator socioambiental, que nos remete à perspectiva de Vigotsky, a pesquisadora da área de aprendizagem, desenvolvimento psicológico atípico e deficiência mental, da Universidade de Brasília, Profa. Dra. Elizabeth Tunes, afirma, em entrevista a *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal* que quando se pensa em deficiência, verifica-se como algo que está faltando ou diferente do que é comum, ou seja, exceção à regra. Essa fuga do padrão social, na perspectiva do desenvolvimento humano, não pode ser considerada como um diagnóstico definitivo desconsiderando as diversas formas de se desenvolver.

Nesta entrevista, Tunes destaca que o conceito de deficiência não possui existência determinada, é utilizado apenas para caracterizar aquilo que está faltando em determinada situação. Para ela:

(...) o conceito de deficiência não é algo que tem existência concreta, é antes um fantasma coisificado, reificado. Aqui, então, parece-me que o importante não é estudar a deficiência, mas o que leva algumas pessoas a optarem por denominar algum fenômeno de normal ou anormal, de eficiente ou de deficiente. (TUNES; ABREU; RIBAS, 2020, p. 135-138).

Para Vigotsky, as crianças com e sem deficiência seguem as mesmas leis gerais de desenvolvimento. No entanto, as particularidades daquelas com deficiência são manifestadas por meios indiretos de interação com o outro e com o mundo. Por esses caminhos, encontrados no meio cultural - quando tem acesso a recursos especiais, tais como intervenções pedagógicas diferenciadas, a língua de sinais e o braille - é possível, à criança com deficiência, compensar as limitações associadas a sua condição primária (orgânica, fisiológica)

(VIGOTSKY, 2011).

Assim, no âmbito da educação, podemos afirmar que aqueles estudantes que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, dificultando o acompanhamento das atividades curriculares, devido a alguma alteração, limitação ou disfunção orgânica poderão ser considerados estudantes com deficiência. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considera-se pessoa com deficiência: *“aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.”*

Ressalta-se que a educação inclusiva abarca todos aqueles estudantes que de alguma forma são ou foram excluídos socialmente e tiveram a sua capacidade cognitiva para a aprendizagem prejudicada. Ressaltando, mais uma vez, que o público alvo não é somente aquele grupo caracterizado por limitações físicas (orgânicas) ou superdotação/altas habilidades, mas também grupos socioculturalmente marginalizados, minorias linguísticas, étnicas, trabalhadores, pessoas em situação de rua, entre outras. Nesse sentido é necessário destacarmos, também, a perspectiva teórica de Vigotsky que reforça a importância das relações humanas no desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo para as possibilidades de aprendizagem do sujeito que apresenta alguma deficiência. Rejeitando o aspecto quantitativo, descritivo que realça a deficiência, mas sim, considerando o aspecto qualitativo que foca no potencial deste sujeito, por meio da interação social, mediação docente e uso de instrumentos específicos que contribuam com o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência. Para Vigotsky (1997, p. 11) isso significa:

Dentre outros aspectos, que o objeto focalizado não era compreendido numericamente, senão o “o outro modo” de desenvolver-se, a “peculiaridade qualitativa” desse desenvolvimento que se traduz pela especificidade da estrutura orgânica e psicológica do indivíduo, e pela especificidade do tipo de desenvolvimento e de personalidade que nesse caso se desenvolve, de maneira qualitativamente distinta.

Enfatizando, mais uma vez, que esta concepção de Vigotsky considera todos os sujeitos que participam da educação efetivamente inclusiva, em que o trabalho pedagógico concentra-se no ritmo e no potencial de aprendizagem de

cada estudante, destacando os aspectos qualitativos e não somente as deficiências. Ele propõe uma visão de ser humano integral, para além dos diagnósticos, sustentando a tese de que a pessoa com deficiência precisa de um efetivo espaço dentro da dinâmica da vida social, reforçando a importância da inclusão.

Após a explicação sobre o histórico e o conceito de deficiência, com base principalmente na LBI e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário compreender os diferentes tipos de deficiências, a fim de perceber suas especificidades e suas implicações no processo de inclusão e acessibilidade ao ambiente educacional.

Quando se foca no grupo das pessoas com deficiência, ou seja, pessoas que, devido a alguma causa orgânica, possuem dificuldades de aprendizagem, percebe-se que este grupo é extenso e que, apesar de dividir-se por tipos de deficiência (a serem apresentados ao longo da pesquisa), possuem características únicas que, na maioria das vezes, são classificadas conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)<sup>3</sup>, mas que não poderão, necessariamente, defini-las completamente. Há que se entender que deficiência não é doença, não se transmite. A doença pode causar uma deficiência, mas nem toda deficiência é causada por uma doença, ela também pode ser adquirida, ou seja, pode ser congênita ou por uma casualidade.

É necessário adentrar no âmbito da medicina a fim de compreendermos o quão amplo é este processo de classificação das deficiências ou incapacidades, para assim afirmar que não há receita ou cartilha para realização de um trabalho pedagógico de inclusão, pois este exige sempre revisão e avaliação para implementação de novas estratégias inclusivas. Heloisa Brunow, médica, especialista na área de classificações do Centro de Colaborações da Organização Mundial da Saúde - OMS, cita, em sua dissertação “Aplicação das classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade”, o seguinte:

---

<sup>3</sup> A Organização Mundial de Saúde tem hoje duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Fonte: Di Nubila; Buchalla. 2008.

O processo de certificação de deficiência ou incapacidade pode às vezes ser bastante litigioso devido a diferenças entre suas definições legais, administrativas, sociais e culturais. Diferentes sistemas definem deficiência ou incapacidade de acordo com suas próprias necessidades e regulações, mas as definições tipicamente carecem de critérios específicos, **impossibilitando determinações precisas** [grifo nosso]. (BARRON, 2001).

Dessa forma, ao pensarmos no conceito de deficiência, diversas vezes colocado em legislações brasileiras para promover a inclusão e o acesso aos direitos de PcDs, é necessário atentarmos sobre a dificuldade da própria medicina de precisar tais incapacidades. Buscando assim, evitar a rotulação ou generalização das capacidades dessas pessoas com base apenas em classificações médicas, já que a própria LBI coloca que avaliação da deficiência é multiprofissional e interdisciplinar e considera aspectos biopsicossociais. Assim, de acordo com a LBI, a avaliação da pessoa com deficiência tem como base o conceito de funcionalidade disposto na CIF, onde Di Nubila e Buchalla (2008), apresentam da seguinte forma:

A CIF é uma classificação de saúde e de domínios relacionados à saúde e estes são agrupados de acordo com suas características comuns (tais como origem, tipo ou similaridade) e ordenados de um modo significativo. Com uma estrutura que obedece a um modelo, sua informação está organizada em três componentes: O “Corpo”, compreendendo duas classificações, uma para funções do corpo e uma para estruturas do corpo. (...) A “Atividade” e “Participação”, que é o que o “corpo” realiza. Representam aspectos da funcionalidade a partir da perspectiva individual e social, incluídas em uma lista única que engloba todas as áreas vitais, das quais fazem parte desde a aprendizagem básica até interações interpessoais ou de trabalho. (...) O “contexto”, que é a circunstância em que o “corpo” realiza suas “atividades e participação”. Entre os fatores contextuais estão incluídos os “fatores ambientais”, que representam o ambiente físico, social e de atitudes nos quais as pessoas vivem e conduzem suas vidas e que têm um impacto sobre todos os três componentes. (DI NUBILA E BUCHALLA, 2008, p. 328)

Após, a compreensão do conceito de CIF, serão destacadas as categorias de deficiência que continuam sendo usadas, compreendidas pelo Decreto nº 5.296/2004<sup>4</sup> e na LBI. A seguir:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto

---

<sup>4</sup> Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690 de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho.

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (SETUBAL; FAYAN, 2017, p.17)

Há uma discussão sobre a inclusão das pessoas com transtornos psicossociais ou usuários da saúde mental nessa categorização de “deficiências”, principalmente no que tange o acesso a diferentes programas e políticas públicas, no entanto, a LBI ainda não consegue solucionar esta questão, porém há uma expectativa na criação de novos decretos que tratem com mais clareza essas definições, buscando principalmente considerar os aspectos biopsicossociais, as barreiras e o conceito de CIF, apresentado nos parágrafos anteriores.

A LBI também dispõe, em seu artigo 3º, os conceitos relativos à inclusão, em que se destaca os principais:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos

urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (SETUBAL; FAYAN, 2017, p.10)

Depreende-se desse artigo os diferentes tipos de barreiras existentes na sociedade o que corrobora para a conceituação de deficiência atrelado às limitações socioambientais e não simplesmente a condição orgânica da pessoa. Estes podem superados por meio de um Desenho Universal, por exemplo, que seria um ideal de acessibilidade. Existe diversos outros conceitos descritos na LBI, bem como outros que surgem conforme estudos e pesquisa, como o *Capacitismo (ableism)*:

(...) uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano. (CAMPBELL, 2001, p. 44)

E a *Equidade*, que o professor Pedro Menezes, Mestre em Ciências da Educação, afirma na página online *Diferença*, que “A equidade tem como objetivo promover um tratamento mais justo entre as pessoas. Parte-se do princípio de que pessoas diferentes precisam ser tratadas de forma distinta para que possuam as mesmas oportunidades”.

## **2.2 A Educação Especial Inclusiva na EPT**

A inserção das PcDs no mundo do trabalho constitui-se também através de uma luta histórica, assim como o acesso à educação. Diversos são os motivos para exclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, baseados principalmente neste processo histórico rodeado por preconceitos. Abaixo, destaca-se o texto comentado da Convenção dos Direitos da PcDs, apresentando as principais legislações que enfatizam tal inserção:

Em síntese, a legislação brasileira em favor da pessoa com deficiência no trabalho é a seguinte: artigo 7º, XXXI, da Constituição Federal, que proíbe discriminação para admissão e remuneração em razão de deficiência, o artigo 37, também da Constituição, que no inciso VIII garante reserva de vagas na Administração Direta e Indireta, além da legislação ordinária expressa pela Lei 7853/89, que assegura no artigo 2º uma política pública de acesso ao emprego público e privado; a Lei 8112/90, que estabelece a reserva de 5 a 20% dos cargos da Administração Direta e Indireta a pessoas com deficiência; a Lei 8213/91, que no artigo 93 fixa cotas de 2 a 5% de emprego para pessoas habilitadas ou reabilitadas nas empresas com mais de 100 empregados e, finalmente, o Decreto 3298/99 que regulamenta as leis anteriores, além do Decreto 5.296/04 que regulamenta as leis 10.048 e 10.098 ambas de 2000, para o transporte público adaptado e remoção de barreiras arquitetônicas. (RESENDE; VITAL, 2008, p. 94 )

Apesar de todo este aparato legal, o número de PcDs desempregadas ainda é grande e os desafios de inserí-las no mercado de trabalho, também. Os fatores são diversos e vão além da estigmatização “(...) falta de reabilitação física e profissional, falta de transporte acessível, falta de apoio da família, falta de escolaridade e falta de qualificação para o trabalho” (SOARES e MELO, 2016, p. 45). Este último motivo traz à tona a importância da ampliação da Rede

Federal para este público, como meio de proporcionar uma formação de qualidade, não apenas técnica, mas integral e cidadã.

A inclusão de PcDs, no que se diz respeito a qualificação para o trabalho, inicia a partir do acesso às instituições de educação que qualificam estas pessoas. E por isso as ações afirmativas que contribuem para o ingresso de PcDs nestas instituições se tornam tão importantes, sendo ampliadas para todas as modalidades de ensino, a fim de que as oportunidades e a equidade sejam garantidas. Assim, a Rede Federal inicia seu projeto de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva a partir da criação do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais<sup>5</sup>, no qual seu objetivo era:

(...) ampliar estratégias para consolidar uma política de educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino da educação básica, ensino técnico e tecnológico, atuando diretamente no contexto escolar, disseminando conceitos, divulgando experiências e sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades específicas. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

De fato, o programa criado em 2000 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, curiosamente seis anos antes da Convenção da ONU acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência, obteve uma ampliação muito grande através da criação dos NAPNEs como meio de replicar as ações do programa nas instituições, buscando desde então promover na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a base da Educação Inclusiva. Vale destacar que de acordo com Nascimento e Portes (2016, p. 84): “a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) conta com NAPNEs em diversas instituições, ultrapassando o número de 600 núcleos em funcionamento”.

---

<sup>5</sup> Necessidades Educacionais Especiais - Termo utilizado para as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem (não, necessariamente, deficiências, mas aqueles que exigem respostas específicas adequadas. Entrou em evidência na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

## 2.2.1 Inclusão escolar no Instituto Federal de Brasília

### 2.2.1.1 Histórico e Organização do IFB

O contexto histórico do IFB será apresentado de acordo com as informações colocadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI ano base 2019 -2023. Desde a criação das escolas técnicas, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, até 2021 a Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT passou por mudanças significativas e obteve uma expansão exorbitante. No entanto, após anos e anos, a EPCT não perdeu a sua essência de atender a classe trabalhadora e de ser essencialmente inclusiva. As demandas por mão de obra qualificada, advindas da transformação da economia brasileira, na década de 1930, com o crescimento das indústrias, fez com que a rede EPCT crescesse para alcançar um maior número de pessoas, transformando-as em trabalhadores qualificados que atendessem as demandas dessa “nova” economia.

Neste íterim, da criação das escolas técnicas em 1909 até 2021, as escolas técnicas foram mudando de nomenclatura, de acordo com planos econômicos e políticos de cada governo federal. Iniciou-se como Escolas de Aprendizes Artífices dedicada a qualificação de mão de obra e ao controle social dos mais “desfavorecidos” socialmente na época. Depois, a partir de 1942, tornaram-se Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao Ensino Médio. Posteriormente, em 1959, passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais (ETF), ganhando autonomia didática e de gestão. Já em 1971, com a transformação dos currículos do segundo grau em técnico-profissional, devido à urgência da formação de técnicos, em alguns Estados, as ETFs transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), onde em 1990, através da Lei Federal nº 8.984 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, todos os ETFs do Brasil transformaram-se em CEFETs.

No século XX, a partir de 2003, foram criadas novas medidas para a EPT através do Decreto nº 5.154/04, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional no país. Assim, no final de 2008 foram criados os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, por meio da Lei nº 11.892/2008. No Distrito Federal (DF), houve a transformação da ETF/BSB em Instituto Federal de Brasília - IFB, sendo o primeiro *Campus* do IFB o *Campus* Planaltina. Já no início de 2009, foram criados mais quatro *campi* do IFB: Samambaia, Gama, Brasília e Taguatinga, onde inicialmente seus espaços eram cedidos provisoriamente, por meio de acordos de cooperação com o Governo do DF, até a construção do espaço definitivo.

Em 2010, com a previsão de crescimento econômico, surge uma demanda para o aumento de oferta de vagas dos cursos técnicos nas diferentes Regiões Administrativas do DF, o que oportunizou a criação de novos *campi*, como Riacho Fundo, Ceilândia, São Sebastião, Estrutural e Taguatinga Centro. Assim, para a definição dos seus respectivos eixos tecnológicos eram realizadas audiências públicas que contribuíram para definir os tipos de cursos que seriam ofertados em cada *Campus*. Os cursos iniciais destes *Campi* se caracterizavam por meio dos programas educacionais inclusivos criados pelo governo federal, como o Programa Mulheres Mil, com ações de formação profissional para mulheres em condições de grande vulnerabilidade social e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O *Campus* Taguatinga Centro foi transferido para o *Campus* Recanto das Emas, inaugurado em 2018.

De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC e do PDI (2019-2023) da instituição, o IFB possui 10 *campi*, distribuídos em 10 regiões administrativas do DF e oferece 22 cursos técnicos integrados, 25 cursos técnicos subsequentes, 1 curso técnico concomitante, 56 cursos de Formação Inicial Continuada - FIC, 27 cursos superiores, 6 cursos de especialização e 1 mestrado profissional. O IFB, por ser integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, caracteriza-se por uma ação pluricurricular e multicampi. “Atua ainda no campo da pesquisa, desenvolvimento e inovação e na extensão e na cultura, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento.”. (IFB, 2019, p.29)

Esta característica reforça os princípios da Rede Federal de superar esta dicotomia entre ensino técnico e científico, propondo a verticalização do ensino. Além de estar presente em diferentes regiões, a fim de oportunizar uma formação integral aos sujeitos que estão mais apartados socialmente. Eliezer

Pacheco, reforça a importância desta característica:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Busca superar a matriz Universidade/Escola Técnica, que corresponde a um estado hierarquizado do conhecimento, combinado com a estratificação das classes sociais, ou seja, Universidade para a elite e escola técnica para os trabalhadores. (PACHECO, 2015, p. 14)

Os documentos e normativas do IFB apresentam diferentes escritos que demonstram seu comprometimento com a inclusão e com o respeito à diversidade. O PDI (2019-2023), por exemplo, apresenta a seguinte missão e visão da instituição, respectivamente:

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, **comprometidos com a dignidade humana e a justiça social**. [grifo nosso].  
(...)  
Consolidar-se no DF como instituição pública de excelência em Educação Profissional e Tecnológica, pesquisa aplicada e extensão, ofertante de formação inovadora, inclusiva, **pautada no respeito à diversidade** e à sustentabilidade, de forma integrada com a sociedade. (PDI 2019-2023, p. 30).

O referido PDI apresenta os valores da instituição, no qual se ressalta o “Respeito à diversidade e à dignidade humana” e a “Promoção da inclusão” (p. 30). Ademais, reforça este engajamento pela inclusão por meio do princípio norteador destacado no artigo 3º, inciso IV, do Estatuto do IFB: “inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais”. Assim, nos próximos parágrafos será apresentado como o IFB se organiza para executar suas ações inclusivas.

O IFB é organizado estruturalmente de forma *multicampi*, tendo como órgãos superiores de decisão o Conselho Superior, composto pela Reitor/a, servidores docentes, técnico-administrativos, discentes matriculados e egressos, representantes do MEC e Diretores-Gerais de campi, além de representantes da sociedade civil. O Colégio de Dirigentes, composto pelo reitor,

pró-reitores e pelos Diretores-Gerais dos *campi*. Por fim, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, composto pelo reitor, pró-reitores, Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada *Campus*, líderes de grupos de pesquisa, discentes e coordenadores de curso. Os órgãos executivos se dividem entre a Reitoria, Pró-reitoria, Diretorias Sistêmicas e Direção Geral dos *campi*, além disso há também os órgãos de assessoramento e comissões permanentes. A tabela 1 abaixo ilustra sucintamente essa divisão:

**Tabela 1**

Tabela 10 - Organograma do IFB

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

Fonte: IFB, PDI-2019-2023

Destaca-se também as instâncias de apoio acadêmico: Coordenações dos Cursos, as Coordenações Pedagógicas, as Coordenações Gerais de Ensino dos campi, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão dos campi, a Coordenação-Geral de Ensino da Pró-reitoria de Ensino - PREN, a Coordenação-Geral de Articulação Pedagógica, a Coordenação de Permanência e Ações Pedagógicas Estudantis, a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino, a Diretoria de Políticas Estudantis, a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) e a PREN.

O IFB torna o seu processo seletivo mais democrático a partir do momento que escolhe como meio de ingresso nos seus cursos técnicos e FICs o sorteio eletrônico. No entanto, para o sorteio é necessário também que se aplique a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016<sup>6</sup>, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior (neste caso por meio do SISU<sup>7</sup>) das instituições federais de ensino. Dessa forma, a pessoa com deficiência tem o direito a concorrer no processo seletivo por meio desta ação afirmativa o que possibilita a ter maiores chances de conseguir a vaga na instituição.

De acordo com os editais de seleção do IFB, para concorrer por meio da Lei nº 13.409, a pessoa com deficiência, além de fazer a inscrição online, também tem que entregar um laudo médico, atualizado (últimos 12 meses), com a expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência. Essa normativa exige que as instituições de ensino tenham profissionais capacitados para analisar os laudos médicos e compreender quem são as pessoas com deficiência, pois conforme vimos no tópico sobre o público-alvo da EEI, o conceito de deficiência é bem complexo e exige uma avaliação multiprofissional para analisar cada caso.

O ingresso sendo viabilizado, inicia-se o processo de inclusão que não se limita apenas ao ingresso, mas principalmente na permanência de forma qualitativa na instituição que deve oferecer recursos pedagógicos,

---

<sup>6</sup> Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

<sup>7</sup> O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Fonte: MEC, 2021.

arquitetônicos, tecnológicos entre diversos outros recursos inclusivos para que se consiga uma formação com êxito. Assim, será visto nos próximos tópicos como o IFB (instituição foco desta pesquisa) tem se organizado para garantir a permanência e a formação de seus estudantes com necessidades específicas.

