

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRANSVERSALIDADE NAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A
REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gisiele Michele Welker

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**TRANSVERSALIDADE NAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A
REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Gisiele Michele Welker

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Santa Maria
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Welker, Gisiele Michele

Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul / Gisiele Michele Welker.-2016.

151 p. ; 30cm

Orientador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Inclusão 2. Institutos Federais 3. Educação I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira II. Título.

GISIELE MICHELE WELKER

TRANSVERSALIDADE NAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação de Mestrado em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial.

Aprovado em 04 de março de 2016

Profa. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão - Presidente/Orientadora - UFSM.

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher - IF FARROUPILHA.

Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM.

Santa Maria, RS
2016

**A principal meta da educação é
criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas,
não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram.
Homens que sejam criadores, inventores, descobridores.
A segunda meta da educação é formar mentes que
estejam em condições de criticar, verificar e
não aceitar tudo que a elas se propõe.**

Piaget, Jean (1982, p. 246).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos em minha vida.

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, que sempre acreditaram em mim.

A minha família que esteve comigo, nos momentos que mais precisei.

E todos que apoiaram e contribuíram para o meu crescer.

Ao meu noivo que teve paciência e sempre me apoio nessa caminhada.

Aos professores que contribuíram na minha formação.

A Cristian Evandro Sehnem, Servidor da UFSM, lotado no Núcleo de Acessibilidade que colaborou como consultor das audiodescrições das figuras.

Aos meus colegas da Pró-Reitoria de Ensino do IF Farroupilha.

E a todos que colaboraram diretamente nesse trabalho, aos sujeitos da pesquisa.

O Meu Muito Obrigado!

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho especialmente aos meus pais Osvaldo Welker e Liane Welker,
que deram a maior força para realização da minha pesquisa.

Ao meu noivo Marlon Douglas Pereira de Vargas, que esteve comigo durante toda
essa trajetória.

A minha orientadora Sílvia Maria de Oliveira Pavão, que contribuiu com essa
pesquisa.

E a todos que de uma forma informal, ajudaram na realização dessa pesquisa,
dedico essa minha realização.

RESUMO

Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Autora: Gisiele Michele Welker
Orientadora: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

A temática da inclusão é considerada atual, está em constante aperfeiçoamento e é de suma importância para o contexto educacional do público-alvo da Educação Especial. O presente estudo aborda a Dissertação de Mestrado com o tema - Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O estudo tem como objetivo geral conhecer quais são as Transversalidades e ações da Educação Especial nesses Institutos. A trajetória metodológica correspondeu à aplicação de um questionário por meio da ferramenta Google drive, um serviço virtual do Google, que permite armazenamento e sincronização de arquivos, via online, direcionado aos coordenadores que trabalham com as ações inclusivas dos três Institutos Federais (IFs) investigados. A pesquisa foi do tipo exploratória descritiva na etapa de coleta de dados e qualitativa analítica na etapa da discussão dos resultados. Os dados coletados no campo de pesquisa foram analisados a partir da teoria de Análise de Conteúdo e revelaram um trabalho iniciado no campo da inclusão, que está sendo realizado gradativamente. Alguns campi já são acessíveis, mas ainda faltam profissionais na área. Além disso, a sensibilização e discussão entre os profissionais da educação precisam ser efetivadas de modo contínuo, permitindo a ampliação e o desenvolvimento das transversalidades educacionais que servirão como marco da inclusão nos IFs. Conclui-se que as transversalidades, apontadas como práticas de relações no cotidiano educacional nos IFs existem em uma fase inicial. O conhecimento técnico e científico dos profissionais da educação na área da inclusão é determinante na continuidade de ações de características inclusivas, colaborando não só nas transversalidades necessárias, mas essencialmente e consequentemente na inclusão, na aprendizagem e no atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Público-alvo da Educação Especial. Institutos Federais.

ABSTRACT

Mainstreaming in the actions of special education: the reality of Federal Institutes of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul

Author: Gisiele Michele Welker
Mastermind: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

The theme of inclusion is considered current, it is in constant improvement and it is extremely important to the educational context of the Special Education target audience. This study approaches the Master's Thesis on the theme -- Transversality in the actions of the Special Education: the reality of the Federal Institutes of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul – Brazil. The study has as general objective to know which are the transversalities and actions of Special Education in these Institutes. The methodological path corresponded to the application of a questionnaire by means the Google drive tool, a virtual service from Google that allows storage and file synchronization, via online, directed to the coordinators who work with inclusive actions of the Federal Institutes (FIs) investigated. The research was descriptive exploratory in data collection step and analytical qualitative in discussion of the results step. The data were analyzed from the theory of Content Analysis and revealed an initiated work in the field of inclusion which is being gradually carried out. Some *campi* are already accessible, but there is still a lack of professionals in the field. In addition, awareness and discussion among education professionals need to be effected continuously, allowing the expansion and development of educational transversalities that will serve as a framework of inclusion in FIs. It concludes that the transversalities, identified as practical relations in the educational routine in FIs, are at an early stage. The technical and scientific knowledge of education professionals on the inclusion area is determining the continuity of inclusive features actions, collaborating not only the necessary transversalities, but essentially and consequently on inclusion, learning and attendance of the target audience students of Special Education.

Keywords: Inclusion. Target Audience of Special Education. Federal Institutes.

QUADRO

QUADRO 1: Institutos Federais no Brasil e suas localizações.....	39
QUADRO 2: Ações de inclusão nos <i>campi</i> dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sediados no Estado do Rio Grande do Sul e seus respectivos <i>Campi</i>	41
Figura 2: Mapa do Instituto Federal Farroupilha.....	42
Figura 3: Mapa do Instituto Federal Rio Grande do Sul.....	44
Figura 4: Mapa do Instituto Federal Sul Rio Grandense.....	46
Figura 5: Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.	72
Figura 6: Representação da Metodologia a ser utilizada.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
GAP	Gabinete de Projetos
IFs	Institutos Federais
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal Sul Rio Grandense
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de apoio às pessoas com necessidades especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SECAD	Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizado

LISTA DE ANEXO

Anexo A -	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.....	132
-----------	---	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	138
Apêndice B -	Questionário.....	141
Apêndice C -	Termo de Confidencialidade.....	145
Apêndice D -	Autorização Institucional.....	147
Apêndice E -	E-mail enviado para os Coordenadores.....	151

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DESCREVENDO UM CAMINHO.....	29
INTRODUÇÃO.....	31
1 ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	37
1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL.....	41
1.2 APOIO/ATENDIMENTO PARA AS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	47
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	53
2.1 O ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	57
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	61
4 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	67
4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	68
5 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	75
5.1 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO.....	75
5.2 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS.....	78
5.3 QUESTÕES ÉTICAS.....	79
6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	81
6.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS COORDENADORES.....	83
6.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES.....	84
6.3 CONTEXTO ACADÊMICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL.....	86
6.4 PLANEJAMENTO: PROCEDIMENTOS INCLUSIVOS.....	91
6.5 PERFIL DOS COORDENADORES.....	106
6.6 FINALIZANDO O PERCURSO DA ANÁLISE DE DADOS.....	113
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	131
APÊNDICES.....	137

APRESENTAÇÃO: DESCRREVENDO UM CAMINHO

Desde pequena gostava muito de estudar, por morar perto de uma escola, lembro-me de muitas vezes ficar na frente de casa observando as crianças irem para escola, e eu ainda não tendo idade. Esse dia chegou, adorava arrumar meus materiais, e seguir essa rotina todos os dias, escola, casa, fazer os temas, isso tudo era maravilhoso.