Em relação a estrutura arquitetônica, os *campi* do IFB foram construídos seguindo as normas mínimas de acessibilidade, com eliminação de barreiras arquitetônicas, gerando uma livre circulação, bem como rampas de acesso, vagas reservadas para PcDs, elevadores, placas em *braille* e piso tátil para os deficientes visuais.

#### 2.2.1.2 Promoção da Inclusão no IFB e os NAPNEs

De acordo com o PDI supracitado, o IFB realiza diferentes ações para promover a inclusão dentro da instituição, considerando que este é um dos valores descritos em seu plano. Para desenvolver estas ações, o IFB conta, primordialmente, com o trabalho da Coordenação de Políticas Inclusivas - CPIN, integrada a Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PREX e também com os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs, que integram cada *Campus* da instituição.

Conforme a página oficial do IFB, a Coordenação de Políticas Inclusivas, antes denominada Coordenação de Ações Inclusivas, é responsável pela integração de Ações de Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Sua finalidade é promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças, à inclusão, à permanência e à saída exitosa de pessoas com necessidades específicas para o mundo do trabalho, à valorização da identidade etnicoracial, à inclusão da população negra e da comunidade indígena, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e de formas de discriminação. Atualmente, esta coordenação é composta apenas por uma servidora e está situada de forma provisória no *Campus* Brasília, sendo originalmente vinculada à Reitoria. Destacam-se nessa coordenação as parcerias realizadas com o Movimento Orgulho Autista Brasil/DF – MOAB/DF e a Associação Centro de Treinamento em Educação Física Especial/DF – CETEFE/DF, objetivando desenvolver mais ações de inclusão para PcDs.

Os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs são setores de suma importância para a execução das atividades e ações de inclusão para PcDs no IFB. Dessa forma e diante do objetivo desta pesquisa, será exposto nos próximos parágrafos um resumo sobre o surgimento dos NAPNEs, os seus objetivos e normativas.

No caso do Instituto Federal de Brasília, a resolução atual que regulamenta o NAPNE é a Resolução Nº 024-2013/CS-IFB, que prevê o funcionamento e as atribuições dos Núcleos. De acordo com esta resolução, o NAPNE:

“é um setor consultivo, que responde pelas atividades de inclusão das pessoas com necessidades específicas”, tem por finalidade “promover a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras de comunicação, arquitetônicas, educacionais, e, na medida do possível, as atitudinais (...)”.

Destaca-se no parágrafo anterior a ênfase de que o NAPNE é um setor consultivo, observando, assim, que ele não seria um setor que executa atividades de inclusão, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, inserido em diferentes escolas estaduais e municipais, mas, sim, auxilia, no ambiente escolar, as coordenações de ensino, professores e estudantes nas questões de inclusão e acessibilidade. No entanto, quando se analisa detalhadamente sua resolução, verifica-se uma série de atribuições que se assemelham à uma coordenação específica, com espaço e servidores próprios, para não somente auxiliar nas atividades educativas inclusivas, mas também executar ações de inclusão, tais quais as existentes no AEE. Vide abaixo algumas atribuições do NAPNE-IFB, definidas em sua resolução:

#### CAPÍTULO IV

##### DA COMPETÊNCIA E ATRIBUIÇÕES

Art. 8º – Além de outras que venham a ser definidas pela Coordenação de Educação Inclusiva, o NAPNE terá como atribuição:

##### I – **Apreciar os assuntos concernentes**

- a) à quebra de barreiras, no *Campus*, conforme citadas no Art. 4 desta Resolução.
- b) ao atendimento de pessoas com necessidades específicas (deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) no *Campus*;
- c) à criação e revisão de políticas visando à inserção de questões relativas à inclusão na educação profissional e tecnológica, em âmbito interno ou externo do *Campus*;
- d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

II – **Articular os diversos setores** da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas.

III – **Prestar assessoria aos dirigentes** do *Campus* em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas.

IV – **Estimular o espírito de inclusão** na comunidade interna e externa, de modo que o(a) estudante em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida.

Parágrafo Único: O NAPNE buscará desenvolver estas atividades preferencialmente por meio de projetos de Extensão.

V – **Estimular a prática da pesquisa** em assuntos relacionados à EPT inclusiva, preferencialmente por meio de parcerias.

VI – **Elaborar** em conjunto com os demais setores do *Campus*, ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas

VII – **Auxiliar**, com o apoio da DREP e demais setores, a adequação curricular, conforme programas definidos.

Além de possuir uma porcentagem de 1% de todo o orçamento do *Campus* para executar processos de compras de recursos, capacitações e eventos inclusivos, conforme destacado em sua resolução por meio do seguinte parágrafo: “§ 2º – Os recursos anualmente destinados às ações de inclusão social nunca inferiores a 1% do orçamento do *Campus*.”. Atribuindo assim, uma imensa responsabilidade ao servidor voluntário que está conduzindo os trabalhos no NAPNE. Destaca-se que no IFB, os Nanes, receberam em 2015, do MEC algumas tecnologias assistivas como tecnologias para deficientes visuais, como *Softwares* Leitores de Tela, máquina de escrever em braile, ábaco, lupa eletrônica, entre outros. Além de recursos adquiridos com o recurso destinado aos NAPNEs, como cadeira de rodas motorizadas, mesa para cadeira de rodas, entre outros.

Em relação a composição do NAPNE não há um perfil obrigatório específico de componentes, haja vista que ele é composto por servidores voluntários, sejam eles docentes ou técnicos. Ou seja, não há em sua composição, por exemplo, um professor de Educação Especial e/ou da Sala de Recursos Multifuncional, mas sim servidores de outros cargos que possuem algum tipo de especialização ou mesmo afinidade com o tema, que se voluntaria na participação no NAPNE, acumulando suas funções na instituição. Enfatizando, assim, que o NAPNE não funciona como um AEE, já que, diferentemente das redes municipais e estaduais, não foram disponibilizados códigos de vagas para contratação destes profissionais que compõem

efetivamente uma sala de AEE.

O IFB produziu, em 2013, por meio de uma comissão local, um *Manual de Orientações para Adaptações e Adequações Curriculares e Terminalidade Específicas*, cujo objetivo é “trazer informações quanto às adaptações/adequações curriculares, e para as situações em que os estudantes do Instituto Federal de Brasília, porventura venham a fazer uso da Terminalidade Específica, nos termos previstos na lei”, utilizado pelos membros dos NAPNEs como um guia para algumas de suas ações de inclusão no *Campus*.

A seguir será apresentada a metodologia da pesquisa, descrevendo os processos realizados na pesquisa, detalhando o lócus e público-alvo, bem como a abordagem e os instrumentos utilizados para coleta de informações.

### 3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, que possui abordagem qualitativa, optou-se inicialmente por realizar uma análise documental das legislações, regulamentos, notas técnicas, marcos legais referentes à Educação Especial Inclusiva no Brasil, na EPT e os documentos aplicados no IFB, estes expostos no referencial teórico deste estudo. Também foram analisadas publicações de autores acadêmicos que tratam sobre Educação Profissional Tecnológica, Educação Especial Inclusiva e as classificações dos diferentes tipos de deficiência ou incapacidades, a fim de compreender o que já foi estudado sobre o tema e obter contribuições para o aprimoramento deste estudo.

Consideramos como estratégia de coleta de dados a pesquisa de campo que ocorreu por meio de entrevistas e de aplicação de questionários *online*, utilizando programas como o *Google Meet* e *Google Forms*, haja vista o momento de pandemia, ocasionada pela COVID-19, vivenciado no período planejado para a pesquisa. Estes programas foram importantes para garantir a segurança do isolamento da pesquisadora e dos pesquisados, bem como para a coleta de informações de forma prática, fidedigna e objetiva, considerando que o *Google Meet* permite uma entrevista ao vivo, por áudio e vídeo, além da gravação para posterior transcrição. Já o *Google Forms* permite a aplicação de questionários *online*, alcançando o maior número de respostas, fornecendo ferramentas simples e eficazes de análise sem a necessidade de um encontro presencial.

Assim, buscou-se através da análise bibliográfica e documental um aprofundamento sobre o tema, explorando o que já foi estudado e registrado; identificando novas relações, através da pesquisa de campo, de modo a ampliar o conhecimento relativo a Educação Especial Inclusiva e suas especificidades na modalidade de EPT inserida no IFB. Em síntese, foi feita uma exploração desses documentos e autores, a fim de coletar informações sobre Educação Especial Inclusiva; sobre as pessoas com deficiência; sobre os tipos de deficiências existentes e suas implicações para inclusão escolar na EPT, para, posteriormente, estabelecer relações e associações com a realidade atual do IFB, buscando uma ampliação da visão sobre a educação especial inclusiva e de todos os aspectos que a envolve.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Brasília - IFB, local onde a pesquisadora atua como pedagoga no *Campus* Ceilândia. O IFB possui atualmente 10 (dez) *campi* situados nas diferentes regiões administrativas do DF, estas são: Brasília, Gama, Planaltina, Estrutural, Taguatinga, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Ceilândia, São Sebastião e Samambaia. Todos os *campi* possuem uma estrutura única de organização administrativa, ou seja, cada *Campus* possui os mesmos setores administrativos. No entanto, em relação ao ensino, cada *Campus* tem um eixo tecnológico que acompanha a realidade socioeconômica da região administrativa no qual está situado, variando assim o perfil e o número de estudantes em cada *Campus*. Assim, a pesquisa de campo ocorreu em cada um desses *Campus* do IFB.

Os participantes da pesquisa foram servidores que atuam no atendimento aos estudantes, focando nos estudantes com necessidades específicas, desde o ingresso e o acompanhamento deles. Preferencialmente, aqueles que representam estes setores enquanto coordenadores, em cada *Campus*. Os setores escolhidos foram o Registro Acadêmico – RA, que atende as pessoas interessadas em matricular-se no *Campus* e recebem os documentos para matrícula desses estudantes, inclusive laudos médicos e o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, que faz o acolhimento e o atendimento dos estudantes com necessidades específicas. Também foram escolhidos servidores da Comissão de Seleção que também recebem e participam da análise dos laudos médicos entregues por pessoas que se declararam com deficiência para concorrer à Lei 13.409, de reserva de vagas nos cursos para PcDs.

Outros dois participantes fundamentais para a pesquisa foram o Pró-reitor de Extensão e Cultura - PREX e a Coordenadora da Coordenação de Políticas Inclusivas - CPIN do IFB, pois ambos trabalham com a temática de inclusão e disseminam suas ações para todos os *campi*, concentrados na reitoria do IFB.

Os instrumentos para a coleta de dados foram dois: os questionários e a entrevista semiestruturada. Os questionários foram divididos em três tipos de acordo com a função e setor dos pesquisados, todos foram aplicados no mesmo período, entre janeiro e fevereiro de 2021, via *Google Forms*, como já foi mencionado anteriormente. A seguir será apresentado um breve detalhamento

de cada questionário.

O primeiro questionário foi destinado aos coordenadores do Registro Acadêmico - RA. Ele tinha como objetivo fazer um levantamento de informações, por meio da experiência vivenciada pelos coordenadores do Registro Acadêmico - RA de todos os campi do IFB, sobre os desafios da análise dos laudos médicos para ingresso através da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Havia seis questões objetivas obrigatórias e uma questão subjetiva opcional que subsidiarão a construção da dissertação e do produto educacional da pesquisa.

O segundo questionário foi destinado aos coordenadores/presidentes do NAPNE e teve como objetivo fazer um levantamento de informações quanto às ações inclusivas existentes e os desafios da inclusão de estudantes com deficiência no IFB, por meio da experiência vivenciada pelos coordenadores do NAPNE de todos os *campi* do IFB. Foram nove questões objetivas e uma subjetiva obrigatória. Apenas uma questão subjetiva opcional. Todas subsidiaram a construção da dissertação e do produto educacional.

O terceiro questionário foi aplicado para os presidentes ou membros da Comissão de Seleção de cada *Campus*. Com o mesmo objetivo do questionário para o RA, de fazer um levantamento de informações, por meio da experiência vivenciada pelos presidentes ou membros da Comissão de Seleção de todos os *campi* do IFB, sobre os desafios da análise dos laudos médicos para ingresso através da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Foram 5 questões objetivas obrigatórias e uma questão subjetiva opcional essenciais para a construção da dissertação e do produto educacional desta pesquisa

A entrevista semiestruturada foi realizada via *Google Meet* (transcritas nos apêndices A e B) com o atual pró-reitor de extensão – PREX (apêndice A) e com, também atual, coordenadora da CPIN (apêndice B). Ambos trabalham com a temática de inclusão e disseminam suas ações para todos os *campi* do IFB. As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2021. A entrevista com cada um dos representantes teve a duração de 40 a 50 minutos, contando com

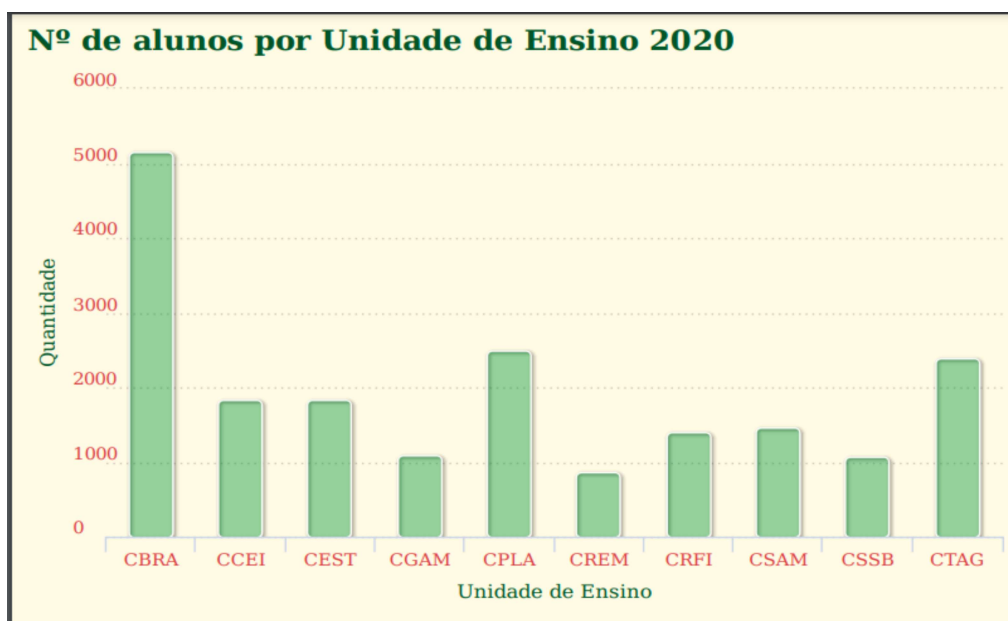
8 perguntas semiestruturadas, algumas acrescentadas ao longo da entrevista, que foram relatadas na análise dos dados, no próximo capítulo. Em relação aos objetivos gerais da entrevista, estes se resumiam a coletar respostas sob ótica da CPIN e da PREX, em relação às ações e aos desafios da inclusão de PCDs no IFB, a visão sobre os NAPNEs e também sobre a análise de laudos médicos, feitos pelas Comissões de Seleção.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Dados gerais

De acordo com o *IFB em Números*, alimentado pelo SISTEC, no 2º semestre de 2020, o IFB possui 19.620 (dezenove mil e seiscentos e vinte) estudantes, distribuídos entre os 10 *campi*. Sendo o maior número de estudantes no *Campus* Brasília - CBRA, totalizando 5.154 (cinco mil e cento e cinquenta e quatro) estudantes e o menor número encontra-se no *Campus* mais recente da instituição, *Campus* Recanto das Emas - CREM com 869 (oitocentos e sessenta e nove) estudantes. No gráfico 1, abaixo, retirado do próprio IFB em números, verifica-se a quantidade de estudantes por cada *Campus*:

Gráfico 1



(Fonte: IFB em Números)

Diante do número total de estudantes, após pesquisa com a CPIN que consulta semestralmente os NAPNEs de cada *Campus*, verificou-se que o número total de estudantes com deficiência matriculados no IFB, no 2º semestre de 2020, é de 433 (quatrocentos e trinta e três) estudantes. Ou seja, apenas 2,2% são estudantes com deficiência. Verifica-se no gráfico 2 que o *Campus* com maior número de estudantes com deficiência é o CBRA, bem acima da

média dos demais *campi*, concordando proporcionalmente com o seu número total de estudantes.

**Gráfico 2**



Fonte: organizado pela autora (2021).

Em relação aos servidores específicos para o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, a CPIN informou que atualmente, o IFB possui 27 tradutores e intérpretes de Libras (no caso dos estudantes com deficiência auditiva), 11 efetivos e 16 temporários, distribuídos entre os 10 *campi* e apenas uma docente especializada em Educação Especial, lotada no *Campus* Recanto das Emas.

## 4.2 Análise das entrevistas

### 4.2.1 Entrevista com a PREX

A primeira entrevista foi realizada com o Pró-reitor de Extensão do IFB, sendo este lotado na Reitoria do IFB, na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PREX. Cabe esclarecer que a PREX, de acordo com o site do IFB, é o órgão executivo que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade articuladas ao ensino, à pesquisa, à pós-graduação e à inovação, ante os diversos segmentos sociais. Vale informar, ainda, que a Coordenação de Políticas Inclusivas - CPIN do IFB, responsável, entre outras funções, pela organização dos fóruns com os NAPNEs, está vinculada a PREX, por isso a pertinência de entender a participação da PREX nas ações inclusivas da instituição.

A entrevista é semiestruturada, com as perguntas previamente elaboradas e norteadoras da entrevista. No entanto, ela foi feita em um tom informal quando outras informações podem ter sido acrescentadas. A entrevista é iniciada com a apresentação do pró-reitor e um breve resumo sobre a importância da atuação da PREX no IFB. O pró-reitor esclarece, inicialmente, que está há um ano e cinco meses na pró-reitoria e que a Extensão é uma forma de levar as ações, os projetos, as inovações, o ensino e a pesquisa da instituição para a comunidade externa. Ele destaca, como exemplo recente, em 2020, a produção de Equipamentos de Proteção Individual - EPIs para serem doados para os profissionais da saúde dos hospitais públicos da cidade que estavam na linha de frente no combate a COVID-19, além do Festival de Arte e Cultura, de minicursos, ambos *online* devido a pandemia, e todos focados para a comunidade externa.

Em seguida, o pró-reitor relata que além da extensão e cultura, devido a uma questão de gestão do organograma no IFB, a PREX também executa o gerenciamento das políticas inclusivas do IFB, principalmente pelo viés dos acordos de cooperação. Nestes acordos existem capacitações e serviços da área de educação especial inclusiva que advêm de parceiros da comunidade externa para a comunidade acadêmica do IFB. Dessa forma, verificamos que há

uma contrapartida, nessa relação do IFB com a comunidade externa e que as ações inclusivas na instituição são beneficiadas por estes “acordos” executados pela PREX.

Em relação à questão sobre os principais desafios relativos à inclusão de PcDs no IFB, ele afirma que o principal desafio que considera é a ausência de profissionais especializados. Ele exemplifica a questão dos tradutores-intérpretes de libras, onde tinha *Campus* em que haviam 3 alunos surdos e apenas um tradutor-intérprete de libras para acompanhar. Conseguiram recentemente contratar tradutores-intérpretes de libras temporários para atender essas demandas, pois não há mais código de vagas para a contratação destes profissionais especializados via concurso. No entanto, esse tipo de contratação não é tão viável para a realização da contratação de todos os profissionais especializados que seriam necessários. A solução que eles encontram é capacitar aqueles profissionais que já estão nos *campi* por meio de parceiros externos, além da parceria com as instituições especializadas, como o CETEFE, que possui profissionais especializados e atendem alguns estudantes dos *campi* encaminhados pelos NAPNEs.

A próxima questão buscou analisar quais ações afirmativas de inclusão que estão dando certo no IFB e os próprios pontos positivos do NAPNE, onde o pró-reitor destaca a importância da existência do NAPNE como ação inclusiva, principalmente para acolhimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas, além disso ressalta a questão orçamentária (cada NAPNE tem direito a 1% do orçamento do *Campus*) que é um grande ganho e permite a execução de diferentes ações inclusivas, até mesmo contratação por meio de editais de monitores e cuidadores. O grande problema que ele vê em relação ao NAPNE é o fato dele não ser uma coordenação e não ter função gratificada, ser composto por servidores com “boa vontade” confundindo-se muitas vezes com as funções da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social - CDAE (outro setor de inclusão social, mas vinculado ao Ensino - PREN).

Em relação às sugestões de melhorias, mudanças para o NAPNE e as ações futuras de inclusão, o pró-reitor relata que considera muito importante o Fórum com os coordenadores/presidentes dos NAPNEs e que ele deve ser melhor aproveitado, pois este diálogo e troca são muito importantes para as

inovações das ações inclusivas. Assim, já combinou com a CPIN de deixar agendado esses encontros durante o ano de 2021. Outro destaque para possíveis mudanças no NAPNE, focando em melhorias, seria uma revisão da regulamentação do NAPNE, focando principalmente na questão da carga horária de atuação e nas funções, que se confundem com a da CDAE, deixando claro qual papel de cada um, citando como exemplo a Adaptação Curricular, onde os diferentes *campi* fazem a adaptação de diferentes formas.

O último bloco de questões da entrevista, foi buscando saber como o pró-reitor observa o processo de análise dos laudos médicos para a participação dos inscritos nas ações afirmativas do IFB e o porquê o IFB não possui uma perícia médica para análise desses laudos. Em relação a ausência de perícia médica para analisar os laudos, ele afirma sucintamente que é justamente pelo IFB não ter médicos no seu quadro de servidores, diferentemente de outros IFs maiores que possuem SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), citando como exemplo o IFG. Apesar de não ter recebido informações formais e nem informais em relação a problemas nesse tipo de análise, sugere a capacitação dos servidores da Comissão de Seleção em relação ao conhecimento dos diferentes tipos de deficiências e suas especificidades na Lei nº 13.409.

#### 4.2.2 Entrevista com a CPIN

A segunda entrevista foi realizada com a coordenadora da Coordenação de Políticas Inclusivas - CPIN do IFB. A entrevista inicia com uma breve apresentação da coordenadora, quando coloca que seu cargo é de Técnico em Assuntos Educacionais, com formação em pedagogia e mestrado em Educação. Afirma que está como coordenadora da CPIN desde 2017 e reforça o papel e os objetivos da CPIN, já apresentados no tópico 2.2.1.2.

Em relação ao vínculo da CPIN com a PREX, ela afirma que devido a esse vínculo há algumas dificuldades de comunicação com os setores do ensino (PREN), haja vista que estes setores estão em outro espaço físico, na reitoria, e a CPIN ainda está no *Campus* Brasília. No entanto, coloca que esta dificuldade é facilmente superada por meio dos recursos tecnológicos de comunicação, como as reuniões *online* que vigoraram durante a pandemia. Ademais, afirma

que a vantagem do seu setor ainda permanecer em um *Campus* (e não na reitoria como os demais setores vinculados à pró-reitoria) é de poder acompanhar de perto a rotina dos estudantes e resolver problemas pontuais (dos estudantes com NEE<sup>8</sup>, familiares, etc ) com mais celeridade.

Posteriormente, as questões voltaram-se para as principais ações inclusivas desenvolvidas pela CPIN, onde a coordenadora destaca as parcerias realizadas com o Movimento Orgulho Autista Brasil/DF e a Associação Centro de Treinamento em Educação Física Especial/DF. Estes parceiros contribuem para a capacitação dos servidores do IFB de cada *Campus*, a fim de aprimorar o atendimento, acompanhamento e inclusão das PcDs na instituição. Ressaltando que o fato de estar na PREX facilitou a realização do acordo de cooperação com esses parceiros.

Já sobre os desafios, a coordenadora ressalta a falta de cargos específicos, dando exemplo do docente de AEE, onde no IFB só tem uma docente de AEE advinda de outro IF (pois o IFB não tem esse código de vaga), ressalta também os poucos servidores que compõem os setores de ensino (CDAE, CDPD), dificultando o trabalho integrado com o NAPNE, devido a sobrecarga de tarefas. E destaca as dificuldades encontradas no próprio NAPNE, principalmente o fato dele não ser uma coordenação, com equipe própria, com carga horária específica, dedicada somente ao atendimento e ao acompanhamento dos estudantes com NEE, familiares e docentes. Ademais, apresenta como desafio a ausência de oportunidades de emprego para PcDs e a falta de empresas ofertantes de estágios para estudantes com deficiência, onde a CPIN busca parcerias com empresas, junto com o apoio de outras coordenações (como a de estágio, por exemplo), para atender esta demanda.

Sobre a importância do NAPNE, ela considera o setor muito importante, apesar de todos os desafios já citados, pois é um setor de referência para os estudantes com deficiência solicitarem apoio. Ressalta a necessidade dos componentes do NAPNE de terem um tempo maior de dedicação ao setor (sem acúmulo de funções com outros setores), devido às diferentes atribuições que o

---

<sup>8</sup> Conforme a Lei 12.796 de abril 2013, o termo NEE utilizado no decorrer do texto refere-se ao público alvo da Educação Especial.

setor possui. Como ação futura será a formação de comissão para a revisão do regulamento do NAPNE, já que também essa está sendo uma cobrança da auditoria, principalmente em relação ao uso do recurso do NAPNE.

Em relação a análise dos laudos médicos, ela percebe a dificuldade dos servidores em ter que analisar os tipos de deficiência que se enquadram na Lei nº 13.409 e que a falta de um maior entendimento sobre o tema pode atrapalhar a celeridade da análise. Inclusive destaca que até os próprios estudantes com deficiência não entendem e acabam comparando ou julgando alguma necessidade específica em detrimento da outra. Considerando que o IFB não possui uma equipe médica para realizar a análise desses laudos e esclarecer se equivale ao que a Lei de Cotas para PcDs, Lei nº 13.409, defere. Ficando os servidores da Comissão de Seleção com a responsabilidade de analisar os CIDs e CIFs que são considerados deficiência. A coordenadora afirma, ainda, que tem um grupo da Universidade de Brasília - UnB estudando sobre Avaliação Biopsicossocial, junto com outras instituições que irá contribuir para a análise desses CIDs, porém afirma que ainda não houve publicação.

### **4.3 Análise dos questionários**

Nos próximos subtópicos detalharemos cada questionário aplicado aos participantes, analisando suas questões, explicitando os dados através de gráficos e trazendo informações e resultados que serão discutidos em toda a sua análise. Cabe ressaltar que todos os participantes que responderam o questionário declararam concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE anexado nesta pesquisa. Ademais, esclarecemos que não houve a totalidade de respostas dos questionários, inicialmente idealizada em 30 respostas, haja vista que a participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, o participante é livre para recusar sua participação e isso não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios para ele. No entanto, alcançamos o mínimo de respostas necessárias (21 respostas) para a obtenção dos resultados que subsidiarão as conclusões desta dissertação.

### 4.3.1 Análise dos questionários ao Registro Acadêmico

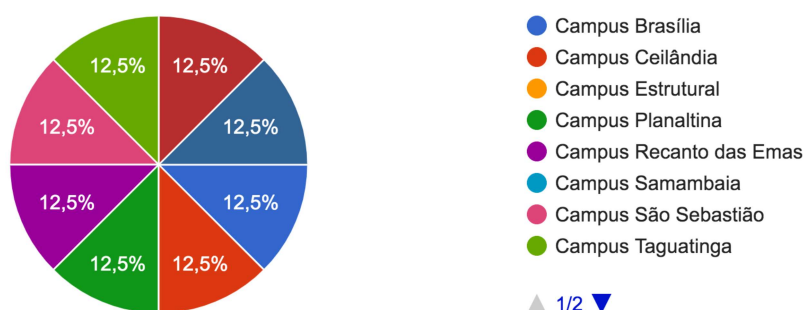
Este questionário buscou fazer um levantamento de informações, por meio da experiência vivenciada pelos coordenadores do Registro Acadêmico - RA de todos os campi do IFB, sobre os desafios da análise dos laudos médicos para ingresso através da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Obtivemos 08 respostas de *Campus* diferentes, apenas dois *campi* não participaram da pesquisa: *Campus* Samambaia e Estrutural.

O questionário foi dividido em duas partes, a primeira é a identificação do participante por meio do e-mail, do *Campus* que atua, do período na coordenação do RA e do cargo que exerce na instituição, sem nenhuma identificação formal, respeitando o sigilo de todas as informações que possam identificá-los. No entanto, são informações importantes para contextualizar a pesquisa. A segunda parte são questões relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa.

A primeira questão da parte de identificação a ser apresentada é relativa aos *campi* dos participantes que responderam este questionário, representando seus respectivos Registros Acadêmicos - RAs, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 3 - *Campus* em que atua - RA:**

Campus em que atua:  
8 respostas



Fonte: Autora-2021

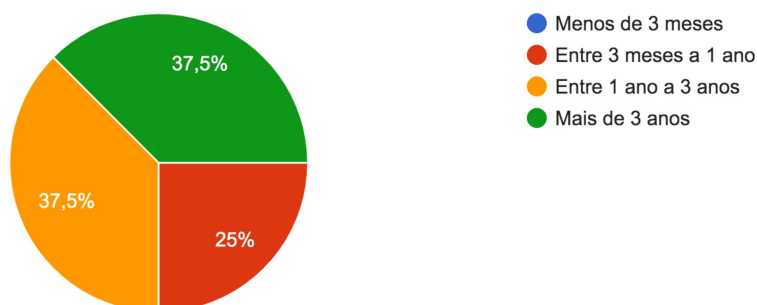
Assim, os *campi* participantes foram o *Campus* Brasília - CBRA, *Campus* Ceilândia - CCEI, *Campus* Planaltina - CPLA, *Campus* Riacho Fundo - CRFI, *Campus* São Sebastião - CSSB, *Campus* Taguatinga - CTAG, *Campus* Gama - CGAM e *Campus* Recanto das Emas - CREM. Caracterizando a diversidade de respostas que foram obtidas, haja vista que são *campi*, como já explicado anteriormente em nosso referencial teórico, que representam diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Assim, possuem características regionais, culturais e sociais diferentes, inclusive o próprio eixo tecnológico de cada *Campus* é diferenciado, enfatizando os diferentes perfis de estudantes no IFB.

O gráfico a seguir expõe o período dos participantes na coordenação do Registro Acadêmico, trazendo a noção do tempo de experiência nesta coordenação, a fim de analisarmos a relação desse tempo com os objetivos das questões.

#### Gráfico 4 - Período na coordenação do RA:

Período na coordenação do Registro Acadêmico:

8 respostas



Fonte: Autora-2021

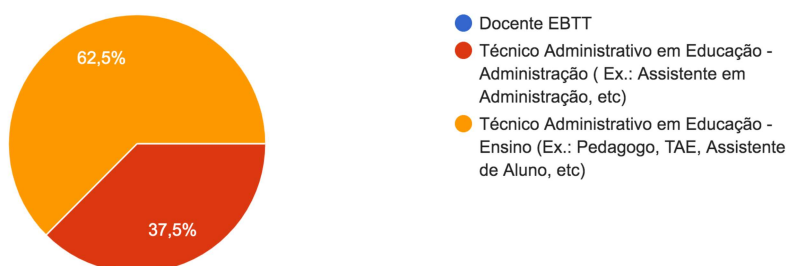
Verifica-se neste gráfico que apenas dois participantes (25%) estão na coordenação do Registro Acadêmico pelo período de 3 meses a 1 ano, estes são os coordenadores do *Campus Recanto das Emas* e *Campus São Sebastião*. Três coordenadores (37,5%) estão entre 1 ano a 3 anos, que são os coordenadores do *Campus Planaltina*, *Campus Ceilândia* e *Campus Taguatinga*. Os outros três coordenadores (37,5%) participantes já possuem uma experiência maior na coordenação, estando há mais de 3 anos no RA.

O próximo gráfico, ainda na parte de identificação, apresenta os cargos destes coordenadores, demonstrando se há ou não uma relação do cargo com a coordenação do Registro Acadêmico ou se este cargo pode ser aleatório.

#### Gráfico 5 - Cargo no IFB:

Qual seu cargo no IFB?

8 respostas



Fonte: Autora-2021

Percebe-se neste gráfico que a maioria dos respondentes (62,5%), são Técnicos Administrativos em Educação da área do Ensino e apenas três participantes (37,5%) são Técnicos Administrativos em Educação da área administrativa. Ademais, observa-se que não há docentes nesta coordenação. O RA é um setor que está integrado à Diretoria de Ensino dos *campi*, justificando a maioria dos seus coordenadores serem TAE do Ensino. Apesar de ter atuações administrativas (de arquivamento, planilhas, organização dos dados, entre outros), seus membros também cuidam de todo o histórico dos estudantes, desde o primeiro atendimento para inscrição nos cursos, até a sua saída com a retirada de diploma e/ou certificado.

Dessa forma, o contexto destacado na parte de identificação, é que houve a participação de coordenadores de oito *campi*, dos 10 *campi* do IFB, onde a maioria (75%) está a mais de um ano na coordenação, possuindo um período considerável de experiência com todos os processos referentes ao Registro Acadêmico. Ademais, dentre estes oito participantes, cinco (62,5%) ocupam cargos de Técnicos Administrativos em Educação da área do ensino, o restante (37,5%) é da área administrativa, não havendo docentes na coordenação.

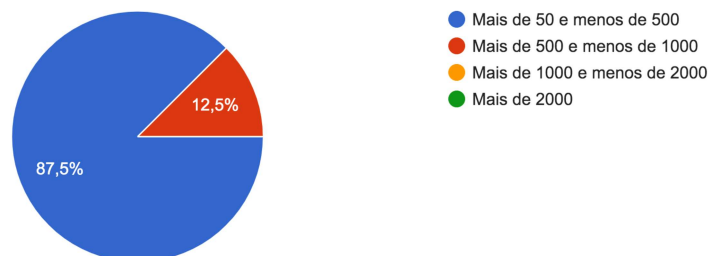
A partir de agora será analisado as sete questões relativas aos objetivos diretos desta pesquisa:

A primeira questão é relativa à quantidade média de inscrições de Pessoas com Deficiências - PcDs, em cada *Campus* no IFB, comprovadas por laudo médico nos últimos quatro semestres letivos. Objetiva compreender como está o fluxo médio de inscrições de PcDs nos *campi* da instituição.

## Gráfico 6 - Quantidade média de inscrições de PcDs

1. Considerando todos os cursos que seu campus oferta, quantas inscrições, em média, de Pessoas com Deficiência (PcDs) comprovadas por la...e o total de cada semestre e divida por quatro).

8 respostas



Fonte: Autora-2021

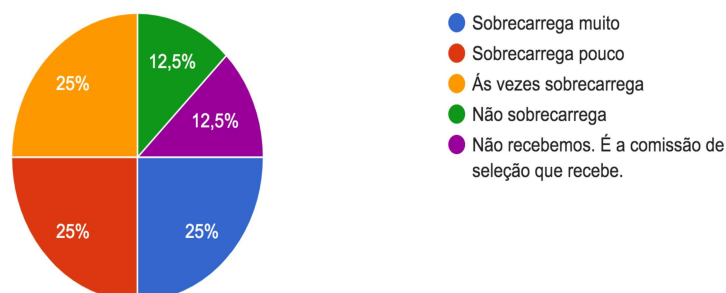
Destaca-se, então, conforme o gráfico disposto acima, que sete *campi* (87,5%) tiveram em média, nesses últimos quatro semestres, entre 50 a 500 inscrições de estudantes com deficiência comprovados por laudo médico. Apenas um *Campus* (12,5%), CBRA, apresentou um fluxo maior de inscrições: entre 500 a 1000 inscrições de estudantes com deficiência. Este número maior condiz com o número total de inscrições, haja vista que o CBRA é o *Campus* com maior número de estudantes do IFB, possuindo no período da coleta de dados (2º semestre de 2020) 5.154 estudantes. Já os demais *Campus* possuem em média menos da metade deste número de estudantes, conforme disposto no gráfico 1, no início deste capítulo.

A segunda questão busca saber o quanto o fluxo de recebimento e análise dos laudos médicos entregue pelos inscritos, para concorrer a Lei nº 13.409 (de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência) nos cursos, sobrecarrega o trabalho do Registro Acadêmico em cada *Campus*:

## Gráfico 7 - Fluxo de recebimento e análise dos laudos médicos -RA

2. O quanto o fluxo de recebimento e análise dos laudos médicos entregue pelos inscritos, para concorrer a Lei nº 13.409 (de reserva de vagas p... o trabalho do Registro Acadêmico no seu campus?

8 respostas



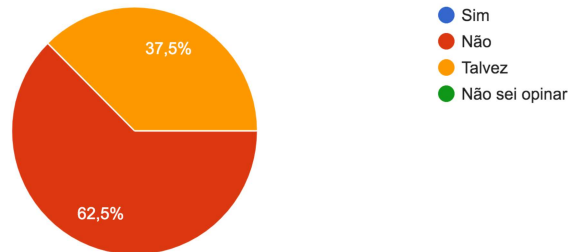
Fonte: Autora-2021

Verifica-se nessa questão uma diversidade de respostas, onde dois *campi* mostram que o fluxo do recebimento de laudos médicos sobrecarrega muito, estes são os CBRA e CGAM. Dois *campi* afirmam que este fluxo sobrecarrega pouco, o CSSB e o CCEI e dois *campi* afirmam que às vezes sobrecarrega, estes são os CPLA e CRFI. Os outros dois *campi* informaram que o fluxo não sobrecarrega, estes são: o *Campus* CREM, lembrando que este, atualmente, é o *Campus* mais novo e com o menor número de estudantes do IFB e o *Campus* CTAG, onde afirma que quem recebe todos os laudos médicos é a Comissão de Seleção do seu *Campus*.

A próxima questão está relacionada à capacidade em analisar os laudos médicos entregues pelas PcDs que desejam se inscrever nos cursos. Buscando saber se quem recebe e analisa (em que muitas vezes são integrantes do Registro Acadêmico), sabem avaliar se os CIDs (Código Internacional de Doenças) e CIFs (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) descritos nos laudos são considerados deferidos pela Lei nº 13.409.

### Gráfico 8 - Capacidade para analisar os laudos médicos

3. O/A senhor/a acredita que os membros que analisam os laudos médicos são capacitados para avaliar quais CIDs (Código Internacional de Doenç...os são considerados deferidos pela Lei nº 13.409?  
8 respostas



Fonte: Autores-2021

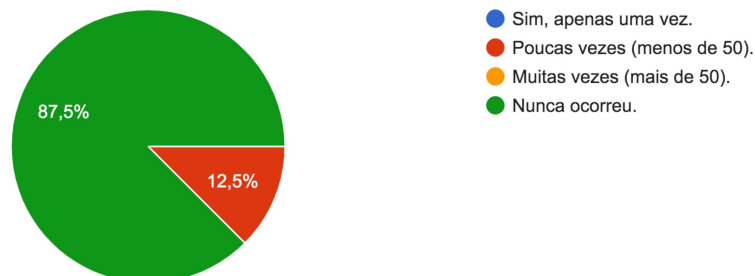
De acordo com as respostas, 62,5% dos respondentes acreditam que os membros que analisam os laudos médicos não são capacitados para analisar se os CIDs (Código Internacional de Doenças) e CIFs (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) descritos nos laudos são considerados deferidos pela Lei nº 13.409 e 37,5% acreditam que talvez eles sejam capacitados.

A quarta questão busca saber se já houve alguma ocorrência/ouvidoria relativa a matrícula de estudante que ingressou no IFB através da Lei nº 13.409 (de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência), mas depois verificou-se que seu CID/CIF não se enquadra na legislação nº 13.409.

### Gráfico 9 - Verificação de ocorrência/ouvidoria

4. Já houve alguma ocorrência/ouvidoria relativa a matrícula de estudante que ingressou no IFB através da Lei nº 13.409 (de reserva de vagas par... que seu CID/CIF não se enquadrava na legislação?

8 respostas



Fonte: Autora-2021

De acordo com o gráfico, as respostas mostraram que apesar de boa parte acreditar que os servidores que recebem e analisam os laudos médicos precisam de capacitação, a maioria (87,5%) respondeu que nunca ocorreu nenhum problema relativo a matricular um estudante que ingressou por meio da Lei de Cotas para PcDs (Lei nº 13.409) e depois verificaram que seu CID não se enquadrava na legislação. Apenas um *Campus* respondeu que teve esta ocorrência poucas vezes (menos de 50).

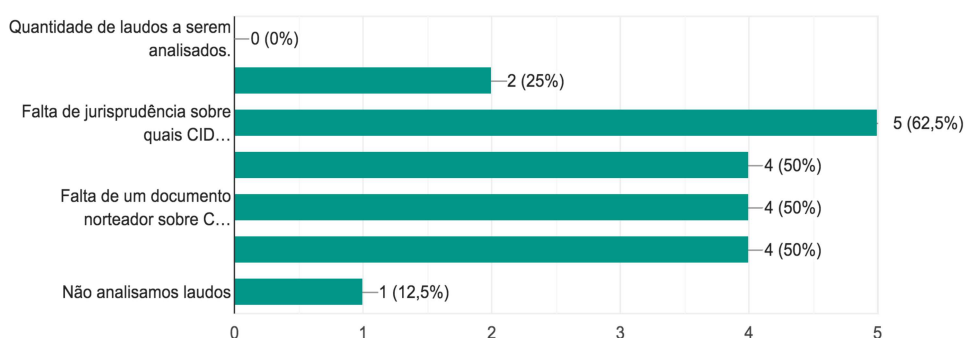
A questão 05 busca analisar quais as três principais dificuldades no processo de análise dos laudos, quando foram colocadas seis opções de possíveis dificuldades e um espaço extra para que o participante acrescentasse aquela dificuldade que achasse pertinente. As possíveis dificuldades colocadas para a escolha, foram as seguintes: Quantidade de laudos a serem analisados; Pouco tempo para analisar os laudos; Falta de jurisprudência sobre quais CIDs e CIFs são considerados deficiência; Falta de equipe especializada para analisar; Falta de um documento norteador sobre CID e CIF considerados aceitos pela Lei nº 13.409; Ausência de capacitação sobre os tipos de deficiência e seus CIDs e CIFs.