Também me lembro de muitas vezes, chamar minhas amigas para virem a minha casa, para brincarmos de escolinha, eu como sempre queria ser a professora. Meu pai me deu de presente um quadro negro e uma classe de madeira, eu colocava uma roupa qualquer da minha mãe, e lá estava eu, querendo dar aulas para minhas amigas.

O tempo passou, segui alguns caminhos diferentes da educação, fiz curso técnico na área da agropecuária, comecei a trabalhar com farmácia hospitalar, até que um dia resolvi fazer vestibular, a UFSM, estava abrindo novas vagas para um vestibular extraordinário de inverno.

Ao ler o edital, do vestibular, a UFSM estava ofertando um novo curso de Educação Especial, e para minha alegria, era a noite, não ia precisar parar de trabalhar, mas será que esse curso iria atingir minhas expectativas? Então comecei a ler sobre o novo curso, suas disciplinas ofertadas, e logo deparei-me com uma que chamou minha atenção, “Altas Habilidades/Superdotação”, até aquele momento não sabia muito sobre o assunto, mas isso bastou para saber que sim, esse curso poderia atingir minhas expectativas.

Assim, veio o vestibular à aprovação, e no dia primeiro de setembro de dois mil e nove, começou um novo caminho na minha vida a “Educação Especial”. Antes mesmo de ingressar na Universidade, ao entrar em contato com a Proposta Curricular do Curso de Educação Especial Noturno, que estava ingressando como um novo curso no ano de 2009 na UFSM, o interesse despertou para área das Altas Habilidades/Superdotação e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ao vivenciar as disciplinas durante o curso surgiu uma temática maior que qualquer área à “inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial”.

A graduação me proporcionou muitas leituras e práticas na área da inclusão, nessa vivência suscitaram indagações e questionamentos que a graduação por si só foi pouco. Em janeiro de dois mil e quatorze, veio a tão sonhada formatura, uma comemoração que comprovava todo aquele caminho trilhado.

No mês de junho de dois mil e quatorze, vinculei-me como servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, investida no cargo de Revisora de Texto Braille. O espaço que trabalho é no interior de uma Pró-Reitoria que se chama “Coordenação de Ações Inclusivas”. Juntamente com uma colega consolidamos um Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos, núcleo esse que é responsável por adaptar materiais em Braille e/ou em versões digitais acessíveis. Esse ambiente dentro de um Instituto Federal me motivou a buscar mais subsídios teórico-práticos que permitissem embasar e direcionar minha atuação nos espaços em questão.

Também no mesmo ano, veio à aprovação no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. Nesse cenário de experiências profissionais e pessoais, culminaram a realização dessa pesquisa.

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, emoldurada na linha de pesquisa de Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), focaliza as Transversalidades e ações da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos perceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos estudantes. A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a utilização da transversalidade.

No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender sobre a realidade e as questões da vida real e de sua transformação, aprender na realidade e da realidade. Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas (BRASIL, 1998).

Transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e inclui-lo explicita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao largo da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 30).

Dessa forma, os PCNs sugerem alguns “temas transversais” que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, por isso o uso desse termo na referente pesquisa, seguindo direções sobre educação, inclusão, Instituto Federais, público-alvo da Educação Especial e Educadores.

A educação inclusiva faz refletir sobre o papel social das instituições educacionais na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Os estudantes deparam-se com diversas barreiras físicas, curriculares, atitudinais e metodológicas que acabam dificultando a sua atuação no processo acadêmico.

A legislação garante o direito ao acesso nas instituições educacionais, em algumas delas por meio de um sistema de reserva de vagas ou cotas, mas ela por si só, não garante os avanços dos estudantes, por isso a necessidade de um planejamento para garantir a permanência desses sem evasão. São inúmeros os desafios que as instituições de ensino enfrentam desde a vigência dessas leis de acesso, o amadurecimento e a consciência de suas responsabilidades sociais e educacionais devem identificar as dificuldades e demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, priorizando assessoria e suporte necessário para que possam permanecer no ensino com sucesso.

Essa realidade educacional coloca em evidência a necessidade de compreender o processo educacional de forma interdisciplinar, buscando para este desafio fundamental na pedagogia, psicologia e em diferentes áreas de atuação, como a Educação Especial a compreensão e o suporte técnico e científico para o ensino dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso porque, podem ser muitas as razões que determinam o sucesso ou o fracasso dos sujeitos no âmbito educacional, tais como: fisiológicos, psicológicos, sociais ou pedagógicos.

Com a política pública inclusiva os estudantes público-alvo da Educação Especial garantem direitos sociais fundamentais, contribuindo para que esse paradigma venha reafirmar o espaço de cidadão, impedindo a desqualificação e permanência desses sujeitos em suas instituições. A elaboração de uma política institucional de qualidade para os estudantes pode permitir igualdade de condições a todos. E, a investigação em torno dessa temática de inclusão educacional, torna-se premente, haja vista os diferentes questionamentos sobre os processos de inclusão permanência e conclusão dos estudos dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Mas, apesar de existirem alguns estudos nessa área, dentre os quais destacam-se: Bez, (2012); Bortolini, (2012); Breitenbach, (2012); Coimbra, (2012); Honnef, (2013); Lima, (2012) e Santos (2012), ainda parece insipiente a área que investigue a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - Lei nº 9.394/96, no artigo 59 (BRASIL, 1996), preconiza que “os

sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008 a, p. 8).

Essa pesquisa, persegue esses dados, analisando se os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão assegurados dentro das Instituições Federais e verificando a possibilidade de apoio das coordenações responsáveis pela inclusão no processo de aprendizagem destes sujeitos. A partir desse primeiro direcionamento, buscou-se na literatura da área, pesquisas que pudessem embasar e ajudar a pontuar aspectos relevantes para a inclusão de estudantes nos Institutos Federais. Para efetivar essa busca, e dado a atualidade de criação dos Institutos Federais optou-se pela seleção de dissertações do Portal Periódico da Capes.

Para selecionar as dissertações que embasassem esta pesquisa *a priori* foram elencados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: dissertações que continham o texto completo no idioma português; publicados nos últimos cinco anos. Os critérios de exclusão foram: dissertações que não tinham o texto na íntegra disponível no idioma português e dissertações que apenas citaram a inclusão durante o resumo e/ou introdução, porém não aprofundaram o tema. A base de dados escolhida para a busca, já citada, foi o Portal Periódico da CAPES. O período da coleta desses dados compreendeu os anos de 2010 a 2015. Os descritores utilizados para busca foram: Inclusão e Institutos Federais.

Com esses critérios foram encontradas sete dissertações, a primeira intitulada: “Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus*¹ Sombrio” (BEZ, 2012), o objetivo da pesquisa foi avaliar o papel desse grupo, enquanto instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e sua influência na prática docente.

A segunda dissertação, cujo o título é: “Desafios e estratégias para tornar o IFRS – *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva” (BORTOLINI, 2012), com o

¹ Conforme a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação emitiu uma nota (Ofício Circular nº 72, de 07 de agosto de 2015) à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre a utilização dos vocábulos *campus* e *campi*. A Secretaria recomendou o uso dos vocábulos *campus*, no singular, e *campi*, no plural, ambos em itálico por se tratarem de vocábulos latinos de terminologia científica. Essa dissertação seguirá essa orientação. Fonte: http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015712102711157oficio_circular_72_utilizacao_da_palavra_campi_campus.pdf, 2015 b.

propósito de levantar as condições de acessibilidade físicas e atitudinais propiciadas aos alunos com deficiência na instituição.

A terceira dissertação, intitulada: “Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos” (BREITENBACH, 2012), a qual teve como finalidade compreender as propostas de educação inclusiva nos documentos orientadores dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial.

A quarta, cujo o título é: “Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - *campus* Belém de 2009 a 2012” (COIMBRA, 2012), a qual teve a finalidade de discutir abordagens contemporâneas como: a relação inclusão social, inclusão escolar e educação profissional nos Institutos Federais para a melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com deficiência em ambiente educacionais voltados para a formação profissional técnica, uma realidade atual.

A quinta dissertação, com o título: “Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o ensino médio Tecnológico” (HONNEF, 2013), a finalidade do estudo foi examinar e analisar como os professores destas instituições percebem o trabalho docente articulado, quais as limitações e as possibilidades dessa prática.

O sexto trabalho, intitulado: “A reorganização curricular da educação profissional após o decreto nº 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - *campus* Araranguá” (LIMA, 2012), a qual teve a finalidade de investigar as concepções de educação profissional subjacentes às mudanças recentes produzidas em âmbito nacional, estadual e local no processo de educação profissionalizante técnica de nível médio, mais precisamente as desenvolvidas na organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A sétima dissertação, cujo o título é: “O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate” (SANTOS, 2012), a pesquisa ocorreu com o propósito de analisar o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém para o

desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, além da política da Educação Especial, aquelas que atendem ao negro, ao indígena, aos jovens e aos adultos, entre outras.

Conforme esse levantamento constatou-se que nos últimos cinco anos foram escritas poucas dissertações, com intuito de estudar a inclusão nos Institutos Federais, aumentando mais ainda a relevância dessa pesquisa.

Algumas hipóteses foram levantadas durante e com o levantamento desses dados: a abordagem inclusiva nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul contribui para educação e aprendizado do público-alvo da educação inclusiva; o suporte na educação de estudantes do público alvo da Educação Especial oferecido pelos Institutos Federais favorece o enriquecimento do estudante; o direito a educação é garantido pelas políticas vigentes permitindo a permanência e o acompanhamento do estudante público-alvo da Educação Especial; a qualidade do aprendizado promove a igualdade da educação de todos.

Diante dessas reflexões, estruturou-se o seguinte problema de pesquisa: como as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm oferecendo suporte para o ensino e a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial?

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo geral **conhecer quais as Transversalidades e ações da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**, e, como objetivos específicos: identificar os suportes e serviços que são oferecidos para os estudantes público-alvo da Educação Especial; Discutir as políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; Verificar como os Institutos buscam novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes; Investigar como os coordenadores que trabalham com ações inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes público-alvo de Educação Especial.

O trabalho está organizado em sete seções, essa introdução; seguida de um aprofundamento teórico dividido em três partes e que embasa e esclarece acerca das Transversalidades e ações da Educação Especial dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Posteriormente, apresenta quais as possíveis implicações dessas

ações inclusivas no desenvolvimento e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial; as demais seções compreendem o método de pesquisa, análise de dados e conclusão.

Espera-se que o estudo possa contribuir com substratos para o campo das pesquisas em educação, desenvolvidas na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul e que tenham um impacto no atendimento desses estudantes.

1 ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A rede federal de educação profissional teve seu início no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta a esses desafios de ordem econômica e política, o presidente “instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológicos - CEFETs” (MANFREDI, 2002, p. 85). No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições.

A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais (MANFREDI, 2002).

Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional.

Até o final do ano de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, (BRASIL, 2008 b), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008 d), que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de

ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais - Lei 11.892/08, art. 1º, (BRASIL, 2008 d).

A lei nº 11.892/08 criou 38 IFETs (BRASIL, 2008 d), com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da Educação Profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes - Lei 11.892/08, art. 6º (BRASIL, 2008 d).

No que tange ao quantitativo de institutos no Brasil (Quadro 1), existem na Região Centro-Oeste cinco institutos no Distrito Federal (Instituto Federal de Brasília); em Goiás (Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano); no Mato Grosso (Instituto Federal de Mato Grosso); no Mato Grosso do Sul (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul); na Região Nordeste onze institutos, Alagoas (Instituto Federal de Alagoas); Bahia (Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano); Ceará (Instituto Federal do Ceará); Maranhão (Instituto Federal do Maranhão); Paraíba (Instituto Federal da Paraíba); Pernambuco (Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão Pernambucano); Piauí (Instituto Federal do Piauí); Rio Grande do Norte (Instituto Federal do Rio Grande do Norte); Sergipe (Instituto Federal de Sergipe); na Região Norte sete institutos, Acre (Instituto Federal do Acre); Amapá (Instituto Federal do Amapá); Amazonas (Instituto Federal do Amazonas); Pará (Instituto Federal do Pará); Rondônia (Instituto Federal de Rondônia); Roraima (Instituto Federal de Roraima); Tocantins (Instituto Federal do Tocantins); na Região Sudeste nove institutos, Espírito Santo (Instituto Federal do Espírito Santo); Minas Gerais (Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do

Norte de Minas, Instituto Federal do Sudeste de Minas, Instituto Federal do Sul de Minas, Instituto Federal do Triângulo Mineiro); Rio de Janeiro (Instituto Federal do Rio de Janeiro, Instituto Federal Fluminense); São Paulo (Instituto Federal de São Paulo); na Região Sul seis institutos, Paraná (Instituto Federal do Paraná); Rio Grande do Sul (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Sul-rio-grandense); Santa Catarina (Instituto Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense).