Assim, por ter várias opções o layout do gráfico está em formato de barras. A seguir:

### Gráfico 10 - Dificuldades no processo de análise dos laudos médicos

5. Marque nas opções abaixo as três principais dificuldades encontradas no processo de análise dos laudos médicos (por favor, marque APENAS 3):

8 respostas



Fonte: Autora-2021

De acordo com as respostas, a opção mais votada diante das 6 opções oferecidas, foi a “Falta de jurisprudência sobre quais CIDs e CIFs são considerados deficiência”, com 62,5% de votos. Posteriormente, tivemos um empate diante das opções, ou seja, as opções mais votadas igualmente foram a “Falta de equipe especializada para analisar”, “Falta de um documento norteador sobre CID e CIF, considerados aceitos pela Lei nº 13.409” e a “Ausência de capacitação sobre os tipos de deficiência e seus CIDs e CIFs”, todas essas três opções com 50% dos votos.

Apenas uma opção não teve voto, que foi a “Quantidade de laudos a serem analisados”, em que podemos relacionar com as respostas da questão 01 e 02 deste questionário que demonstram (na maioria das respostas) uma quantidade mínima de inscritos com deficiência (entre 50 e 500) e o volume baixo a médio de sobrecarga no processo de análise dos laudos.

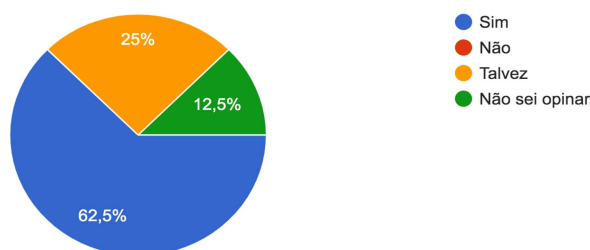
Podemos deduzir então que as opções oferecidas aos participantes foram pertinentes, ao ponto de que praticamente todas tiveram votos como principais dificuldades. Assim, após analisarmos esse número de votos, podemos concluir que as dificuldades se resumem na ausência de um norte, seja em formato de

documento, jurisprudência ou capacitação, que explique sobre as deficiências, os CIDs e CIFs e suas respectivas anuências pela Lei nº 13.409. Ademais, verifica-se que a ausência de uma equipe especializada que analisa esses laudos é uma das principais dificuldades, lembrando o que já foi demonstrado no referencial teórico desta pesquisa, que o IFB não possui uma equipe multiprofissional para analisar os diferentes tipos de deficiência que acompanham esses CIDs e CIFs.

A próxima questão ratifica o que foi concluído na questão anterior, questionando aos participantes se eles acreditam que um documento norteador com a lista de CID e CIF que são considerados como deficiência pela Lei nº 13.409 ajudaria no processo de análise dos laudos? Conforme verifica-se no gráfico abaixo 62,5% responderam que sim, dois participantes (25%) colocaram que talvez e apenas um não soube opinar, sendo este o mesmo que afirma que o processo de análise dos laudos é feito pela Comissão de Seleção. Assim, o resultado enfatiza que o documento norteador poderia facilitar o processo de análise dos laudos médicos.

### Gráfico 11 - Criação de um documento norteador para análise dos laudos

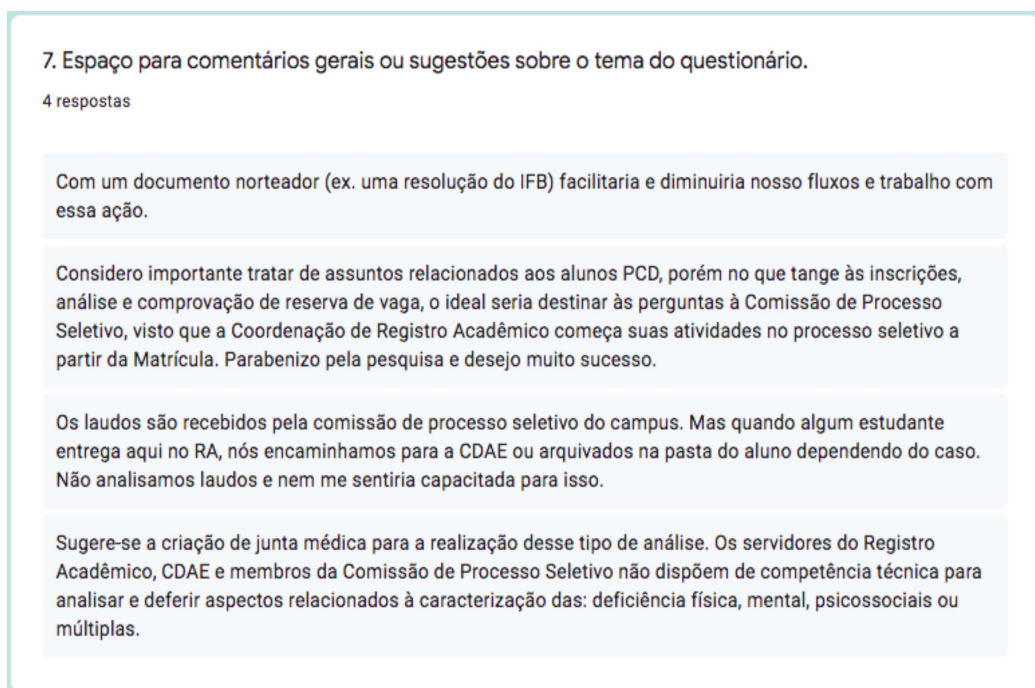
6. O/A senhor/a acredita que se o IFB criasse um documento norteador com a lista de CID e CIF que são considerados como deficiência pela Lei nº...409, ajudaria no processo de análise dos laudos?  
8 respostas



Fonte: Autora-2021

A última questão, como explicado acima, era aberta e não obrigatória, um espaço para comentários gerais ou sugestões sobre o tema do questionário, houve quatro comentários:

**Figura 1 - Comentários gerais dos participantes do Registro Acadêmico**



Fonte: Autora-2021

Os comentários enfatizaram a importância de se ter um documento norteador e uma equipe especializada para analisar os laudos médicos, já que se consultam diferentes setores, mas não servidores capacitados para realizar tal análise, conforme verifica-se nos resultados do gráfico 08. Alguns comentários colocam, também, que apenas a Comissão de Seleção faz a análise destes laudos, não destacando a participação do Registro Acadêmico, o que pode-se concluir que essa tarefa não sobrecarrega esta coordenação, haja vista o resultado do gráfico 7. Dessa forma, o questionário aplicado à Comissão de Seleção torna-se essencial para entendermos se há realmente dificuldade em analisar tais laudos.

#### 4.3.2 Análise dos questionários da Comissão de Seleção

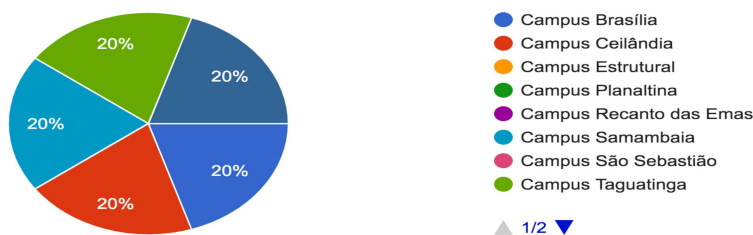
Este questionário teve como objetivo realizar um levantamento de informações, por meio da experiência vivenciada pelos presidentes ou membros da Comissão de Seleção de todos os *campi* do IFB, sobre os desafios da análise dos laudos médicos para ingresso através da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Cabe lembrar que a Comissão de Seleção é formada por servidores do IFB, com o objetivo de realizar toda a organização e execução do processo seletivo dos diferentes cursos ofertados em cada *Campus*, conforme detalhamento anteriormente.

O questionário também foi organizado conforme o questionário aplicado aos coordenadores do Registro Acadêmico, dividido em duas partes, a primeira é a identificação do participante por meio do e-mail, do *Campus* que atua, do período na Comissão de Seleção e do cargo que exerce na instituição, sem nenhuma identificação formal, respeitando o sigilo de todas as informações que possam identificá-los, conforme já ressaltado. A segunda parte são questões relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa, focando na experiência dos membros que participam da Comissão de Seleção.

Seguindo a mesma lógica do questionário anterior, a primeira questão da parte de identificação a ser apresentada é relativa a quais são os *campi* dos participantes que responderam este questionário. O gráfico abaixo mostra que houve a participação de apenas cinco *campi do IFB*, *Campus Taguatinga*, *Campus Ceilândia*, *Campus Gama*, *Campus Samambaia* e *Campus Brasília*. Apesar da pesquisa ter sido divulgada em todos os *campi*, via e-mail, houve a participação da metade dos representantes dos *campi* da instituição. No entanto, este número não comprometeu os resultados obtidos, haja vista que os *campi* participantes possuem uma grande representatividade no IFB, por diferentes motivos, mas principalmente pela grande quantidade de estudantes, em que a soma deles chega a ser mais de 50% (11.972 estudantes) do total de estudantes que temos no IFB (19.620 estudantes), conforme demonstramos no subitem 4.1.

## Gráfico 12 - Campus de atuação

Campus em que atua:  
5 respostas

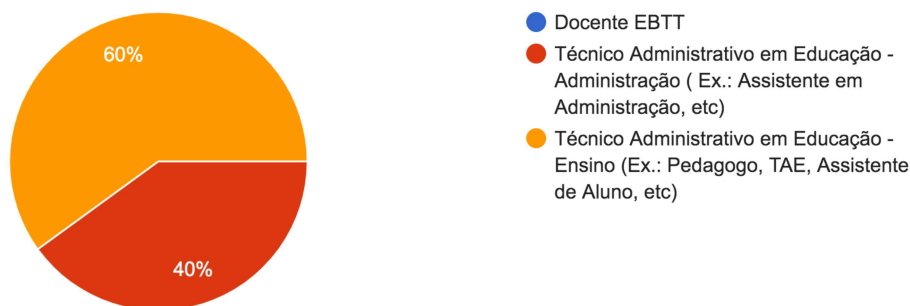


Fonte: Autora-2021

Mantendo a ordem, a segunda questão da parte de identificação busca saber o cargo destes representantes da Comissão de Seleção, apenas para a compreensão do contexto dos participantes. Conforme verifica-se no gráfico 13, 60% desses representantes são TAE da área de ensino e 40% são TAE da área administrativa, prevalecendo assim para essa comissão representantes da área de ensino.

## Gráfico 13 - Cargo no IFB

Qual seu cargo no IFB?  
5 respostas



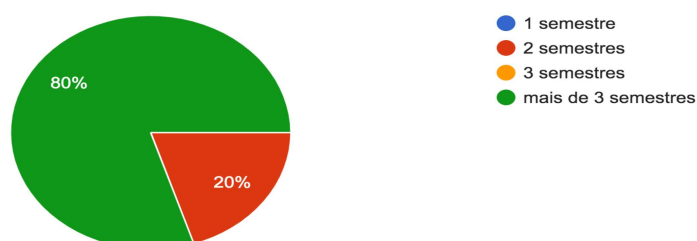
Fonte: Autora-2021

Em relação ao período na Comissão de Seleção, de acordo com o gráfico 14, abaixo, a maioria (80%) dos representantes responderam que possuem um período de mais de 3 semestres participando na Comissão de Seleção, apenas um dos participantes (20%) está a dois semestres participando da comissão. O

que corrobora para a pesquisa com respostas mais precisas, considerando o nível de experiência nesta importante comissão.

### Gráfico 14 - Período de participação na Comissão de Seleção

Período de participação na Comissão de seleção:  
5 respostas

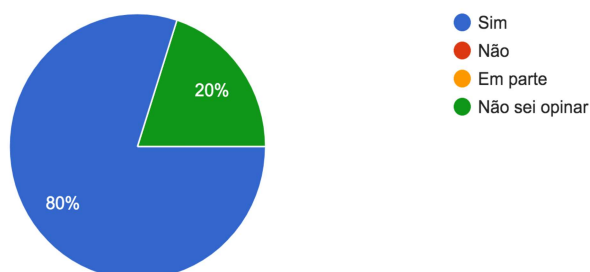


Fonte: Autora-2021

Agora serão analisadas as questões específicas ao tema desta pesquisa. A primeira questão busca saber se os referidos membros da comissão acreditam que a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, contribui para inclusão de Pessoas com Deficiência PcDs no IFB. Quatro *campi* (CBRA, CSAM CGAM E CCEI) responderam que sim e apenas um não soube opinar.

### Gráfico 15 - Contribuição da Lei nº 13.409 para a inclusão

1. O/A senhor/a acredita que a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições fed... inclusão de Pessoas com Deficiência PcDs no IFB?  
5 respostas

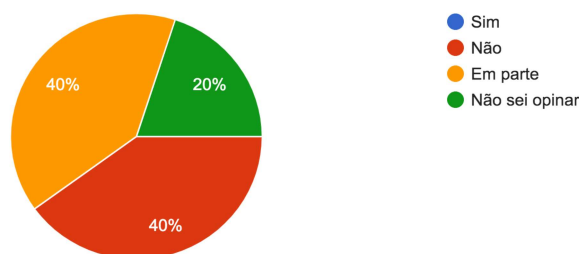


Fonte: Autora-2021

A segunda questão pergunta se os membros da Comissão de Seleção são capacitados para analisar os laudos médicos entregues pelos candidatos, se sabem identificar quais CIDs (Código Internacional de Doença Elaborado) e CIFs (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) descritos nos laudos são considerados deferidos pela Lei nº 13.409. Essa questão busca identificar, de forma implícita, se houve alguma capacitação para que eles pudessem analisar de forma mais assertiva os laudos médicos.

### Gráfico 16 - Capacidade em analisar laudos médicos

2. Os membros da Comissão de Seleção são capacitados para analisar os laudos médicos entregue pelos candidatos, identificando quais Cl...os são considerados deferidos pela Lei nº 13.409?  
5 respostas



Fonte: Autora-2021

Conforme o gráfico número 16, verifica-se que dois *campi* (40%) responderam que os membros são capacitados em parte, dois responderam que os membros não são capacitados e outro *Campus* não soube opinar. Nenhum *Campus* respondeu que seus membros são inteiramente capacitados.

A terceira questão procura saber se uma capacitação para os membros da Comissão e criasse um documento norteador com a lista de CID e CIF que são considerados como deficiência pela Lei nº 13.409 ajudaria na celeridade do processo de análise dos laudos. De acordo com o gráfico a seguir, a resposta foi unanimemente sim, todos os *campi* concordaram que tal instrumento e capacitação ajudaria no processo de análise dos laudos.

### Gráfico 17 - Capacitação dos membros da Comissão de Seleção

3. O/A senhor/a acredita que se o IFB fizesse uma capacitação para os membros da Comissão e criasse um documento norteador com a lista de Cl...na celeridade do processo de análise dos laudos?  
5 respostas

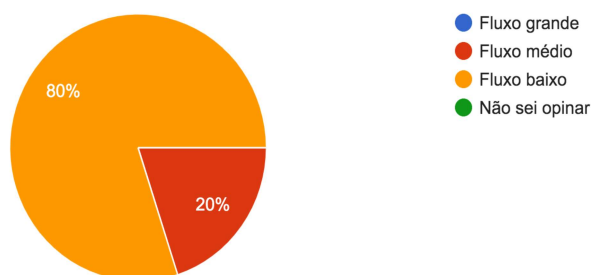


Fonte: Autora-2021.

A quarta questão avalia o fluxo de recebimento de laudos médicos em cada *Campus*, onde a maioria dos respondentes consideram o fluxo baixo de laudos médicos. Apenas o *Campus* Brasília respondeu que o fluxo é médio, conforme gráfico número 18. Isso nos mostra que apesar dos cinco *campi* possuírem um número grande de estudantes, não há ainda uma participação grande de PcDs que ingressam no IFB por meio da Lei nº 13.409, já que o fluxo de entrega é relativamente baixo.

### Gráfico 18 - Fluxo de laudos médicos recebidos

4. O/A senhor/a considera que o fluxo de laudos-médicos recebidos no seu campus é um:  
5 respostas



Fonte: Autora-2021

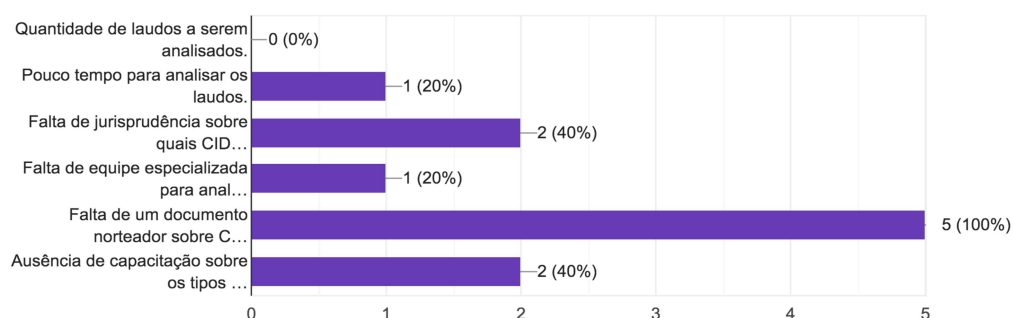
A última questão objetiva deste questionário, procurou avaliar as três principais dificuldades encontradas no processo de análise dos laudos médicos, colocando como opções as seguintes dificuldades: Quantidade de laudos a

serem analisados; Pouco tempo para analisar os laudos; Falta de jurisprudência sobre quais CIDs e CIFs são considerados deficiência; Falta de equipe especializada para analisar; Falta de um documento norteador sobre CID e CIF considerados aceitos pela Lei nº 13.409; Ausência de capacitação sobre os tipos de deficiência e seus CIDs e CIFs.

### Gráfico 19 - Dificuldades no processo de análise dos laudos médicos

5. Marque nas opções abaixo as três principais dificuldades encontradas no processo de análise dos laudos médicos:

5 respostas



Fonte: Autora-2021

Verifica-se no gráfico acima que as principais dificuldades mais votadas foram “Falta de um documento norteador sobre CID e CIF considerados aceitos pela Lei nº 13.409.”, com 100% dos votos”, “Falta de jurisprudência sobre quais CIDs e CIFs são considerados deficiência”, com 40% dos votos, “Pouco tempo para analisar os laudos” e “Falta de equipe especializada para analisar” com 20%, “Ausência de capacitação sobre os tipos de deficiência e seus CIDs e CIFs”, com 40% dos votos. A única opção que não obteve votos foi a “Quantidade de laudos a serem analisados”. Esse resultado reforça que a quantidade de laudos entregues e de membros da comissão não é um problema nesse processo de análise, considerando que os *campi* não possuem um fluxo grande de recebimento de laudos e matrículas de PcDs. No entanto, o que se destaca é a ausência de um documento norteador e uma capacitação para melhor analisar os laudos, sem riscos de cometerem algo que fira os direitos das PcDs ou tornem o resultado da análise injusto.

A última questão é aberta e não obrigatória, colocada para que os

participantes deixassem comentários gerais ou sugestões sobre o tema do questionário, a fim de contribuir com algum dado a mais que possa endossar os resultados da pesquisa. Três respondentes deixaram os seguintes comentários:

### Figura 2 - Comentários gerais dos membros da Comissão de Seleção

6. Espaço para comentários gerais ou sugestões sobre o tema do questionário.

3 respostas

O questionário levanta a discussão da necessidade de capacitação e documentos norteadores para o processo de análise dos laudos da reserva de vagas PcD dos Processos Seletivos do IFB.

A capacitação quanto ao assunto é extremamente necessária. Recebi inscrições de dois candidatos e tive que pesquisar lei e outras informações sobre o que seria considerado deficiência, por conta própria, na internet. Consegui, mas, fiquei bem preocupada e insegura. Se o IFB oferece um instrumento norteador, nos daria mais segurança no agir.

Achei válido e muito útil esse tipo de pesquisa, pois praticamente trabalhamos as cegas, é importante ter um direcionamento e um embasamento tipificado e registrado.

Fonte: Autora-2021

Os comentários apresentados demonstram a importância da pesquisa para que se construa um documento norteador que auxilie e capacite a Comissão de Seleção na análise destes laudos, já que seus membros necessitam de direcionamento e de embasamento legal para subsidiar a análise dos laudos, diante da Lei de Cotas para PcDs.