REGIÃO	QUANTIDADE POR REGIÃO	ESTADOS / DISTRITO	NOME DOS INSTITUTOS
Região centro oeste	Cinco	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília
		Goiás	Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano
		Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso
		Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Região Nordeste	Onze	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas
		Bahia	Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano
		Ceará	Instituto Federal do Ceará
		Maranhão	Instituto Federal do Maranhão
		Paraíba	Instituto Federal da Paraíba
		Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão Pernambucano
		Piauí	Instituto Federal do Piauí
		Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
		Sergipe	Instituto Federal de Sergipe
Região Norte	Sete	Acre	Instituto Federal do Acre
		Amapá	Instituto Federal do Amapá
		Amazonas	Instituto Federal do Amazonas
		Pará	Instituto Federal do Pará
		Rondônia	Instituto Federal de Rondônia
		Roraima	Instituto Federal de Roraima
		Tocantins	Instituto Federal do Tocantins
Região Sudeste	Nove	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo
		Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas, Instituto Federal do Sudeste de Minas, Instituto Federal do Sul de Minas e Instituto Federal do Triângulo Mineiro
		Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense
		São Paulo	Instituto Federal de São Paulo
Região Sul	Seis	Paraná	Instituto Federal do Paraná
		Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal Sul-rio-grandense
		Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense

Quadro 1: Institutos Federais no Brasil e suas localizações, 2016.

Fonte: Elaborado pela autora, com referência em Brasil, 2008 d.

Diante desse contexto, foi selecionado o estado do Rio Grande do Sul para a realização da pesquisa, onde existem três institutos, o Instituto Federal Farroupilha – IF Farroupilha, que possui 10 *campi* localizados nas cidades de: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilho, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Ângelo, Santo Augusto e São Vicente do Sul (Figura 1).

O Instituto Federal Rio Grande do Sul – IFRS, que possui 12 *campi* localizados nas cidades de: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão.

Já no Instituto Federal Sul Rio Grandense – IFSul, possui 14 *campi* localizados nas cidades de: Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Venâncio Aires.

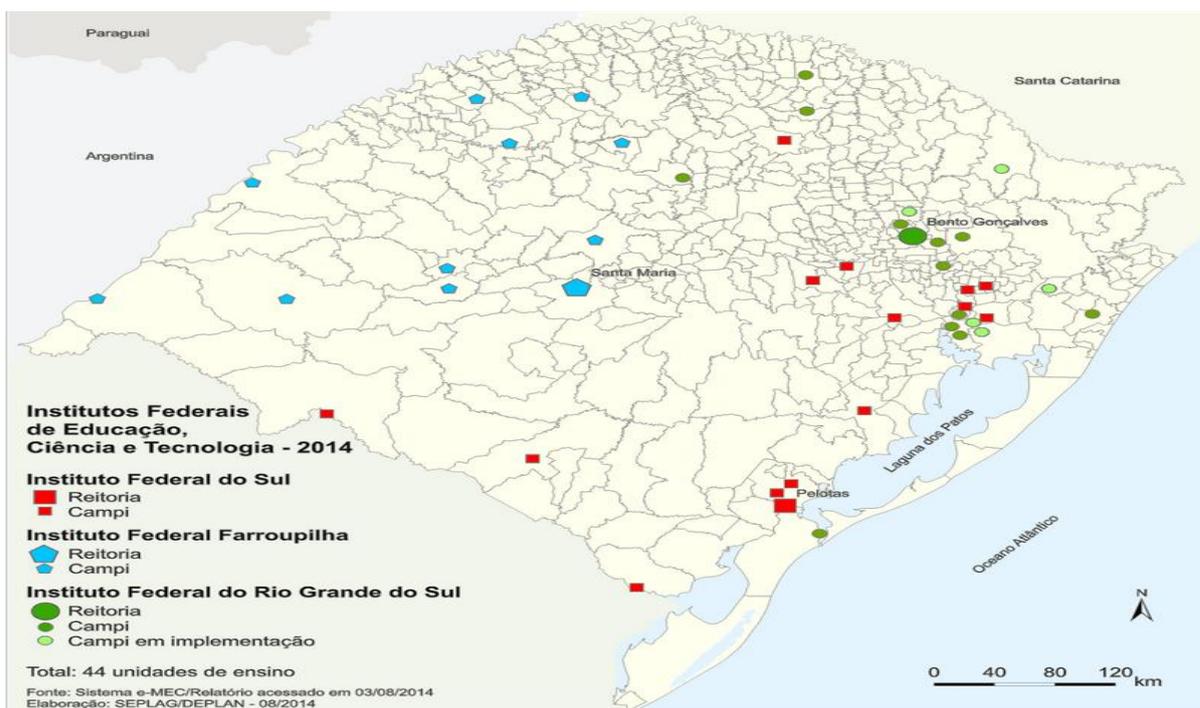


Figura 1: Relação dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande Do Sul e seus respectivos *Campi*.

Fonte: Seplan.rs.gov. Disponível em:

<http://www.seplan.rs.gov.br/download/20141210101236rs_2030__tr_4__redes_d_e_ensino_e_inovacao_tecnologica_no_rs_03_12.pdf> Acesso em: 22 maio 2015.

Descrição da Figura: Imagem colorida do mapa do Rio Grande do Sul, dentro de um retângulo horizontal, contendo a localização de todos os *campi* dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul. A reitoria do IFSUL está localizada por um quadrado maior ao sul do mapa, e seus *campi* na região sul e leste simbolizadas por quadrados menores, o IF Farroupilha tem seus *campi* simbolizados por um pentágono, a reitoria ao centro do mapa, e seus *campi* localizados na região oeste/norte, o IFRS está simbolizado por círculos, a reitoria está localizada leste na parte superior do mapa, e seus *campi* na maioria também estão localizados leste/norte. Na esquerda abaixo uma legenda para identificação de cada campus, na cor vermelha é referente ao IFSUL, a cor azul IF Farroupilha, e a verde referente ao IFRS

1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

O IF Farroupilha foi criado pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008 d), o Instituto Federal tem a sua reitoria sediada na cidade de Santa Maria e, atualmente,

possui dez *Campi*. O IFFarroupilha é o único dos institutos do estado do Rio Grande de Sul que tem a sua reitoria sediada em um município que não tem *Campus*.

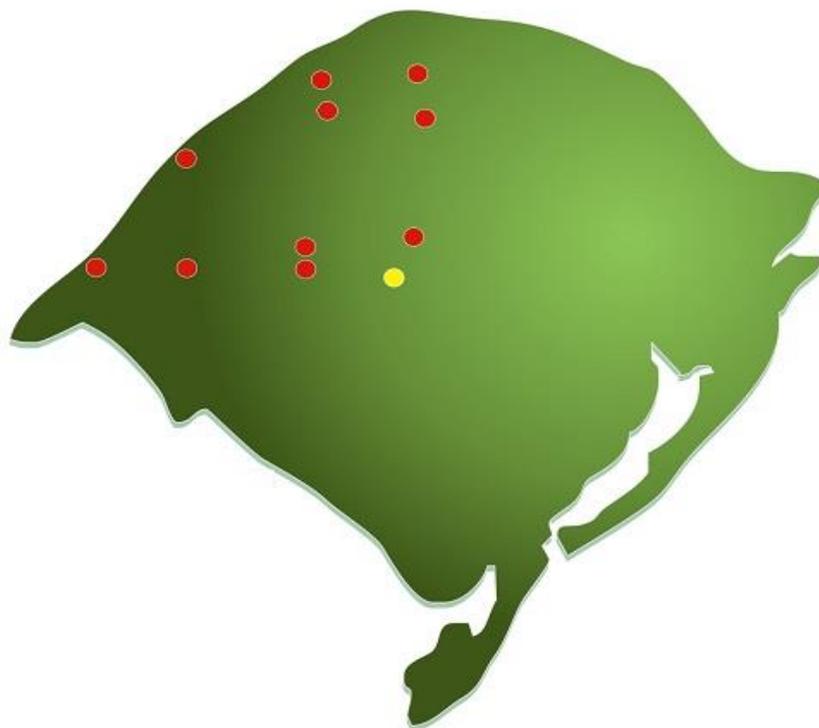


Figura 2: Mapa do Instituto Federal Farroupilha.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015 c. Disponível em: <<http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

Descrição da Figura: Imagem do mapa do Rio Grande do Sul, preenchido na cor verde, com a localização dos campi do Instituto Federal Farroupilha, ao centro um ponto amarelo que simboliza a localização da reitoria, ao oeste e norte, a localização dos dez *campi* do IF Farroupilha.

Para a criação do IFFarroupilha, integraram-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, que deu origem ao *Campus* São Vicente e ao *Campus* Alegrete; e uma Unidade Descentralizada de Ensino pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, que deu origem ao atual *Campus* Santo Augusto. Dessa maneira, o IFFarroupilha tem um histórico

considerável na rede federal, o *Campus Alegrete*, por exemplo, no ano 2009, já tinha 54 anos de história, já o *Campus* de São Vicente do Sul estava com 55 anos. Os *Campi* de Panambi, Santa Rosa e São Borja foram implantados após a criação dos Institutos Federais. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014).

Hoje em dia o IF Farroupilha tem cerca de 13 mil estudantes. Para a definição dos percentuais referentes à oferta de vagas, são consideradas as diretrizes constantes na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008 d), art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea “b” do inciso VI do caput do citado art. 7º. No capítulo 1º o cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. No capítulo 2º nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014).

Tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva, o IF Farroupilha precisa adotar políticas diferenciadas de ingresso sem ferir a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012 b). Com a promulgação dessa Lei, as formas de ingresso devem ser adaptadas para o atendimento aos termos nela propostos, visando a facilitar o acesso de discentes oriundos de escola pública, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população aferida pelo IBGE. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014).

O IFRS, assim como os demais Institutos Federais do nosso estado, foi criado pela lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008 d). O PDI da instituição apresenta um pouco da história do IFRS, que tem sua reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves. O IFRS foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, hoje, *Campus* Bento Gonçalves; da Escola Técnica Federal de Canoas, hoje, *Campus* Canoas; e da Escola Agrotécnica Federal

de Sertão, hoje, *Campus Sertão*. Também se agregaram ao IFRS, o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande, na atualidade, *Campus Rio Grande*, e a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, hoje *Campus Porto Alegre*. (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2014).

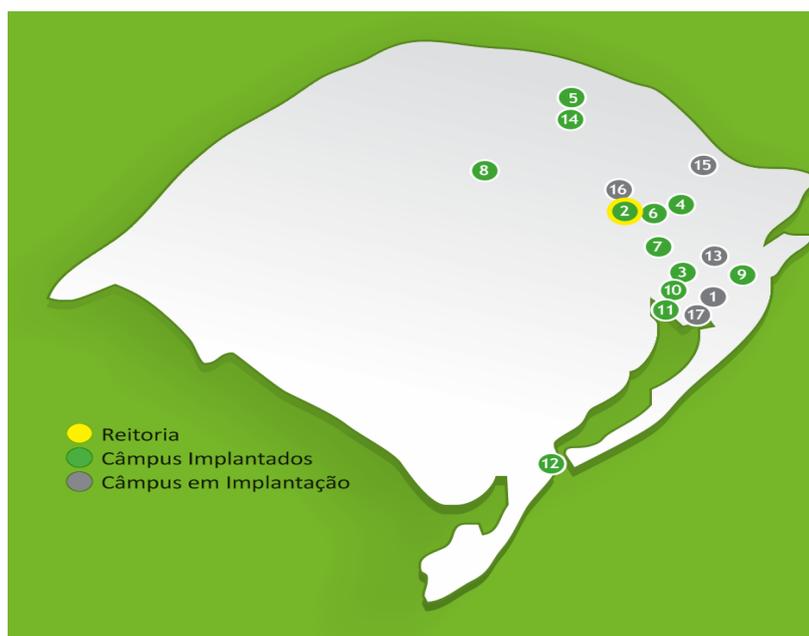


Figura 3: Mapa do Instituto Federal Rio Grande do Sul

Fonte: INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2015 b. Disponível em: <<http://ingresso.ifrs.edu.br/2015/#prettyPhoto>>. Acesso em: 07 set. 2015.

Descrição da Figura: Imagem do mapa do Rio Grande do Sul, preenchido na cor branca, dentro de um quadrado de cor verde, contendo a localização dos *campi* do Instituto Federal Rio Grande do Sul. Ao leste do mapa no sentido norte centro está localizado a maioria dos *campi*, onze *campi* implantado e cinco em implantação, e ao sul do mapa a localização de um *campus* já implantado no IFRS. Ao lado direito abaixo uma legenda contendo um ponto amarelo representando a reitoria, pontos verdes representando os campi implantados e pontos cinzas representando os campi em implantação.

Em vários componentes do PDI, a diversidade é destacada como uma das principais características do IFRS, com *Campus* que "atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo e outras". Essa diversidade advém também da distribuição territorial do Instituto, conforme é

possível perceber no mapa do IFRS, que engloba municípios do litoral sul até o norte do estado, incluindo também a região metropolitana, litoral norte e serra.

Neste sentido, destaca-se também que alguns *Campi*, especialmente o *Campus Restinga e Canoas*, devido a sua localização em região/comunidades carentes, necessitam de "formação profissional para inserção no mundo do trabalho". A autonomia e a liberdade dos *Campi* para planejar ações de ensino, pesquisa e extensão, são entendidas como necessárias para o atendimento das especificidades de cada região.