#### 4.3.3 Análise dos questionários ao NAPNE

Este questionário buscou fazer um levantamento de informações quanto às ações inclusivas existentes e os desafios da inclusão de estudantes com deficiência no IFB, por meio da experiência vivenciada pelos presidentes/coordenadores do NAPNE de todos os campi do IFB. Destaca-se que neste questionário obtivemos nove respostas, não alcançando a totalidade de *Campus* que o IFB possui (que são dez), porém sendo suficiente para alcançar os dados e informações que irão subsidiar as conclusões dessa pesquisa.

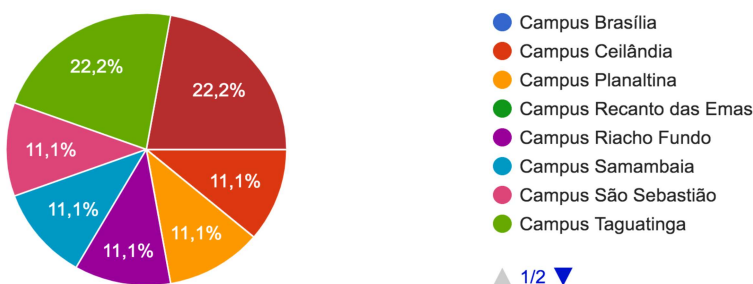
O questionário inicia com a identificação do participante apenas por meio

do e-mail, do *Campus* que atua, do período na presidência/coordenação do NAPNE e do cargo que exerce na instituição. São questões importantes para nos ajudar a compreender o contexto em que se insere a pesquisa, identificando formalmente as características gerais dos participantes (garantindo o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a) e sua relação com o objetivo desta pesquisa.

O gráfico 20 demonstra quais *campi* os participantes representam, enfatizando que não houve a participação de todos os *campi*, mas que houve a participação da maioria dos representantes dos *campi* do IFB, o que nos garante um número mínimo e importante de dados e informações. De acordo com o gráfico, os *campi* participantes foram o *Campus Samambaia*, *Campus Ceilândia*, *Campus Planaltina*, *Campus São Sebastião*, *Campus Riacho Fundo*, *Campus Taguatinga*, e *Campus Estrutural*. Sendo estes dois últimos com a participação de dois representantes do NAPNE cada, por isso a porcentagem de 25% no gráfico. Assim, totalizam 07 (sete) *campi* participantes da pesquisa, com 09 (nove) respostas dos representantes.

**Gráfico 20 - *Campus* em que atua:**

Campus em que atua:  
9 respostas



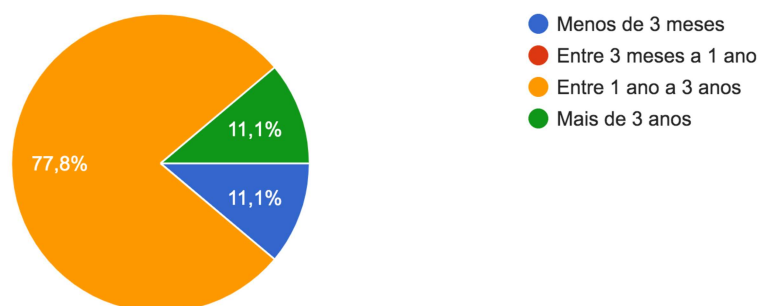
Fonte: Autora-2021

Verifica-se no gráfico a seguir o período em que cada participante esteve atuando no NAPNE, observando que a maioria (77,6%, atuou/atua entre 1 ano a 3 anos). Apenas um participante, este do *Campus Estrutural*, afirma que atuou/atua há mais de 3 anos. Apenas um *Campus*, o *CCEI*, está há menos de 3 meses na coordenação. Este último, após maior investigação, justificou que na

liderança do NAPNE atuou há menos de 3 meses, no entanto, está na coordenação do NAPNE como secretário e membro há mais de 3 anos.

### Gráfico 21 - Período na coordenação do NAPNE:

Período na coordenação do NAPNE:  
9 respostas



Fonte: Autora-2021

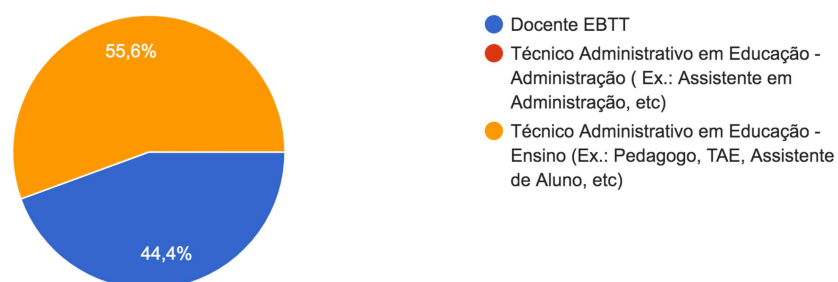
Através desse resultado percebe-se que os participantes atuantes permanecem no NAPNE por um período considerável, tendo em vista que o NAPNE não é uma coordenação como os demais setores como o RA, Coordenação pedagógica, entre diversas outros do IFB que possuem um coordenador com função gratificada para exercer e executar o seu trabalho. Como já foi detalhado no referencial teórico desta pesquisa, o NAPNE é apenas um núcleo, com funções e objetivos extremamente importantes, mas os seus membros são servidores voluntários que acumulam suas funções.

A terceira questão da primeira parte nos mostra quais são os cargos destes representantes no IFB, nos permitindo analisar o perfil dos servidores que assumem, de forma voluntária, a presidência deste importante núcleo de inclusão do instituto.

## Gráfico 22 - Cargo no IFB:

Qual seu cargo no IFB?

9 respostas



Fonte: Autora-2021

Verifica-se inicialmente que não há representantes TAEs da área administrativa, os cargos se concentram nos TAEs da área de Ensino (onde geralmente são Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, etc) e também nos docentes EBTT, sendo respectivamente 55,6% TAE - Ensino e 44,4% docentes. Observa-se assim que este setor possui uma maior participação docente e focada essencialmente no ensino, haja vista que seu público-alvo são os estudantes com necessidades específicas.

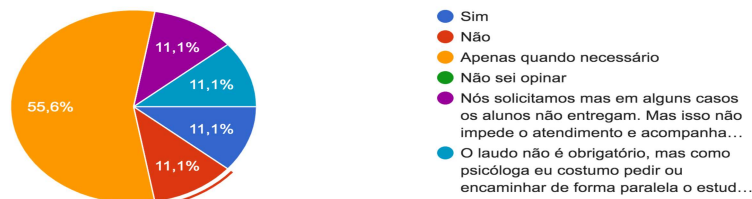
Iremos analisar agora as questões referentes à segunda parte do questionário, buscando atender diretamente aos objetivos da pesquisa. A primeira questão é aberta e buscou saber a quantidade de estudantes com deficiência matriculados em cada *Campus* participante, no entanto, consideramos como resposta a essa questão a quantidade repassada pela CPIN (fonte oficial da pesquisa) que retirou esta informações dos 10 NAPNEs de cada *Campus*, conforme gráfico 02, supracitado.

A segunda questão desta parte busca saber se os NAPNEs costumam solicitar laudo médico-clínico para o atendimento e o acompanhamento do estudante com deficiência no NAPNE, a fim de verificarmos se há uma preocupação em se utilizar o laudo médico do estudante com deficiência, para fins de compreender melhor a deficiência desse estudante, mas não para impedir o atendimento. Pois o NAPNE atende todos os estudantes com NEE, independentemente de haver laudo ou não.

O gráfico abaixo mostra que 55,6% dos respondentes solicitam o laudo médico-clínico apenas quando necessário. Um participante respondeu que sempre é solicitado e outro respondeu que não é solicitado.

### Gráfico 23 - Solicitação de laudo médico-clínico

2. Sempre é solicitado laudo médico-clínico para o atendimento e acompanhamento do estudante com deficiência no NAPNE?  
9 respostas



Fonte: Autora-2021

Houve duas respostas, de diferentes *Campus* (fatia roxa e azul claro), marcada em “outros”, com as seguintes considerações:

1. “Nós solicitamos, mas em alguns casos os alunos não entregam. Mas isso não impede o atendimento e o acompanhamento do aluno.”;
2. “O laudo não é obrigatório, mas, como psicóloga, eu costumo pedir ou encaminhar de forma paralela o estudante. Diagnóstico é direito. Mas a adaptação é sempre pedagógica, não-clínica e por isso não é relevante para o processo.”

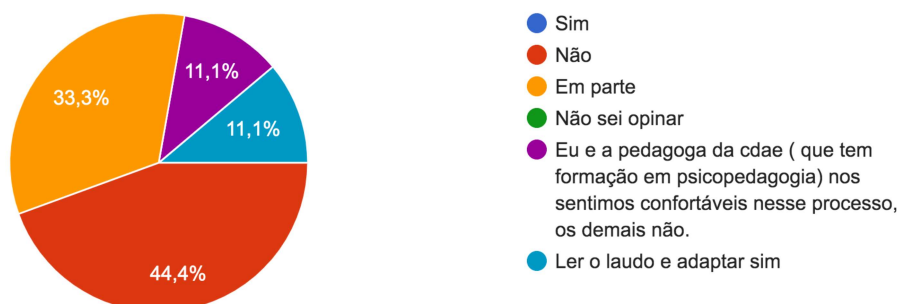
Observa-se, então, que nas respostas a ênfase é de que o laudo não é obrigatório e não impede o atendimento no NAPNE. Pode ser utilizado para os devidos encaminhamentos e no auxílio a adaptação (quando este laudo vem com orientação específica para a escola), ou seja, é utilizado apenas quando necessário.

A próxima questão avalia se a equipe do NAPNE se sente capacitada para analisar o laudo médico-clínico, identificando as especificidades legais da deficiência, as limitações e suas potencialidades. Por conseguinte, a maior parte das respostas, 44,4%, afirmam que não se sentem capacitados, 33,3% se sentem capacitados em parte. Houve duas respostas (22,2%) em forma de comentários (fatia roxa e azul claro), em que se subentende que os participantes sentem-se capacitados.

### Gráfico 24 – Capacidade em analisar laudos médicos

3. Sua equipe do NAPNE sente-se capacitada para analisar o laudo médico-clínico, identificando as especificidades legais da deficiência, as limitações e suas potencialidades?

9 respostas



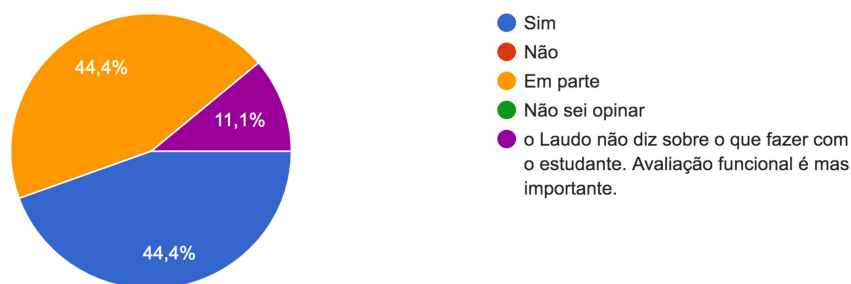
Fonte: Autora-2021

A quarta questão busca justamente verificar se os representantes dos NAPNEs acreditam que com o laudo médico-clínico, o acompanhamento do estudante com deficiência poderia ser aprimorado?

### Gráfico 25 - Laudo médico-clínico e acompanhamento

4. O/A Senhor/a acredita que com o laudo médico-clínico, o acompanhamento do estudante com deficiência poderia ser aprimorado?

9 respostas



Fonte: Autora-2021

Verifica-se diante das respostas que houve uma divisão, onde 44,4% acreditam que com o laudo médico o atendimento do estudante com deficiência poderia ser aprimorado e 44,4% acreditam em parte. Nenhum dos participantes não acredita. Houve uma resposta com o seguinte comentário: “o Laudo não diz sobre o que fazer com o estudante. Avaliação funcional é mais importante”. As

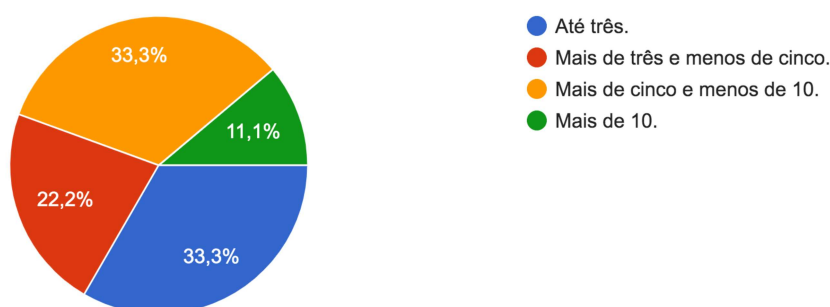
respostas trazem uma certa dúvida em relação a efetividade do laudo no contexto escolar, principalmente quando este vem apenas com um diagnóstico, um CID e/ou CIF, sem mais explicações ou orientações feitas por uma equipe multiprofissional.

As próximas questões buscam compreender qual o perfil dos profissionais que atuam no NAPNE, identificando sua formação, experiência com a inclusão e sua capacidade em identificar os tipos de deficiências, analisando os laudos médicos dos estudantes. A questão a seguir procura saber a média de servidores que compõem o NAPNE no IFB. O gráfico 26 mostra que 33,3% dos *campi* possuem até três componentes, no entanto, isso equivale apenas a dois *campi* (CPLA e CEST), pois duas respostas foram dos participantes do *Campus* Estrutural. Dois *campi* (22,2%), CCEI e CSAM, informam que têm entre 3 e 5 componentes, percebendo assim que são setores mais enxutos. Os demais *Campus*, *CSSB*, *CRFI*, *CTAG*, possuem maiores quantidades de membros, sendo o *CTAG* com mais de 10 componentes.

**Gráfico 26** - Quantidade de membros no NAPNE

5. Quantos servidores compõem a equipe do NAPNE (contando com você)?

9 respostas



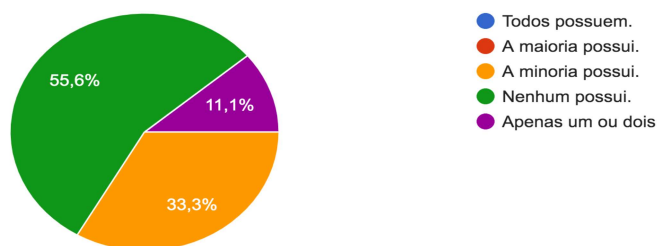
Fonte: Autora-2021

A sexta questão procura saber se os componentes do NAPNE possuem formação específica para o atendimento dos estudantes com deficiência. Verifica-se no gráfico que 55,6% informa que “nenhum possui”, estes foram CPLA, *CSSB*, CSAM e CEST. Três *campi*, 33,3% informam que a minoria possui *CRFI*, CCEI e *CTAG*, sendo este último destacando que apenas um ou dois

possuem (11,1%).

### Gráfico 27 - Formação específica para o atendimento especializado

6. Os servidores membros do NAPNE possuem formação específica para o atendimento dos estudantes com deficiência ( intérprete de libras, Ledor, Especialista em Educação Especial, etc)?  
9 respostas

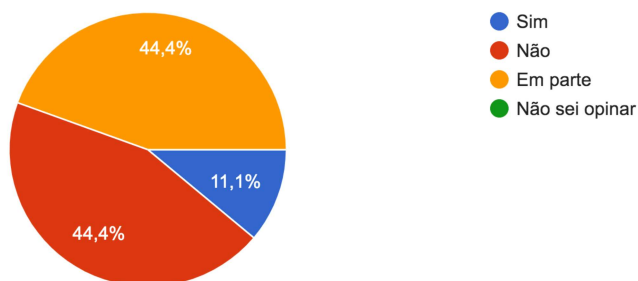


Fonte: Autora-2021

A sétima questão tem como objetivo entender se a formação dos componentes do NAPNE atende às especificidades requeridas pelo seu público-alvo, os estudantes com NEE. O que foi observado também, através do gráfico, uma divisão nas respostas, em que a maioria, *Campus CCEI, CSSB, CEST e CSAM* respondeu “em parte” e a outra parte, *Campus CEST, CPLA e CTAG (ambos os participantes)* responderam que não atendem. Apenas o *Campus CRFI* informou que “sim”, atendem.

### Gráfico 28 - Formação dos Profissionais que atuam no NAPNE

7. A formação dos profissionais que atuam no NAPNE atende as especificidades requeridas pelo seu público-alvo?  
9 respostas



Fonte: Autora-2021

Considerando as três questões anteriores, que abordaram o perfil profissional dos membros do NAPNE, verificou-se que há um número baixo a médio (entre um a cinco) de integrantes no NAPNE, em que a minoria ou praticamente nenhum integrante possui formação específica para o atendimento dos estudantes com deficiência e que a formação destes integrantes, em sua maioria não atende ou atende em parte as especificidades requeridas pelo seu público-alvo.

As próximas questões irão analisar os desafios, as dificuldades e as necessidades do Núcleo, buscando compreender alguns dos obstáculos para se realizar uma educação especial inclusiva mais eficiente dentro do IFB. A questão número oito, procurar saber, considerando a necessidade de profissionais especializados para atender os estudantes com NEE, quais são os profissionais essenciais para este atendimento, de acordo com os representantes do NAPNE de cada *Campus* pesquisado. A questão foi subjetiva para se obter as devidas justificativas, conforme quadro a seguir:

**Figura 3 - Respostas abertas sobre os profissionais essenciais no NAPNE.**

8. Aponte 3 profissionais que você considera essenciais para compor a equipe do NAPNE? Se possível, justifique.

9 respostas

Psicopedagogo/a, Intérprete de LIBRAS e Terapeuta Ocupacional

Psicólogo, intérprete de libras e pedagogo

Especialista em educação especial, psicopedagogo, psicólogo, porque são profissionais mais capacitados para atender as demandas dos alunos.

Pedagogo, pois é o profissional responsável pelo processo de gestão pedagógica, orientação docente, assessoria na didática. Psicólogo, profissional habilitado em desenvolvimento humano, aspectos psicopatológicos. Téc. administrativo, pois o napne gerencia muitos processos e compras e ter um profissional para atuar nesse espaço de forma exclusiva é fundamental. Por fim, um professor de AEE, para realizar atendimento específico e orientação docente.

Psicólogo(a), Profissional com formação especial (especialização) para atender alunos e alunas com necessidades específicas e pedagogo(a) exclusivos(as) para o NAPNE.

Psicólogo : temos inúmeras deficiências mentais e não sabemos como lidar. Uma pessoa com formação em educação inclusiva, um intérprete

Pedagogo com formação específica; Monitor.

Psicólogo com especialização na área, terapeuta ocupacional, psicopedagogo especializado.

Docentes: pois possuem grande conhecimento da rotina educacional dos estudantes e dos aspectos emocionais e psicológicos.  
Pedagogos: para apoiar o ação docente.  
Intérprete de libras: são essenciais no caso dos alunos surdos.

Fonte: Autora-2021

Verifica-se no gráfico a seguir, após tabular as nove respostas acima, que o psicólogo e o pedagogo são os profissionais mais destacados, nas respostas, para compor os NAPNEs. Pois acredita-se, em suma, que o psicólogo é mais capacitado para lidar com as questões psicopatológicas, de desenvolvimento humano e o pedagogo mais habilitado no processo de gestão, assessoria e orientação pedagógica. Posteriormente, três profissionais são destacados igualmente (em 3 respostas) como essenciais, estes são: psicopedagogo, Tradutor-intérprete de libras e um Especialista em Atendimento Educacional Especializado ou em Educação Especial inclusiva.

Gráfico 29 - Profissionais essenciais para o NAPNE



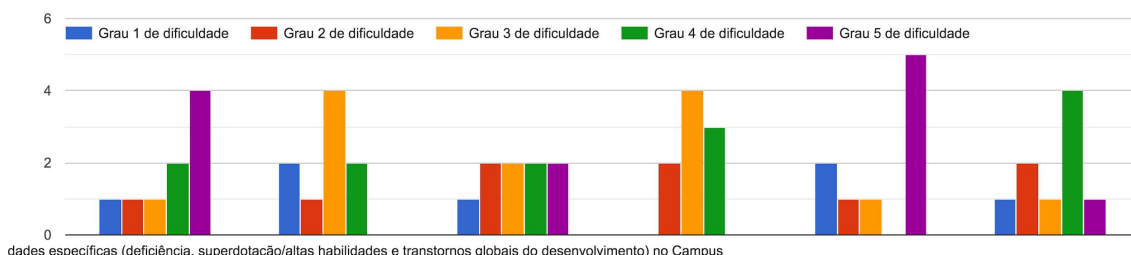
Fonte: Autora-2021

Também foi destacado a importância da participação docente e de um técnico administrativo na composição do NAPNE. O primeiro por estar dentro da sala de aula e compreender de perto as necessidades do estudante dentro deste contexto. O segundo para colaborar na parte administrativa em relação ao uso do recurso destinado ao NAPNE (1% do orçamento do *Campus*), nos processos de compra de materiais, capacitações, etc. Assim, se fôssemos definir uma equipe essencial para a composição do NAPNE o mesmo deveria ter os seguintes profissionais: psicólogo, pedagogo ou psicopedagogo, tradutor-intérprete de libras, docente especialista, terapeuta ocupacional e um técnico administrativo. De acordo com as respostas, essa seria a composição ideal e se todos os profissionais tivessem especialização em Educação Especial e Inclusiva, a composição seria ainda mais eficaz.