Hoje em dia o IFRS conta com cerca de 15 mil estudantes. O IFRS, como instituição da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica busca assegurar, a seus discentes, o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas, considerando a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012 b), Decreto 7.824/12 (BRASIL, 2012 c) e Portaria Normativa 18/2012 (BRASIL, 2012 d), que tratam da reserva de vagas para egressos do sistema público, renda inferior, pretos, pardos e indígenas. Como desafios o IFRS implementou a Lei de Cotas. (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Assim como os demais Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul, o IFSUL foi criado pela lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008 d), entretanto, ele já tem uma longa história. Em sete de julho de 1917, aconteceu, em Pelotas, a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios, que não fazia parte das escolas de artes e ofícios criadas em 1909 pelo Decreto 7.566 e "se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres" (INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2014).

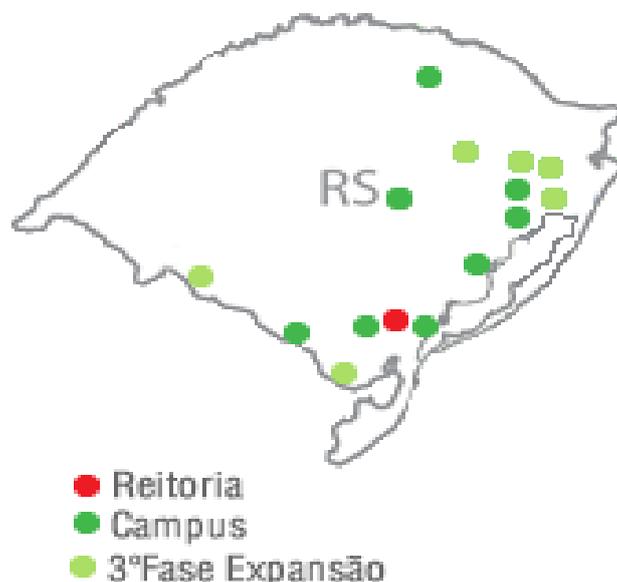


Figura 4: Mapa do Instituto Federal Sul Rio Grandense.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2015 b. Disponível em: <<http://www.charqueadas.ifsul.edu.br/portal/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

Descrição da Figura: Imagem do mapa do Rio Grande do Sul, fundo branco e contorno cinza, com a localização dos campi do Instituto Federal Sul Rio Grandense. Ao Sul, com um ponto vermelho está localizada a Reitoria e nas regiões sul e leste estão localizados com pontos os quatorze *campi* do Instituto em verde escuro os *campi* e em verde claro são os *campi* que estão em fase de expansão. Na esquerda abaixo uma legenda contendo a reitoria, campus e 3 fases expansão.

As aulas só iniciaram, em 1930, quando foi instituída a Escola Técnico Profissional. No ano de 1942, foi criada a Escola Técnica de Pelotas através do Decreto nº 4.127, onde eram desenvolvidos apenas cursos de curta duração, o primeiro curso técnico foi o de Construção de Máquinas e Motores, criado em 1953. No ano de 1959, a escola passou a ser caracterizada como autarquia federal e, em 1965, recebeu a denominação de Escola Técnica de Pelotas. Em 1996, começou a funcionar a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, no município de Sapucaia do Sul. Já 1999 foi o ano de transformação, a escola técnica tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Em 2006, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas e, em 2007, a de Passo Fundo. (INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2014).

Hoje em dia IFSUL, conta com cerca de 17 mil estudantes. A ocupação das vagas nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio dar-se-á por dois sistemas de ingresso: a) por Acesso Universal; b) por Acesso Universal e Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas. Do total das vagas oferecidas em cada curso de Educação Profissional Técnica, serão reservados 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos de Escolas Públicas, conforme disposto na Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012 b).

No acesso aos cursos da Educação Superior, 50% das vagas são preenchidas com o Vestibular próprio do IFSUL, e a outra metade é preenchida via Sistema de Seleção Unificada (SISU), que usa a prova do Exame Nacional do Ensino Médio para classificar os candidatos. A ocupação das vagas destinadas ao vestibular próprio do IFSUL dar-se-á por dois sistemas de ingresso: a) por Acesso Universal; b) por Acesso Universal e Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas. Do total das vagas oferecidas em cada curso Superior de Graduação, serão reservados 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos de Escolas Públicas, conforme disposto do disposto na Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012 b). A ocupação das vagas para as demais oportunidades de ensino é regida por edital próprio. (INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2014).

1.2 APOIO/ATENDIMENTO PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O cumprimento, de uma das metas da criação dos Institutos Federais, qual seja a Inclusão, busca estabelecer metas, ações e desejos no que diz respeito à Diversidade e Inclusão.

Em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP), proposto por duas Secretarias do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) e Secretaria de

Educação Especial (SEESP), com o objetivo principal de consolidar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando à inserção destas em cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Tecnológicos, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (BRASIL, 2013 a).

O Programa TECNEP foi parte da política pública inclusiva no âmbito da educação, e teve como objetivo principal a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, como proclamados internacionalmente pela Declaração de Salamanca na Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, (BRASIL, 1994), e fixado no Brasil pela Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do artigo 58 ao 60), (BRASIL, 1996).

O TECNEP foi uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com deficiência, altas habilidade/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (BRASIL, 2013 a).

O programa TECNEP foi transformado em 2010 numa ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TECNEP. No começo do ano de 2013 o programa TECNEP deixa de existir, mas antes dele ser finalizado contribui como uma ação de inclusão nos Institutos Federais.

Por meio desse programa os Institutos Federais criarão os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) que providencia a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. É o núcleo que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de inclusão internamente. Tem como objetivo principal criar no âmbito local a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.

O NAPNE está em consonância com o fortalecimento das políticas de inclusão educacional estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação –

PDE, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a) e no Decreto Nº. 6571/2008 (BRASIL, 2008 e) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Os NAPNEs acompanham a vida escolar dos estudantes com Necessidades Específicas, que engloba o conceito de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a). Este núcleo, de forma articulada com os demais setores, consolida as relações entre Instituição e família, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos, como mediador entre docentes, estudantes e gestores, dentro das possibilidades institucionais. Além disso, os NAPNEs acompanham os demais estudantes da Instituição que apresentem alguma necessidade específica no que tange a sua aprendizagem, esse acompanhamento é sempre articulado com os demais setores de cada unidade de ensino.

Cada instituição conforme suas normativas e resoluções implantam os núcleos em seus *campi*, com o objetivo de dar instrumentos à Rede Federal de Educação Profissional para que essa possa ampliar a acessibilidade de pessoas público-alvo da Educação Especial.

No IF Farroupilha conforme a Política de Diversidade e Inclusão (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2009), segundo dados do seu histórico de criação dentre as ações do NAPNE em todos os *campi* é destacado:

[..] a formação continuada de servidores em educação que acontece em todos os *campi* e neste ano, fomos contemplados com o Projeto 'Acessibilidade na Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: Caminhos para a Inclusão', com o apoio do Programa Incluir SEESP/SESU/MEC-2010; o Plano de acessibilidade arquitetônica para todos os prédios novos e reformas dos antigos; acessibilidade pedagógica em que estamos trabalhando com as adequações e adaptações curriculares e o regulamento da terminalidade específica para estudantes com deficiência; salas multifuncionais do NAPNE que auxiliam na elaboração de materiais pedagógicos e espaço de estudos aos estudantes com deficiência e à todos que quiserem usufruir desta sala. (p. 6).

Em consonância com as diretrizes legais que estabelecem o direito das pessoas público-alvo da Educação Especial à igualdade de condições de acesso e permanência, com atendimento especial. O IFRS (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2014) implementa em todos os *campi* o NAPNE, que tem como objetivo

[...] organizar e estimular projetos e programas educacionais para a convivência, consciência da diversidade e principalmente buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e de comunicação, buscando adequar-se à legislação no que diz respeito à acessibilidade física e prioridade de acesso (Lei 10.098/00, Lei 10.048/00, Decreto 5.296/06 e NBR 9050 da ABNT). É compromisso do NAPNE o fomento do processo de inclusão e de ações afirmativas, revelando o compromisso do IFRS com a formação integral do ser humano, em especial ao relacionamento que estabelece com o mundo do trabalho. (p. 113).

A educação inclusiva no IFRS visa atender às necessidades específicas de todos os estudantes, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas com estratégias diversificadas. No IFSUL os NAPNEs foram criados conforme o PDI (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2014) com o objetivo de

[...] assessorar o Diretor-geral do Câmpus nas ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica; articular as atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, em todos os níveis e modalidades de ensino do IFSul, definindo prioridades e material pedagógico a ser utilizado; fomentar o desenvolvimento da cultura da “educação para convivência” com base na aceitação da diversidade e, principalmente, na quebra de barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos câmpus do IFSul. (p. 42-3).

Os NAPNEs, nos Institutos Federais foram criados para sensibilizar e proporcionar uma Educação Inclusiva compreendendo-a como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada Instituição e *Campus*, adequando a sua realidade para que nenhum estudante seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho.

A coordenação responsável pelas ações inclusivas em cada Instituto Federal é formada por diferentes formas, conforme sua gestão. No IF Farroupilha, o cargo de coordenador que tem a incumbência de trabalhar com a inclusão, é chamado de

Coordenadores de Ações Inclusivas e também existe a figura do Presidente do NAPNE, mas o gestor maior nesse caso é o primeiro citado.

No IFRS e no IFSUL, existe uma diferença por opção da gestão o cargo responsável pelas ações inclusivas nesses dois Institutos Federais é o Coordenador do NAPNE, não existindo a figura do Coordenador de Ações Inclusivas. A especificação do encargo nas três unidades de ensino, somente levam nomes distintos, mas ambos têm o compromisso de trabalhar nas ações inclusivas em seus respectivos *campi*. Lembrando que essa pesquisa foi realizada com o coordenador que é o cargo maior, independente que numa Instituição leve o nome diferente das outras duas.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nos últimos anos pouco se falou de inclusão nos Institutos Federais no banco de dados da CAPES, mas existem grandes preocupações no âmbito do governo, da atual política educacional, a partir da universalização do acesso ao ensino, provocando com isso importante debates e discussões em vários espaços sociais.

O acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial tem aumentado nos últimos anos, apesar de não ser um número tão significativo, se compararmos com o número geral dos que ingressam nas instituições.

O IF Farroupilha, atualmente conta com cerca de 13 mil estudantes, a reserva de vagas e/ou cotas de 50% é garantido pela Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012 b), desenvolve as suas atividades acadêmicas nos Eixos Tecnológicos, perpassando por todos os níveis de ensino contemplando a verticalização do ensino. No primeiro semestre do ano de 2015 foram ofertado 77 opções de cursos: técnico, superiores e de especialização para 2.185 vagas. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015 a).

Atualmente, o IFRS conta com cerca de 15 mil estudantes, a reserva de vagas e/ou cotas de 50% é garantido pela Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012 b), em 133 opções de cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal Pronatec, Mulheres Mil, Proeja e Formação Inicial Continuada (FIC). No primeiro semestre do ano de 2015 foi ofertado 46 cursos técnicos e 30 cursos superiores, para mais de 1.100 vagas. (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2015 a).

O IFSUL conta com cerca de 17 mil estudantes, a reserva de vagas e/ou cotas de 50% é garantido pela Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012 b), tem cerca de 70 cursos nas opções de Cursos: Técnicos, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial e Continuada. No primeiro semestre do ano de 2015 foi ofertado em torno de 2.437 vagas para os 70 cursos existentes. (INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2015 a).

Apesar desse ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão.

Conforme afirma Manzini (2008):

[...] a palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior. Esse lugar ou situação pode referir-se a um espaço físico ou pode referir-se a uma situação status social. [...] por exemplo ter acesso ao ensino superior. (p. 283).

Segundo o que lembram Marques; Marques (2003), é função social da universidade mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto, que está a perspectiva de incluir. Talvez, lembram os autores, programas consistentes desenvolvidos pelas universidades de ensino, pesquisa e extensão sejam “um caminho para a superação de barreiras físicas e atitudinais que não dificulte o acesso e permanência de todos os alunos no ambiente escolar”. (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 237-8).

Uma instituição com atitude inclusiva sofre mudanças de pensamentos e reformulação de conceitos acerca do público-alvo da Educação Especial para que se multipliquem os espaços inclusivos e as conquistas sociais favorecendo assim a elaboração de propostas de políticas públicas viáveis para as instituições.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), prevê, no art. 208, inciso III, um atendimento educacional especializado aos portadores² de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Logo após, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996), art. 4º, prevê: o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de inciso III – atendimento educacional especial gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Paralelamente a isso o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2006, (BRASIL, 2006) prevê especialmente em seu art. 40, inciso III: “[...] oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial aos estudantes com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, nos estabelecimentos públicos e privados mais próximos do seu domicílio”. Assim, o estatuto prevê também o acesso à Educação Superior, prioritariamente para as pessoas público-alvo da Educação Especial,

² A palavra Portadores, foi usada por fazer parte do inciso III da Constituição Federal de 1988.

tornando a oferta de vagas, nessa modalidade de educação, obrigatória, para essas pessoas.

Não é o indivíduo que precisa se adaptar a sociedade, mas sim a sociedade que precisa adaptar-se as especificidades desses sujeitos. As instituições de ensino, que fazem parte dessa sociedade, precisam estar preparadas para receber adequadamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como mantê-los com sucesso.