A nona questão avalia o grau de dificuldade no desenvolvimento das funções do NAPNE, onde 1 é a função menos difícil e 5 é a mais difícil de se desenvolver. Foram apresentadas seis funções (funções descritas no próprio regulamento do NAPNE), a serem destacadas nos próximos parágrafos, onde o gráfico a seguir apresenta cada função avaliada em cada conjunto de barras.

### Gráfico 30 - Grau de dificuldade no desenvolvimento das funções

9. Indique, de acordo com a sua experiência na coordenação, na escala abaixo o grau de dificuldade no desenvolvimento das funções do NAPNE , onde 1 é a função MENOS difícil e 5 é a MAIS difícil de desenvolver:



Fonte: Autora-2021

A primeira função apresentada foi “Realizar o atendimento e o acompanhamento de pessoas com necessidades específicas (deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) no *Campus*”, onde o grau de dificuldade mais colocado, com quatro respostas, foi o grau 5 (barra roxa), ou seja, essa função possui um alto grau de dificuldade.

A segunda função avaliada foi “Promover ações inclusivas e de visibilidade (cursos, oficinas, mostras, etc) para a comunidade interna”, onde, conforme verifica-se no segundo conjunto de barras, o grau mais votado foi o grau 3 (amarelo) com 4 respostas, ou seja, um nível médio de dificuldade. A terceira função apresentada foi “Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas”, onde nesta função há diferença respostas em relação ao grau de dificuldade, cada dois representantes colocaram grau 2, 3, 4 e 5 de dificuldade e apenas considerou grau 1, menos difícil.

A quarta função foi “Prestar assessoria aos dirigentes e coordenadores do *Campus* em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas”, considerada grau 3 (com quatro respostas) de dificuldade de ser desenvolvida. A quinta função avaliada foi “Auxiliar, com o apoio da DREP e demais setores, a adequação curricular, conforme programas definidos”, sendo destacada com um alto grau de dificuldade de ser desenvolvida (grau 5), com cinco votos dos representantes.

A sexta função apresentada foi “Elaborar em conjunto com os demais setores do *Campus*, ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas”, com quatro respostas destacando grau 4 de dificuldade, também considerada difícil.

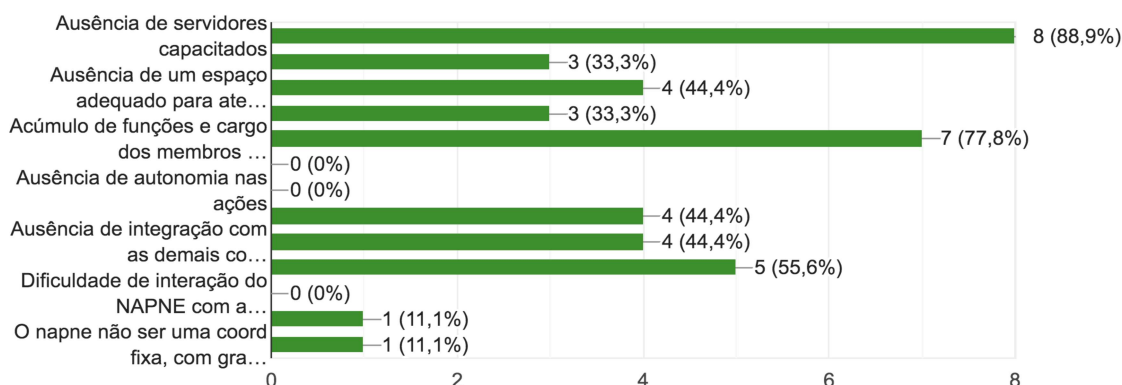
A próxima questão, número 10, irá analisar as principais dificuldades/desafios da coordenação do NAPNE. Vale ressaltar que as opções de dificuldades/desafios foram colocadas pela própria pesquisadora, após um levantamento prévio de sua experiência na coordenação do NAPNE. As opções que foram avaliadas são: Ausência de servidores capacitados; Ausência de reconhecimento e valorização dos NAPNE por parte da gestão do IFB ou do *Campus*; Ausência de um espaço adequado para atendimento e acolhimento dos estudantes com NEE; Poucos servidores atuantes no NAPNE; Acúmulo de funções e cargo dos membros do NAPNE; Ausência de autonomia financeira; Ausência de autonomia nas ações; Ausência de incentivo a capacitação aos membros do NAPNE; Ausência de integração com as demais coordenações; Ausência de um trabalho em conjunto com os docentes; Dificuldade de interação do NAPNE com a família dos Estudantes com NEE.

O gráfico a seguir, mostra quais dificuldades/desafios mais votados, onde no eixo vertical estão listados os desafios e no eixo horizontal a quantidade de votos (respostas).

**Gráfico 31 - Dificuldades/desafios na coordenação do NAPNE**

10. De acordo com sua opinião, marque as cinco principais dificuldades/desafios desta coordenação no seu campus? ( por favor, marque APENAS 5)

9 respostas



Fonte: Autora-2021

Verifica-se primeiramente que a dificuldade mais votada foi a “Ausência de servidores capacitados”, com oito votos (88,9%), corroborando com o resultado das respostas anteriores em relação a capacitação dos servidores e a profissionais especializados. Posteriormente, com sete votos, o “Acúmulo de funções e cargo dos membros do NAPNE”, trazendo à tona a problematização do NAPNE, um setor extremamente importante para a inclusão, ser composto por servidores voluntários. A terceira dificuldade/desafio mais votada foi a “Ausência de um trabalho em conjunto com os docentes”, sendo escolhida com 55,6% das respostas, reforçando a importância de se ter docentes participando do NAPNE.

Houve três dificuldades com quatro votos (44,4%), estas foram: “Ausência de incentivo a capacitação aos membros do NAPNE”, “Ausência de integração com as demais coordenações” e “Ausência de um espaço adequado para atendimento e acolhimento dos estudantes com NEE”. Duas opções de dificuldades/desafios tiveram 3 votos (33,3%): “Ausência de reconhecimento e valorização dos NAPNE por parte da gestão do IFB ou do *Campus*” e “Poucos servidores atuantes no NAPNE”. As dificuldades não mencionadas aqui foram as que não tiveram votos (0,0%). Ademais, foram apresentadas pelos participantes, na opção “outros” algumas dificuldades/desafios (22,2%): “O napne não ser uma coord. fixa, com gratificação e equipe mínima. Isso é o maior problema de todos.” e “Não há uma coordenação específica para o NAPNE. É preciso ter servidores com atuação integral para o NAPNE”.

Destacam-se nessa questão alguns pontos chaves desta pesquisa, pois pode-se inferir nas respostas que a falta de capacitação dos servidores atuantes, de profissionais capacitados e de incentivo a capacitação são os desafios mais ressaltados pelos coordenadores/representantes dos NAPNEs dos *campi*. Outro destaque a ser dado é em relação ao acúmulo de funções dos membros do NAPNE que estão atuando no setor de forma voluntária no atendimento e no acompanhamento de estudantes com deficiência. O que demonstra que um setor como NAPNE, atua com poucos membros capacitados para um atendimento especializado, voluntários que exercem sua função no *Campus* e contribui de forma extra para o NAPNE, mas sem dedicação integral e por não ser uma coordenação, mas um núcleo, sem nenhuma gratificação para a função

de coordenador.

A última questão aplicada neste questionário foi aberta e busca saber dos participantes se acreditam que o NAPNE é um eficiente espaço de inclusão. Segue abaixo o quadro com as respostas apresentadas:

#### Figura 4 - Respostas abertas sobre a eficácia do NAPNE

Considerando as especificidades da Educação Profissional Tecnológica, o/a senhor/a acredita que o NAPNE, apesar de não ser um espaço de AEE, é um eficiente meio de inclusão? Comente.

8 respostas

Sim. No entanto, para conseguir alcançar todos seus objetivos e responsabilidades, o Napne vem enfrentando dificuldades e entraves que necessitam ser superados. Tais dificuldades se concentram, em especial, em relação ao voluntariado, falta de FG, não possuir uma coordenação estruturada nos campi, não possuir sala de recursos, não possuir equipe especializada, o que acarreta uma excessiva cobrança por toda a comunidade escolar, pais de alunos, sendo que não há suporte suficiente da instituição para a realização de um trabalho delicado e que exige conhecimento e capacitação dos membros/integrantes do núcleo.

Se os membros fossem capacitados, sim.

Sim. Sem esse núcleo, não existe atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiência. Também não há a promoção da inclusão no campus. Os desafios são grandes, desde uma estrutura adequada, como sala de AEE e materiais, até profissionais mais capacitados para atuarem no núcleo. O acompanhamento de aluno com deficiência exige tempo e dedicação da equipe, e a estrutura do NAPNE hoje (os servidores acumulam outras funções com o NAPNE) é insuficiente para atender essa necessidade.

Considerando as especificidades da Educação Profissional Tecnológica, o/a senhor/a acredita que o NAPNE, apesar de não ser um espaço de AEE, é um eficiente meio de inclusão? Comente.

8 respostas

Não sei dizer. Eu não sabia o que era o napne até entrar no ifb e ser colocada nessa equipe, só conhecia a realidade das salas de recurso. Ainda to tentando entender o que ele é. Acredito que a proposta de napne é melhor, não ter um professor ou sala específico para os alunos acabou que se tornou mais inclusivo. Entendo que a responsabilidade virou de todo mundo e isso traz a responsabilidade de monitoramento. Como psicóloga, vejo que o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e do professor não é realizado, ficando entre o trabalho de uma sala de recurso e outra coisa. Acredito que precisamos nos distanciar da realidade do gdf e tentar conhecer experiências de inclusão diferentes. Conhecer o que está sendo feito em outros países e em outros IF. Meu sonho atual é que o napne pare de focar num atendimento ao estudante de forma individualizada e possa auxiliar o campus no desenvolvimento de tecnologia inclusiva, por meio da extensão, da pesquisa, que é no fim o seu objetivo por regulamento. Precisamos preparar o sujeito para o mercado de trabalho e parar de achar que uma socialização puramente já resolve a questão. Quais as habilidades e competências que aquela formação precisa ter? quais as dificuldades das empresas em contratar pessoas com deficiências? como desenvolver tecnologia para aquele eixo tecnológico que seja inclusiva? tratores adaptados para cadeirante, seringa de precisão adaptada, cozinha de restaurante para pessoas autista ou cegas...

É sim, porém precisa ser valorizado, precisa receber função gratificada, não pode ser um setor com voluntários, tem que ter uma equipe ou pessoa responsável só pra fazer está atividade.

O NAPNE estruturado consegue auxiliar na inclusão.

Sim. Precisamos apenas investir, mudar a cultura e implementar ações. Creio que o acúmulo com outras funções e não ter funcionários específicos dificultam nosso trabalho.

Sim. A atuação do Napne é essencial para a continuidade da formação de diversos estudantes, principalmente, aqueles que apresentam deficiências significativas, como os estudantes surdos e os alunos com deficiência intelectual. Pois, a partir de ações como a presença do intérprete de libras e do atendimento individual docente, é possível tornar o processo de ensino/aprendizagem mais acessível.

Fonte: Autora-2021

Os comentários acima em relação a eficácia do NAPNE, reforçam o resultado das perguntas anteriores, enfatizando a importância do NAPNE como meio de inclusão no IFB. No entanto, este setor precisa ser melhor estruturado e valorizado, transformado em uma coordenação, com um espaço específico, com uma equipe própria e capacitada e não voluntária, com um coordenador com função gratificada, dedicado a contribuir integralmente com o atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. O seu diferencial, em relação a “Sala de Recursos” das escolas do GDF, busca atender os estudantes com NEE da EPT, conforme colocado por um participante nos comentários acima, e essa característica deve ser reforçada com uma estruturação própria da EPT e adequada.

#### 4.3.4 Análise dos resultados do produto educacional

O produto educacional desenvolvido foi um manual reflexivo intitulado "Manual Reflexivo sobre Educação Especial Inclusiva na EPT: conceitos e orientações". O manual foi construído com base nos estudos realizados nesta pesquisa, objetivou apresentar os conceitos e orientações referentes ao processo de inclusão e de acessibilidade de pessoas com necessidades específicas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de conter um anexo com a lista de CIDs das diferentes deficiências descritas na LBI, como referência de consulta para os servidores, para fins legais, como o acesso a política de cotas nas instituições educacionais. Sua construção foi incentivada a partir de um dos resultados da pesquisa de campo, que demonstrou que um documento norteador sobre as deficiências, bem como uma capacitação sobre EEI poderia contribuir para a atuação dos

servidores em relação ao tema. Assim, o público alvo deste manual são servidores do IFB que atendem, acompanham e interagem diretamente com as pessoas com necessidades específicas que frequentam a instituição, desde o ingresso até a formação dessas pessoas.

Por que um manual reflexivo? A ideia inicial para o produto educacional era trazer orientações para os servidores sobre o que é educação especial inclusiva, conceitos, expor as principais ações afirmativas do IFB e também contribuir com as especificações dos CIDs das doenças que causam as deficiências citadas na LBI, a fim de auxiliar os servidores que avaliam laudos médicos dos candidatos à estudar no IFB, haja vista que o IFB não possui uma perícia médica para realizar esta avaliação. Dessa forma, pensamos em qual gênero textual poderia funcionar melhor para essa exposição de orientações e chegamos a conclusão de que um manual reflexivo nos permitiria apresentar orientações fixas (típicas de um manual), porém trazendo reflexões, para que o leitor deste manual absorva informações de forma crítica, analisando também suas ações diante da realidade da inclusão de pessoas com deficiência, principalmente dentro da instituição educacional na qual atua.

Dessa forma, o manual foi escrito em um formato de diálogo com o leitor, a fim de trazer uma comunicação acessível e mais interativa, haja vista que se trata de conteúdo extenso. Buscou-se ilustrar no manual personagens com diferentes deficiências participando das reflexões trazidas no texto junto com o leitor. A paleta de cores escolhida, buscou remeter às cores dos IFB: verde, vermelho e branco. A intenção principal do manual é ocasionar uma sensibilização no leitor (servidores do IFB) em relação ao tema, buscando motivá-los a se inteirar mais sobre a EEI na EPT e conseqüentemente participar mais das ações inclusivas da sua instituição.

Assim, após a finalização do manual, realizou-se um processo de validação deste produto, que ocorreu da seguinte forma: foram convidados, a partir da formalização de um e-mail (apêndice C), os participantes da pesquisa de campo (servidores técnicos e docentes do NAPNE, do RA e da Comissão de Seleção) para lerem o manual e posteriormente responderem um formulário de avaliação (apêndice D). O formulário é composto pela "Identificação" e por 10 questões, divididas por eixo: conceitual (buscando avaliar o conteúdo do manual), comunicacional (buscando avaliar a estética e a linguagem textual) e

considerações gerais (buscando sugestões para melhorar o manual e torná-lo mais útil ao que se propõe), assim, avaliando de maneira objetiva todos os aspectos do manual.

Foram obtidas onze respostas de avaliação, número considerado suficiente, diante do critério de exaustão, ou seja, um pouco mais da metade dos participantes da pesquisa de campo contribuíram para a validação do produto. Destacam-se a seguir os principais aspectos considerados no manual, primeiramente em relação ao eixo conceitual, no qual 100% dos participantes consideram que é possível compreender de forma clara e objetiva o que é Educação Especial Inclusiva e os conceitos e orientações relativos à Educação Especial Inclusiva. Ainda neste mesmo eixo, não houve unanimidade em relação a compreensão de como funciona a inclusão no IFB e nem sobre os tipos de deficiências e suas especificidades, onde no primeiro 54,5% afirmam que atende e 45,5% afirmam que atende parcialmente. Já sobre os tipos de deficiências e suas especificidades 72,7% afirmaram que é possível compreender e 27,3% afirmaram que é possível compreender parcialmente. Por fim, ainda neste eixo, sobre se a tabela de referência com os CIDs considerados deficiência para as legislações, pode ser considerada útil na atuação do servidor no IFB, maioria (81,8%) respondeu que atende, apenas 2 participantes (18,2%) responderam que atende parcialmente.

Em relação ao eixo comunicacional, questionamos se a comunicação descrita no Manual é de fácil compreensão e chama atenção do leitor, bem como sobre o estilo da escrita, a organização das informações e as imagens apresentadas promovem leitura dinâmica e didática, em ambas as questões, 10 participantes (90,9%) responderam que atende completamente, apenas 1 respondeu que atende parcialmente, acrescentando algumas sugestões nas considerações gerais. Todos os participantes afirmam que reconhecem o Manual como destinado a si mesmo e veem utilidade nele. Em relação ao Manual como um todo (estética, comunicação e conteúdo), se ele propõe uma reflexão contribuindo para uma mudança no olhar e uma nova atitude em relação à inclusão, 81,8% responderam que atende inteiramente, apenas 18,2% afirmam que atende parcialmente.

Abaixo, colocarei o quadro com as considerações gerais e as sugestões colocadas por todos os participantes:

## Figura 5 – Considerações gerais dos avaliadores do Manual Reflexivo

10. Ao que não atende ou atende parcialmente, onde podemos melhorar? Deixe aqui suas considerações gerais sobre o Manual.

11 respostas

Considero super pertinente o produto apresentado e vem em boa hora. É preciso disseminar os conceitos sobre educação inclusiva no IFB para que a instituição melhore sua atuação nesse aspecto e venha acolher da maneira adequada os estudantes com limitações, para que estes também possam obter êxito na conclusão dos seus estudos. O IFB, com o NAPNE, precisa muito desse apoio, pois tem sido um desafio constante para àqueles que fazem parte do Napne trabalhar na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Parabenizo a Anna Vanessa e seu orientador, Dr. Marcos Ramon pelo excelente trabalho!

Quanto a questão 5, acredito que temos outros CID's que se encaixam, relacioná-los todos é muito difícil, porém podemos dizer que eles são os principais e que existem alguns relacionados em jurisprudências que não se encaixam ainda na legislação...

Anna, primeiramente parabéns pelo produto elaborado por você nos seus estudos do Mestrado. Em relação ao conteúdo, achei que ficou muito, mas muito bom. Gostei demais do conteúdo. Minhas questões em relação aos pontos que coloquei que atende parcialmente giram em torno, principalmente, da diagramação do produto. Primeiro, não sei se as letras grandes foram propositais para incluir acesso a mais pessoas no documento, mas como a fonte ficou grande, a leitura fica um pouco mais difícil. Em relação à cor do manual, sugiro aproximar das cores do IFB, se você puder. Mais uma vez, parabéns!

O manual está claro, porém as ações do IFB está muito distante do que preconiza.

As atividades desenvolvidas pelo NAPNE nos campi do IFB ( exemplos práticos, êxitos, dificuldades). Gostei do layout do trabalho, possibilita uma leitura mais agradável.

Aprendemos com a leitura da pesquisa, como a Educação Especial Inclusiva é concebida na legislação e no âmbito do IFB - a inclusão é um dos valores expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional - como ela é pensada e executada nos campi. Sabe-se que a educação inclusiva precisa de um maior comprometimento dos agentes educacionais, necessita de ajustes para possibilitar o ingresso de maior número de pessoas PCD. É uma modalidade que vem ocupando o seu espaço em nossa sociedade, ainda com tanta desigualdade, e remete a uma reflexão necessária para gestores, docentes, técnicos e estudantes.

Não houve resposta não atende ou atende parcialmente. Deixo meu elogio ao Manual que muito acrescentará nos trabalhos do meu setor em específico, mas todo o IFB ganhará com o conhecimento disposto no Manual. Parabéns!!

O Manual atende de forma clara e objetiva os conceitos e as orientações em relação a Educação Inclusiva, usa uma linguagem direta e simples que favorece a compreensão do leitor, achei muito interessante os balões "Para refletir" e a tabela de referência dos tipos de deficiências para a lei de cotas do IFB. Acredito que o Manual irá despertar no leitor a importância de conhecer e fazer parte da inclusão dentro e fora do ambiente escolar. Parabéns!!!

Primeiramente, parabéns pelo trabalho! Estas ações nos colocam rumo ao lugar que desejamos. Os pontos que atendem parcialmente para mim nem sei dizer se são do manual ou da nossa confusão, mas segue lá. Como é feita a inclusão no ifb? Sabemos dos setores mas não dos serviços que são feitos. Sugiro alterar deficiência mental para intelectual. Vamos incluir a nomenclatura da sala de recurso? Como aqui no ifb não tem, será que cria a mensagem que não temos todos os recursos para a inclusão? Acho importante trazer essas contradições do público da educação especial, realmente é confuso para todos nós mas cai naquilo que mencionou no início sobre o paradigma da inclusão. O ifb considera bem mais, como os transtornos comportamentais (TDAH, TOD), os de aprendizagem (Dislexia e Discalculia) além de idosos, gestantes, pessoas com transtornos psiquiátricos e afins. Como é um manual voltado para servidores, gostaria de ver sobre recursos pedagógicos, fluxos institucionais. Tipo aquele da pren do ano passado só sobre inclusão. A quem aviso se perceber que um aluno da minha disciplina está com dificuldade? Como registro isso? Qual é a minha responsabilidade sobre isso? Quais os direitos dos sujeitos da educação especial? Existe alguns links de trabalhos da rede federal na área da inclusão que é legal acompanhar? Será que mencionamos o fórum de educação profissional e tecnológica? Tem anais de publicação disso em algum lugar? Tem canais

fórum de educação profissional e tecnológica? Tem anais de publicação disso em algum lugar? Tem canais de youtube da rede federal sobre educação tecnológica inclusiva? Fiquei na dúvida também sobre a lista de cid no final. Se falamos que a deficiência não é doença, pra que serve a lista? Adorei a parte de orientação e conceitos. essa eu vou usar muito, obrigada! =)

Acredito que faltou explicar melhor como é a atuação do NAPNE nos campi. O leitor pode entender que é um setor físico, com servidores lotados, o que na verdade não é. É mais um grupo de trabalho que promove e apoia a inclusão. E sobre o manual de orientações para adaptações e adequações curriculares, acredito que seja um documento feito pela reitoria. NO meu campus infelizmente não temos acesso a esse documento e também não temos como divulgá-lo. Infelizmente não há muita clareza na instituição como a inclusão deve acontecer, seja pela estrutura atual do NAPNE, seja pela falta de documentos com orientações básicas para adequação, acessibilidade, terminalidade específica, entre outros. Mas no geral, o seu documento está ótimo e bem informativo! Parabéns pelo Trabalho!

2 - falar das cotas institucionais . citar que as entradas para educação superior são via sisu. falar que o estudante deve procurar o napne para conversar com a equipe sobre suas necessidades específicas , é importante citar que o napne trabalha em conjunto com os outros setores do campus e quando necessário entra em contato com a Reitoria pela CPIN/PREX. 4 é adequado colocar básico e geral de adaptação para cada deficiência. mandei emal pra vc

O manual é completo. Escrito em linguagem acessível e possui uma comunicação visual muito bem pensada. Como não é possível prever todas as situações da educação inclusiva, sugiro que ele esteja em constante atualização e que tenha um canal aberto com as comunidades para as sugestões.

Fonte: Autora-2021

Considerando os resultados das questões, bem como as contribuições acrescentadas na avaliação, realizamos algumas alterações no manual, adicionando mais informações em relação aos NAPNEs e colocando o *link* direto da resolução dos NAPNEs no IFB. Também acrescentamos maiores informações em relação à política de cotas para acesso das PcDs na instituição. Outras sugestões de conteúdo não puderam ser acatadas, como, por exemplo, recursos pedagógicos e adaptação curricular, pois exigiria uma complementação do referencial teórico e também porque o IFB já tem um manual de adaptações curriculares (supracitado) que trazem recursos pedagógicos para as diferentes deficiências, precisando este ser aprimorado e atualizado. Em relação à estética, tentamos aproximar mais a paleta de cores com as cores do IFB.

Assim, os resultados da validação mostraram uma avaliação positiva em relação ao manual. A maioria dos avaliadores afirmaram que reconhecem o manual como destinado a si mesmo e veem utilidade nele e que ele propõe uma reflexão contribuindo para uma mudança no olhar e uma nova atitude em relação à inclusão. Pretende-se sempre atualizá-lo com novas informações, conforme as

mudanças de cenário da EEI na Rede e também em um contexto global, inclusive foi uma das sugestões dos participantes da validação: “sugiro que ele esteja em constante atualização e que tenha um canal aberto com as comunidades para as sugestões.”. Assim, a proposta é torná-lo disponível no IFB e sempre atualizá-lo com novas informações, agregando novos conceitos e orientações, a fim de repassar a todos da comunidade escolar em um processo de formação contínua.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os IFs se caracterizam no Brasil, desde a sua originalidade, por um formato inovador de uma educação profissionalizante, mas também *omnilateral* que contempla conteúdos integrais para uma formação cidadã, gratuita, de qualidade e para todos. Possui uma perspectiva político-pedagógica voltada para uma educação crítica que vai além das necessidades do mercado de trabalho, mas para as reais necessidades sociais. E para isso, amplia seu acesso, promove a verticalização do ensino, permitindo assim a criação de novos horizontes, além da formação técnica, para os seus estudantes. Com essa visão democrática, a criação do Programa TECNEP, atual Ação TEC NEP, veio como meio de fomentar a inclusão, principalmente das pessoas com necessidades específicas. Apesar de ser um programa de mais de 20 anos, que incentivou a criação dos NAPNEs em cada um dos *campi* da RFEPC, o reconhecimento da Educação Especial Inclusiva dentro da Rede ainda é algo novo, haja vista que seus servidores (gestores, docentes, técnicos e outros) ainda precisam se inteirar mais sobre o tema. Principalmente no reconhecimento real do caráter inclusivo dos IFs e sua importância para a sociedade, bem como compreender que a EEI é uma realidade que deve estar inserida em todas as modalidades de ensino.

Percebe-se diante da pesquisa bibliográfica e documental, além dos resultados de cada questionário aplicado e analisado, por meio da pesquisa de campo, que a Educação Especial Inclusiva já é uma realidade no IFB. Uma vez que há documentos, espaços e profissionais que abraçam a inclusão de pessoas com deficiência na EPT. Há servidores que estão pensando e trabalhando na acessibilidade, no acolhimento, na adaptação curricular, na terminalidade específica, na acessibilidade comunicacional, estrutural, arquitetônica, entre outras. Dessa forma, buscando colocar em prática um de seus valores institucionais, descritos no PDI: promoção da inclusão, onde para uma instituição relativamente nova, em relação a implementação e organização, já é um avanço.

No entanto, verificou-se também através da pesquisa que este avanço precisa ser cada vez mais amadurecido, pois foram realçados alguns desafios neste processo de inclusão, que precisam ser problematizados e solucionados. Este amadurecimento perpassa por ações já conhecidas nas pesquisas

acadêmicas sobre o tema, como: capacitações, profissionais especializados (especificamente no que tange o atendimento ao educando com deficiência, bem como para análise dos laudos médicos), promulgação dos conceitos de EEI para toda a comunidade escolar, valorização destes profissionais, entre outros. A transformação dos NAPNEs em coordenações com profissionais especializados, com dedicação exclusiva para o acompanhamento dos estudantes com NEE, além de um coordenador que receba uma função gratificada, seria um avanço importante, porém, ainda distante. Na validação do manual, também verificou-se um comentário reforçando essa necessidade de amadurecimento das ações para uma inclusão eficaz: “O manual está claro, porém as ações do IFB estão muito distantes do que preconizam”.

Diante do que foi extraído na pesquisa verificaram-se algumas perspectivas: a gestão se propõe a refazer a resolução do NAPNE, buscando um aprimoramento mais justo e eficaz para a atuação deste setor. Percebem que esses setores precisam de um reforço por profissionais especializados e que diante dessa ausência acabam buscando esse apoio por meio de parcerias externas, como o CETEFE, MOAB, Instituto Benjamin Constant, docentes especializados de outras instituições, todos têm contribuído bastante neste processo de inclusão na instituição. Assim, pretendem realizar mais parcerias. Além disso, estão selecionando monitores bolsistas para acompanhar os estudantes com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Altas habilidades.

Colocam também que o Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva realizado com outros Institutos Federais contribuem consideravelmente para o aprimoramento das ações inclusivas no IFB e afirmam que irão investir continuamente na formação dos servidores. Em relação a análise dos laudos, a procuradora federal do IFB, informou em sua palestra, no último Fórum EPTI (IncluIF 2021), que foi instituído um GT interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, por meio do Decreto nº 10.415/2020, que auxiliará os servidores da Comissão de Seleção do IFB (e de outros IFs e UFs) nesse processo de análise dos laudos médicos, tal GT foi mencionado na entrevista supracitada pela coordenadora da CPIN.

Conforme a história nos mostra, o processo de incluir é sempre desafiador, no entanto, cada vez mais os estudantes com deficiência estão conquistando novos espaços e almejando novas formações. Temos avanços nítidos nas legislações e o fato dos IFs terem um caráter inclusivo, contribui muito para a superação de barreiras desses estudantes. Essa dissertação buscou não somente descobrir como o IFB enxerga e trabalha a EEI, mas também contribuir nesse processo de informar e promulgar conceitos relacionados a ela, destacando como eles podem ser trabalhados e compreendidos na modalidade de EPCT. A instituição deve continuar neste aprimoramento a fim de alcançar um nível de excelência em educação profissional inclusiva, gratuita e de qualidade para todos, sem exceção.

## REFERÊNCIAS

APAE Brasil. **Federação Nacional das APAEs**. Disponível em: <http://apaebrazil.org.br/pagina/a-apaee>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Edital Seleção nº 01/2021, de 11 de janeiro de 2021**. Processo Seletivo por meio de Sorteio Eletrônico dos Cursos Técnicos do IFB. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25859/Edital%201\\_2021%20-%20RIFB\\_IFB%20-SELE%C3%87%C3%83O%202021\\_1%20-%20Processo%20Seletivo%20por%20meio%20de%20Sorteio%20Eletr%C3%B4nico%20dos%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20do%20IFB.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25859/Edital%201_2021%20-%20RIFB_IFB%20-SELE%C3%87%C3%83O%202021_1%20-%20Processo%20Seletivo%20por%20meio%20de%20Sorteio%20Eletr%C3%B4nico%20dos%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20do%20IFB.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 01 maio 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: Disability date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, 10, 2001. p.42—62.

CANZIANI, M.L.B. **Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado**. Curitiba: Educa, 1995.

DIFERENÇA. **Descubra as diferenças e semelhanças**. Disponível em: <https://www.diferenca.com/igualdade-e-equidade/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cássia Maria. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, jun. 2008, p. 324-335,

2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf> > DOI: 10.1590/s1415-790x2008000200014. Acesso em: 24 jun. 2020.

DI NUBILA, Heloísa Brunow Ventura. **Aplicação das classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. 2007. Tese (Doutorado em Epidemiologia) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.6.2007.tde-09042007-151313. Acesso em 07 maio 2021.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: Souza, D. B.; Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.

INSTITUTO FEDERAL (IFB). **Educação Inclusiva**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/extensao2/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL (IFB). **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/3455\\_Estatuto\\_IFB\\_.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/3455_Estatuto_IFB_.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI\\_2019\\_2023\\_do\\_IFB\\_Versao\\_6\\_6\\_Final%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI_2019_2023_do_IFB_Versao_6_6_Final%20(1).pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL (IFB). **IFB em números**. Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa E.; MACHADO, Rosangela (Orgs). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** Moderna, São Paulo, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NASCIMENTO, Franclín; PORTES, Rutileia Maria Lima. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. *In*:

BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NUERNBERG, Adriano. O capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a Educação Inclusiva. *In*: MANTOAN, Maria Teresa E.; MACHADO, Rosangela (Orgs). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Eliezer Pacheco. Natal: IFRN, 2015.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, 3 (6), 16-17, 1990.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Brasília**: extensão. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/extensao2/educacao-inclusiva>. Acesso em: 23 mar. 2021.[Office1].

RESENDE, Ana Paula; VITAL, Flávia Maria. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: CORDE, 2008.

SASSAKI, R.K. Poder pessoal: O Movimento Inclusivista no Brasil. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 49, mar./abr. 2006.

SETUBAL, Joyce; FAYAN, Regiane (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2017.

SOARES, Gilvana; MELO, Francisco. O Programa TEC NEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54. Pelotas: UFPel, 2016.

TUNES, Elisabeth; ABREU, Fabrício Santos Dias de; RIBAS, Luana de Melo. A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de VIGOTSKY. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 135-138, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/861>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PREX COM AS RESPOSTAS TRANSCRITAS NA ÍNTEGRA.

### 1. Apresentação inicial. Qual o papel da PREX dentro do IFB? Quais ações foram desenvolvidas nos últimos anos?

Boa tarde, eu sou o *nome omitido*, atualmente trabalho como pró-reitor de extensão e cultura, estou no cargo desde 1º de setembro de 2019, quase um ano e cinco meses.

A extensão é um conceito brasileiro e de algumas poucas universidades do mundo, na verdade, em pesquisas com conceitos praticamente pétreos nas universidades do mundo e nas instituições de ensino brasileiras surgiram os conceitos de extensão que seria o terceiro pilar formador do processo educacional do Estudante. Extensão é um processo que leva as inovações ensino, a pesquisa e a prestação de serviços do IFB à comunidade. O papel da extensão é a atuação da instituição em projetos principais que rodam de dentro pra fora. Projetos que visam o atendimento às comunidades de modo geral, destaco inicialmente em 2020 a questão da produção de equipamento de proteção individual e coletiva nos *campi* para serem doados em hospitais, junto com o pessoal de equipamentos para os hospitais públicos. O festival de arte e cultura, que está acontecendo inclusive agora, quase finalizada, onde a comunidade fez as apresentações todas gravadas. Também tem os minicursos Express, que vêm agora em março, cursos de formação rápida, também modelo gravado devido a pandemia e editais nesses aspectos sempre visando projetos e ações de dentro pra fora. Os eventos todos feitos à distância normalmente, fazendo projetos, levar produção de equipamentos para fora. A parte de inclusão do IFB também é tratada dentro da pró-reitoria de extensão, a inclusão necessariamente ela não é um processo de extensão, então não é um processo necessariamente de dentro do IFB para fora. Mas, na última discussão de organograma a inclusão ficou dentro da pró-reitoria de extensão, então além de extensão e cultura, a gente também faz a questão do gerenciamento das políticas inclusivas. Na verdade, toda a parte de acordo de cooperação, convênio para o IFB é tramitada pela PREX e hoje é esse viés que a política inclusiva tem, trazer serviço externo para atender o estudante. Boa parte do trabalho que é feito, é com base em parceria, então trazer gente de fora para poder passar uma palestra, capacitação e trazer experiência também pra poder ajudar a gente. Em relação à CPIN está vinculada a PREX e não a PREN, não tem uma justificativa plausível. Eu imagino, e aí eu só posso elucubrar mesmo... que foi algum tipo de decisão política de perfil. Imagino que na época que foi discutida o último organograma em 2017, à época as pessoas que estavam dentro da pró-Reitoria de extensão já faziam bastante acordo de cooperação para colaboração mútua em termos de inclusão. Então, acho que esse viés foi considerado forte e no final das contas ficou na PREX. Particularmente eu não acho um erro tá na PREX se a gente tem instituto grandes, por exemplo o IFG quase centenário, toda a parte estudantil está na PREX, curiosamente, então eu não acho de forma alguma um erro a parte de inclusão tá na PREX, o que considero um erro é a parte de assistência estudantil separada da parte de inclusão, sempre em um lugar, só eu acho estranho a assistência estudantil está na PREN e a inclusão tá na PREX, em geral fica tudo na PREN em alguns casos, alguns casos de sucesso fica na PREX, mas as duas sempre juntas. O que eu estranho no IFB, um pouco, é essa separação, sabe a gente tem conseguido trabalhar até de forma próxima, mas eu queria que não houvesse de fato essa separação.

### 2. Quais os principais desafios relativos a inclusão de PcDs dentro do IFB?

Um grande desafio para a gente poder trabalhar é o pessoal especializado, a falta de pessoas especializadas, então essa é a grande dificuldade hoje que vejo. A gente tem um número razoável de tradutores intérpretes de Libras, a gente consegue atender com uma qualidade considerável a questão da inclusão do pessoal surdo. Então, a gente tem alguns servidores do quadro né e a gente conseguiu fazer uma contratação grande de tradutores

temporários. A gente tinha *Campus* que tava com bastante problema, por exemplo Ceilândia, só tinha um tradutor que não tinha como dividir, agora lá tem três, agora eles conseguem trabalhar com a qualidade melhor. Hoje em dia Taguatinga tá um pouco engasgado e Brasília tá um pouco engasgado, isso do cenário do surdo. Em relação às outras deficiências a gente também não tem pessoal qualificado. Então, a gente tem muita gente com muito boa vontade, a gente tem pedagogos, assistentes de aluno, a gente tem técnico em assuntos educacionais, que tentam se capacitar e tentam andar para poder melhorar o atendimento. Sim, mas de fato hoje acho que a gente precisava de mais um pouco, por exemplo tem estudante que tem deficiência de locomoção se a gente tivesse fisioterapeuta não seria ruim e hoje o único profissional especializado que a gente tem e não tem em todos os *campi* é psicólogo né, então não é de fato uma assistência motora, vai muito pela questão psicológica mesmo, pela cognição e é diferente. Então cada tipo de deficiência demanda um profissional capacitado, acho que a gente poderia melhorar. Inclusive até a profissional, no caso a Alessandra que trabalha atrás das capacitações, ela trabalha sozinha, ela toca a coordenação de políticas sozinha, não tem ninguém para trabalhar com ela e a gente não tem pessoal para trabalhar com ela, então ela já faz bastante. Então, a gente conseguiu aproximar um pouco do CETEFE né que trata o pessoal com deficiência cognitiva e de locomoção, especialmente locomoção, conseguiu aproximar bastante do pessoal do movimento autismo, movimento orgulho autista brasileiro, esses estão ajudando muito a gente com casos de autismo leve e estudantes em inclusão. O pessoal do CETEFE auxiliou o *Campus* Brasília, por exemplo, a fazer a parte de adaptação curricular de estudante por estudante, já que eles têm funcionários capacitados lá então, eles se dispuseram a fazer esta análise. Então a gente tá meio que dependendo da parceria... não me agrada situações de dependência de parceria, mas é o melhor que a gente está conseguindo fazer

**3. Como o senhor observa o processo de análise dos laudos médicos para a participação dos inscritos nas ações afirmativas do IFB? Por que o IFB não possui uma perícia médica para análise desses laudos?**

Por que a gente não tem emissão de perícia? só porque a gente não tem médico. E por que que a gente não tem médico? Aí, essa é a questão a ser respondida, né. Então a gente não tem SIASS que é o serviço de atendimento a saúde, olhando por exemplo tem IFs com SAS próprio, o IFGoiano e IFG tem por exemplo, eles são maiores do que a gente e tendo em vista que eles têm mais *Campus* que a gente, então pela lei que determina a quantidade de cargos, eles têm direito a mais cargos que a gente. A gente já tentou fazer parceria, mas que a gente não conseguiu levar a frente e infelizmente hoje a gente tem que deixar isso a cargo do estudante e da comissão, em relação a análise da papelada. Como a gente não tem médico e a gente precisa contar com o pessoal das comissões, pensar em capacitação e ir atrás de parceiros, se for uma demanda da maioria.

**5. Como observa o funcionamento e a importância dos NAPNEs na instituição? Sugere melhorias para o funcionamento deste Núcleo? Quais? Há previsão de mudanças nos NAPNEs?**

Eu acho que uma conquista extremamente importante dos NAPNES é a questão da reserva de 1% do orçamento, então ter dinheiro, ter recurso já permite fazer bastante coisa interessante. E então em termos de PREX que a gente tá tentando fazer a gente tá tentando traçar planos para usar o recurso a gente tá tentando chegar mais próximo dos *Campus*. Um cenário que a gente tá vendo infelizmente nos *campi* é redução de recursos, a gente tem visto isso bastante né, corte orçamentário, então às vezes o diretor não tem como arrumar uma necessidade imediata de fazer um atendimento e acaba tirando recursos para pagar outras contas dos *campi*. A gente tem que tentar trabalhar de forma a orientar os *campi* a usar o recurso. A importância do NAPNE, tem importância inquestionável especialmente por seu ponto de contato onde as pessoas com deficiência ao entrar no *Campus* são as que têm acolhimento. Eu vejo um problema que não necessariamente um problema do NAPNE, acho que é mais um problema estrutural mesmo, que é a questão da

intersecção de atribuições entre NAPNE e CDAE eu acho que tem muitas vezes que não ficam muito claro “Qual que é o papel de cada Unidade”. Uma coisa que eu não gosto, por exemplo, é o fato do Coordenador do NAPNE não ter função gratificada, achei muito ruim, não vejo perspectiva de melhorar isso infelizmente, já que o IFB tem restrição de funções. Então o funcionamento e a importância acho que é indiscutível, em termos de importância é indiscutível, principalmente para acolhimento mesmo das PcDs. O funcionamento eu vejo como funcionando bem e atendendo bem as pessoas, mas eu acho que falta uma descrição melhor do funcionamento, eu acho que a gente precisa tentar esclarecer melhor o que que papel de quem, que que é papel do NAPNE e fica papel da CDAE, principalmente no *Campus*. Se a gente poderia funcionar melhor acho que é por aí... Só mais uma coisinha eu acho que a gente podia usar melhor o fórum dos NAPNES para poder funcionar melhor também, então é uma das mudanças que eu tô tentando implementar em termos de extensão que é só sugestão que eu vou fazer (para CPIN) para ver se eu acho que quanto mais a gente conversar, quanto mais a gente trocar experiência melhor a gente vai conseguir atender, mais soluções a gente vai encontrar para enfrentar o problema, então acho que que a gente pode usar isso melhor sabe (Fóruns entre coordenadores). Em relação a mudanças, primeira coisa a fazer foi, inicialmente, foi a revisão da resolução do NAPNE, ela não tá no planejamento da PREX, não é uma mudança drástica sabe, não vai ser um mudança total e completa de direcionamento de admissão, mas acho que para passar por essa essa linha para ela ser melhor delimitada, da gente não ter lacuna de atendimento e está bem claro que que é papel de cada uma (CDAE e NAPNE) a gente tem que revisar resolução do NAPNE. Ela está no planejamento da PREX para ser revisada esse ano, mas tem outros dois documentos importantes na frente. A gente deve formar uma comissão para rever a resolução, a ideia é a gente manter um por cento do orçamento que é previsto na resolução do NAPNE e tentar delimitar melhor o que é atribuição de cada um. Exemplo que cada *Campus* faz de um jeito... a gente tem dificuldade nisso por exemplo, adaptação curricular é atribuição de quem é do NAPNE ou é da CDAE ou é de uma comissão externa? Outra coisa que a gente... que eu tô pensando de fazer também melhorar a questão do horário de trabalho do NAPNE, então é escrito que tem lá X horas, dependendo da situação, mas eu acho que eu queria melhorar isso e melhorar a cobrança em cima disso, para quem tá em outras áreas consiga trabalhar boa parte da semana nas outras áreas, mas também tenha as condições de colocar um horário para ele tá no NAPNE, na a sala do NAPNE, está no local específico para trabalhar, para tentar desvincular as duas coisas e a pessoa não ter que fazer duas coisas ao mesmo tempo... sabe eu queria pensar também na resolução na questão de executivo. Questão de objetivo, conceitual, essa parte mais de filosofia do núcleo, acho que ele tá bem, ele tá bem maduro o que não tá maduro na minha visão é a execução.

#### **8. Quais são os projetos futuros voltados para inclusão dentro do IFB?**

Além dos eventos que trazem a capacitação, como ConectaIF, InculF, em relação a inclusão do modo geral, a gente tá recebendo uma colega por meio de cooperação técnica, para realizar o trabalho que está sendo pedido pelos colegas em relação às outras formas de inclusão. A inclusão de gênero para poder abrir o NUGEDIS e debater gênero e NEABI tipo de grupo de pesquisa para debater a questão racial. Então, a ideia que a gente tem de inclusão de PcDs, que eu vejo que a gente tá mais avançado, é fazer os encontros e mexer na resolução, é o que a gente tem de plano. Além da criação do NUGEDIS e NEABI.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS - CPIN COM AS RESPOSTAS TRANSCRITAS.

### 1. Qual papel da CPIN dentro do IFB? Por que ela está atrelada a PREX e não a PREN?

Eu sou *nome omitido*, técnica em assuntos educacionais. Estou como coordenadora de políticas inclusivas no IFB, sou graduada em pedagogia e mestre em educação e eu tô nessa coordenação como coordenadora desde 2017. Então a Coordenação está dentro da pró-reitoria de extensão e cultura né. Visa promover a política de inclusão e cultura, as ações de sensibilização né, voltadas à inclusão. Objetiva planejar e executar eventos né, articular com os *campi* a entrada dos alunos, auxiliar os *campi*.

(Em relação ao vínculo com a PRX). Então, eu acredito que foi alguma decisão da época né, porque desde que eu tô no IFB, desde 2014 a inclusão tá na PREX, né. E até o momento não houve nenhuma manifestação de mudança. Talvez se ela (CPIN) fosse junto com a com a coordenação que cuida da CDAE (Diretoria de Políticas Estudantis), por exemplo, talvez fosse mais tranquilo de lidar, né porque aqui na PREX geralmente eu fico sozinha, né.

### 2. Quais ações foram desenvolvidas nos últimos anos?

Eu acho que a principal tá sendo a parceria com o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOBIN) e como o Centro de Treinamento de Educação Física Especial (CETEFE) porque tanto Ulices (responsável pelo CETEFE) quanto a Viviane (responsável pela MOBIN) eles dão orientação para mim, eles dão uma orientação constante quando precisa, por exemplo antes da pandemia O CETEFE fez avaliação em vários alunos né, deu explicação para vários professores né então esse contato próximo com os professores sensibiliza mais, né. Nesse último semestre o *Campus* Brasília articulou com CETEFE 10 formações, foram dez encontros onde Ulisses apresentava casos dos meninos com deficiência e ia explicando aos professores, eles iam tirando dúvida mais pontuais de ensino né e assim eles gostaram viu, foi muito positivo. A gente consegue trazer pessoas para dar curso aqui. Aquele curso de realização de confecção de material didático para pessoa com deficiência que foi o pessoal lá de Santa Catarina, professores, eles vieram via parceria, mas eles vieram com recurso deles, diárias pagas por ele sabe. Como a gente está com muito pouco recurso. Pessoal do IBC (Instituto Benjamin Constant) também, vieram com recurso deles dar aquele curso de formação na área de deficiência visual.

### 3. Quais os principais desafios relativos a inclusão dentro do IFB?

Dificuldades relativas a vagas de estágio para pessoas com deficiência, né. É sabido que as vagas existem né, mas nem todos os que deveriam contratar contratam, porque eles divulgam, mas muita gente não contrata. A gente teria um contrato do ano passado para cá, mas devido a pandemia foi um balde de água fria né. A gente assinou acordo de cooperação com a empresa Lavoura e garagem para 60 vagas de estágio para alunos com deficiência, não na verdade é jovem aprendiz. Para quem é menor de idade os nossos meninos iam ser contratados como jovem aprendiz profissional. E agora tem que esperar passar pandemia para gente retomar isso, né.

Outra coisa que eu também acho que dificulta um pouco aqui tanto na Reitoria quantos nos *campi* do IFB nenhum deles têm o número correto de servidores, né, então tem pouco servidor nas coordenações pedagógicas, tem poucos servidores nas CDAE, né. Então acho que isso também dificulta porque esses setores que seriam pra trabalhar mais integrados com NAPNE. Por exemplo nos normativos do

IFB as adaptações curriculares devem ser feitas pela coordenação pedagógica, coordenação de curso, né e o NAPNE que pode ajudar nisso pelo expertise né, só que não é um setor né, tem uma pessoa que ela tem que dar conta do NAPNE e de outra atribuição e acaba sobrecarregando. Tanto é que tem muita rotatividade né, o NAPNE do Gama já trocou coordenador de novo, na de Ceilândia também trocou.

**4. Como observa o funcionamento dos NAPNEs na instituição. Sugere melhorias para o funcionamento deste Núcleo? Há previsão de mudanças nos NAPNEs? Quais?**

Eu acho o NAPNE muito importante, é um espaço não só pra atendimento, mas pra acolhimento, para os alunos se sentirem acolhidos né, uma pessoa com deficiência já se acha deixada para trás né, principalmente os surdos....o nosso site não é acessível nem o nosso nem de ninguém, eu não tenho conhecimento... tem alguns que conseguem fazer alguns vídeos a mais em língua de sinais, mas não é tudo e nenhum site você pode dizer que é totalmente acessível ao surdo né, então eles já chegam assim, achando quando eles conhecem intérpretes eles e ficam muito fixos naquela pessoa e não é para ser assim, né. Justamente pela falta desenvoltura no português, é porque se o aluno desse conta de fazer as leituras sozinho de responder e escrever um e-mail ele não ia ser dependente de intérprete dessa forma. É um erro educacional histórico, infelizmente o Brasil persiste né, em desconsiderar a importância da língua nativa do surdo e dos indígenas, desconsiderar a importância do código Braille para o cego né, a importância da audiodescrição... na formação dessas áreas específicas, né. Por exemplo equipamentos, se quebrou uma máquina Braille, pouquíssimas pessoas sabem dar manutenção naquilo e às vezes seria melhor dar manutenção do que comprar uma nova porque é muito caro. Outra dificuldade, a gente tem que entender de coisas que não é da nossa área, né, por exemplo, usar o orçamento para compra de materiais...

Em relação a melhorias, o servidor, mesmo que ele (o NAPNE) não seja uma coordenação, mas se fossem servidores fixos, se tivesse a carga horária ali no NAPNE, não só para atender os alunos, para atender professores, para atender a família que também precisa de orientação, muitas vezes tem que chamar a família e dizer "olha vamos colocar um horário, a senhora também tem que fazer parte", não pode deixar o menino solto, então eu acredito que pelo menos isso, que os servidores tivessem a carga horária ali no NAPNE, pra organizar os relatórios, né fazer os históricos, comprar material. A partir de 2019 o uso do recurso do NAPNE é indicador né, a auditoria vai começar a verificar. Além do atendimento, tem toda a parte burocrática né, responder questionamentos do Ministério Público, da auditoria, SIC, né.

A previsão que a gente tem de mudança é por exemplo, a auditoria já sugeriu que a gente faça uma atualização da resolução 24 de 2013 que fala sobre o regulamento do NAPNE, né, ela já leu ali já viu que não tá legal. Até para auditoria saber exatamente o que ela tem que verificar ela orientou que a gente monte uma comissão e faça a revisão. Não vai ser rápido né, você sabe que tem pouco servidor e tem uma comissão urgente na frente né, que é uma que versa sobre adaptação curricular. Também tem a área da de Negritude, raça, de gênero, sexualidade né que a gente aqui já foi muito cobrado pela regulamentação dos NEABIS e dos NUGEDIS e eu já cheguei até fazer, mas não tem como fazer agora, aí na última cobrança o (PREX) até falou se algum *Campus* libera um servidor para ser presidente, para ir tocando, mas apesar de eles cobrarem nenhum *Campus* quis liberar um servidor para ser presidente.

**5. Como a senhora observa o processo de análise dos laudos médicos para a participação dos inscritos nas ações afirmativas do IFB? Por que o IFB não possui uma perícia médica para análise desses laudos?**

Os servidores reclamam e com razão né, porque não tem nenhuma preparação

e se pede para eles, né. Infelizmente a gente não tem médico no quadro de servidores do IFB e no momento a gente não tem recurso para contratar a gente tem uma parceria com o UnB (Universidade de Brasília) né para os nossos servidores fazer perícia lá. Já tentamos perguntar se seria possível que pelo menos alguns alunos, assim, que fosse mais difícil de analisar, que a gente pudesse fazer parceria lá, mas não foi aprovado, né. Agora eu já tive reclamação de aluno com deficiência ficar se comparando com uma outra pessoa com deficiência e achar que porque o outro tem uma deficiência física e não cognitiva que não merecia nesse sentido a gente já teve reclamação mais de uma vez aqui no *Campus* Brasília. Tem um rapaz aqui que ele trabalhava Conselho Nacional (CONADE), ele veio aqui com o laudo de pessoa com deficiência, queria que fosse realmente avaliado porque ele dizia que tinha gente que sai na vantagem. Tem uma discussão hoje em dia sobre as pessoas monolares, que tem deficiência só de um olho e se você comparar uma pessoa monocular com uma pessoa cega mesmo, deve ter muita diferença mesmo né, tem até súmulas dizendo que o monocular também tem direito, então tem toda uma discussão. É o que tem acontecido também com pessoas com TDAH que entra na justiça né, como a lei também não é clara, só fala impedimento de longa duração, dependendo o nível de que o menino vai ser, ele realmente precisa de um acesso melhor né. Teve um caso desse menino entrou na justiça e chegou aqui com o mandato de segurança aí foi necessário matricular, né, mas aí eu o IFB recebeu, fez a resposta direitinho, devolveu lá, mas aí como foi via PREN e eu não sei resposta né, mas o menino tá estudando e eu acredito que se de repente dê uma resposta desfavorável, como isso demora muito o menino já deve estar do meio para o final do curso, você vai deixar ele terminar... Sobre avaliação biopsicossocial né, tem um grupo da UnB estudando isso junto com outras instituições... pelo que eu fiquei sabendo o instrumento está pronto, mas depende de uma conversa com o governo, MEC, INSS, porque envolve muita coisa, né.

## APÊNDICE C – CONVITE PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Convite Especial - Avaliação de Produto Educacional - ProfEPT.

Caixa de entrada x



Anna Vanessa Lima de Oliveira <anna.vanessalima@gmail.com>

seg., 10 de mai. 17:49



para Cco:ar

Prezado (a),

Meu nome é Anna Vanessa, mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (<https://profeppt.ifes.edu.br/>) e realizei uma pesquisa de caráter qualitativo que objetivou construir um Manual Reflexivo sobre Educação Especial Inclusiva na EPT, com foco no IFB. **Assim, gostaria de convidá-lo(a) a participar da avaliação deste Manual Reflexivo. Estou fazendo-lhe este convite, pois o/a senhor/a participou da minha pesquisa de campo e seria muito importante a sua opinião sobre a utilidade e aceitação deste produto.**

O Manual Reflexivo, que é o produto educacional da pesquisa, objetiva apresentar os conceitos e orientações referentes ao processo de inclusão e acessibilidade de pessoas com necessidades específicas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de conter um anexo com a lista de referência. O público alvo deste manual **são servidores do IFB** que atendem, acompanham e interagem diretamente com as pessoas com necessidades específicas que frequentam a instituição, desde o ingresso até a formação dessas pessoas.

Espero que a leitura seja agradável e provoque reflexões a respeito da inclusão de PcDs no IFB. **Após a leitura, gostaria que contribuísse com a avaliação desse material, respondendo este breve e objetivo formulário:** <https://forms.gle/LN7VzenVvvc2rUrA6>. As respostas me ajudarão nas adequações necessárias para que o produto se torne mais eficiente naquilo que se propõe. O Manual encontra-se anexo neste e-mail, para a sua apreciação.

Obs: O prazo que tenho para obter o seu retorno é **até 24 de maio**.

Desde já agradeço a **sua valiosa contribuição!**

Qualquer dúvida pode entrar em contato por este e-mail.

Atenciosamente,  
**Anna Vanessa Lima**



## APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### Formulário de Avaliação do Produto Educacional

Prezados (as),

Este Formulário de Avaliação faz parte de uma das etapas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (<https://profepit.ifes.edu.br/>) que é a validação do produto educacional produzido pelos mestrandos.

Neste caso o produto educacional a ser avaliado é o "Manual Reflexivo sobre Educação Especial Inclusiva na EPT: conceitos e orientações", produto da pesquisa realizada pela mestranda Anna Vanessa Lima, intitulada "Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica: Um Recorte Sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Instituto Federal de Brasília", orientado pelo Prof. Dr. Marcos Ramon Gomes Ferreira.

O formulário é composto pela "Identificação" e por 10 questões, divididas por eixos: conceitual, comunicacional e considerações gerais, onde pretende-se avaliar de maneira objetiva todos os aspectos do Manual. O seu público alvo são servidores do IFB que atendem, acompanham e interagem diretamente com as pessoas com necessidades específicas que frequentam a instituição, desde o ingresso até a formação dessas pessoas.

Peço, por gentileza, que façam a leitura atenta do Manual, para posteriormente responder o formulário, pois as respostas irão contribuir para as adequações necessárias a fim de que o produto se torne mais eficiente naquilo que se propõe.

Desde já agradeço a sua valiosa contribuição!

#### EIXO CONCEITUAL

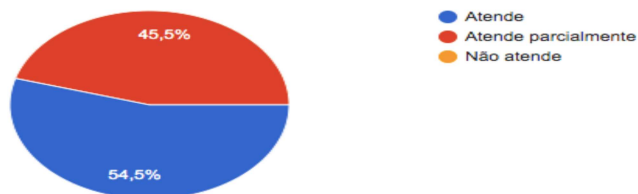
1. É possível compreender de forma clara e objetiva o que é Educação Especial Inclusiva

11 respostas



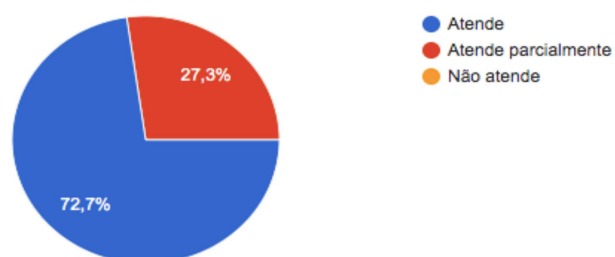
2. É possível compreender de forma clara e objetiva como funciona a inclusão no IFB?

11 respostas



3. É possível compreender de forma clara e objetiva os tipos de deficiências e suas especificidades?

11 respostas



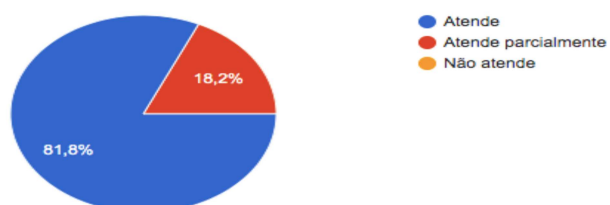
4. É possível compreender de forma clara e objetiva os conceitos e orientações relativos à Educação Especial Inclusiva?

11 respostas



5. A tabela de referência com os CIDs considerados deficiência para as legislações, pode ser considerada útil na sua atuação no IFB?

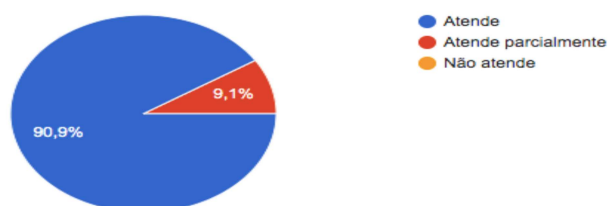
11 respostas



## EIXO COMUNICACIONAL

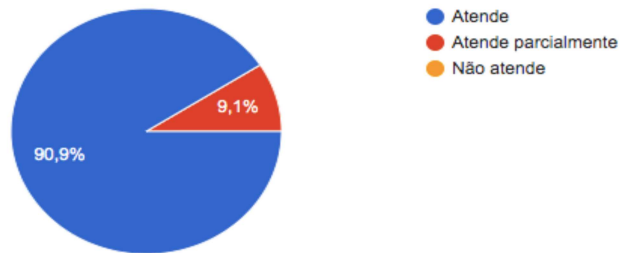
6. A comunicação descrita no Manual é de fácil compreensão e chama atenção do leitor?

11 respostas



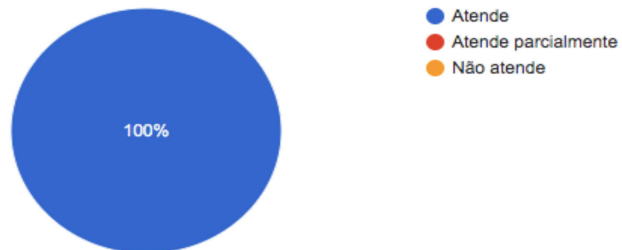
7. O estilo da escrita, a organização das informações e as imagens apresentadas promovem uma leitura dinâmica e didática?

11 respostas



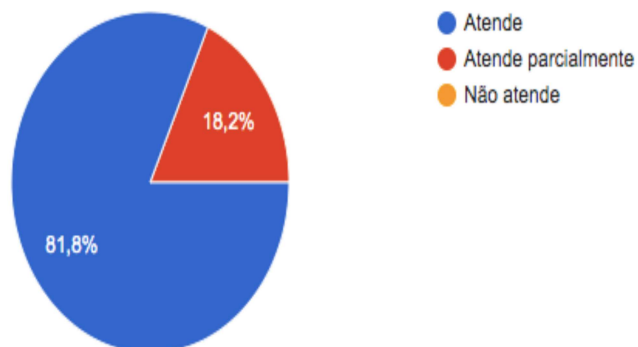
8. Você reconhece o Manual Reflexivo como destinado a si mesmo e vê utilidade nele?

11 respostas



9. O Manual como um todo (estética, comunicação e conteúdo), propõe uma reflexão contribuindo para uma mudança no olhar e uma nova atitude em relação a inclusão?

11 respostas



CONSIDERAÇÕES GERAIS

## APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (ENTREVISTA)



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



---

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: UM RECORTE SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**, de responsabilidade de Anna Vanessa Lima de Oliveira, estudante de mestrado, do Instituto Federal de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da pesquisadora*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, 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 às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

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(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.