Garantir ao público-alvo da Educação Especial a permanência, nas instituições, sem qualquer discriminação ou preconceito, a fim de promover sua inclusão social e educacional, deve ser priorizado a construção de uma nova relação entre educadores e educando, para que juntos possam transformar a realidade acadêmica, favorecendo o aprendizado e a autonomia destes sujeitos.

A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessorias psicopedagógicas, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão. (PACHECO; COSTA, 2006).

Para a inclusão de sujeitos público-alvo da Educação Especial, várias providências devem ser tomadas, como a necessidade de formação continuada, suporte aos estudantes e professores, aquisição de mais recursos pedagógicos conforme a necessidade dos estudantes, qualidade na educação, como dentre outros.

Refletindo sobre essas providências, Martins (2008) afirma:

[...] o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas

próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário (p.19).

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser concretizada por meio de ações positivas que apostem nas potencialidades. É evidente que para a educação inclusiva proposta por lei se efetive há ainda muito a ser feito por nós. Mantoan (1998, p.120) preconiza a importância de estar consciente que “a atividade de ensinar é de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula”. Isto é, realizar capacitações que tragam novos conhecimentos ao professor, facilitando o seu ensinar, contribuindo para uma educação de qualidade.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles. A inclusão como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 2011, p.1).

Nos Institutos Federais os coordenadores são figuras essenciais para a implementação e desenvolvimento na inovação pedagógica, pois são eles que permitem a abertura de novos espaços necessários para a transformação do cotidiano escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial em seus *campi*. Cada instituto possui o cargo de coordenador, no IF Farroupilha, existe o Coordenador de Ações Inclusivas, já no IFSUL e IFRS são Coordenadores dos NAPNEs, esses são os responsáveis pelas ações inclusivas nos seus *campi*.

Diante da Inclusão, os coordenadores que trabalham com as ações inclusivas devem estimular a formação pedagógica, oportunizar momentos de reflexões sobre práticas de sala de aula e apoiar estudantes público-alvo da Educação Especial para sua formação.

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão

individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras (FERREIRA, 2005, p. 46).

A inclusão é bastante desafiadora, são muitos os motivos que levam a evasão dos estudantes: o despreparo dos funcionários, professores, estudantes e a família. Também falta consciência; nessa perspectiva, da mesma forma é prioridade que se avance nas questões pedagógicas, o trabalho dos professores, deve ser de proporcionar momentos ricos em estimulação do processo de ensino-aprendizagem.

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a), com outras políticas e programas de valorização a diversidade na educação, muito se observa atrelada a proposta de educação inclusiva a garantia de acesso, permanência e educação de qualidade para todos. Acredita-se que é preciso uma continuidade de educação inclusiva para garantir isso a todas as pessoas, inclusive o público-alvo da Educação Especial, garantindo acesso, permanência e qualidade na educação de todos.

A Educação Básica, mais especificamente o Ensino Médio, e a Educação Profissional constituíram níveis de ensino essencialmente distintos, mas, a partir de 2004, com o Decreto 5.154, (BRASIL, 2004) eles podem ser articulados. Em 2008 se estabelece a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser desenvolvida de duas formas, articulada ou subsequente ao Ensino Médio, sendo que a forma articulada pode ser: integrada ao Ensino Médio, com matrícula única do estudante na mesma instituição para o Ensino Médio e Técnico; concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante terá matrícula distinta para cada nível de ensino, que podem acontecer na mesma instituição, em instituições de ensino distintas e em instituições de ensino distintas com um projeto pedagógico unificado.

2.1 O ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação voltada para o trabalho há muito tempo vem sendo desenvolvida no Brasil. Com a criação das escolas de aprendizes e artífices e, posteriormente, em

1942 criaram-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946 o serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), (BREITENBACH, 2012), tendo por finalidade capacitar pessoas para o mercado de trabalho.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9.394/96, (BRASIL, 1996) surgiram mudanças no ensino médio e profissional. A Educação Profissional deveria ser desenvolvida desvinculada da Educação Básica, e o decreto 2.208 de 1997, no artigo 5º, apresenta que “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997 a).

Também em 1997, através da portaria nº 646 (BRASIL, 1997 b.), as instituições tiveram um prazo de até quatro anos para implantações das novas especificações da Educação Profissional. Nesse sentido, as redes federais de educação tecnológicas necessitaram propor o crescimento das matrículas em

- I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitante com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II – cursos de nível técnico destinado a egresso de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III – cursos de especialização e aperfeiçoamento par egressos de cursos de nível técnico;
- IV – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (BRASIL, 1997b. Art.2º).

Além das especificações acima citadas, o artigo 3º da portaria nº 646 (BRASIL, 1997 b) também estabeleceu que as Instituições Federais poderiam manter o Ensino Médio, com matrícula independente da Educação Profissional, mas devendo no máximo 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997.

Ainda em 1997 a medida provisória nº 1.549-28, em seu parágrafo 5º determina que:

[...] a expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1997 c).

Em 2008, a Educação Profissional e Tecnológica passa novamente por uma reformulação, a partir da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008 c), que estabelece na seção IV-A as especificações da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A partir disso, a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008 c) tenta extinguir a dicotomia entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico criada com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997 a).

Também em 2008, em 29 de dezembro, a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008 d) instituí a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual passaram a fazer, de modo optativo, além das antigas escolas técnicas federais, também escolas agrotécnicas, centros federais de educação tecnológica (CEFETs) e trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O artigo 2º desta lei define que os Institutos Federais consistem em instituições

[...] de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação, profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjunção de conhecimento técnico e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008d).

A partir disso, os Institutos Federais, além de proporcionar formação profissional técnica de nível médio, podem oferecer também cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e engenharia, bem como cursos de pós-graduação, nas modalidades lato e *stricto sensu*. Tais aspectos apontam a necessidade da atuação dessas instituições tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2008 d).

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A educação é um direito de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2005) trata de temas fundamentais relativos à condição humana, o direito à igualdade (art.5), o direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.205).

A proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo.

Por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994 (BRASIL, 1994) inaugura-se a perspectiva da educação inclusiva, com a noção que todas as crianças devem aprender juntas, na escola.

Dessa conferência foram orientadas às práticas inclusivas nas escolas, as quais devem se

[...] ajustar a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de população remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de área ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 6).

Com essa Declaração, se estabelece como princípio que as escolas do Ensino Regular devem educar todos os estudantes, enfrentando a situação de exclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, garantido condições a todos. Em 1999, na Guatemala, a convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas público-alvo da Educação Especial tem por objetivo, conforme Gotti et al. (2004, p. 281), “Prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra à sociedade”. É de suma importância que o estudante se sinta acolhido no ambiente institucional de forma que seu aprendizado não seja prejudicado.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a) compreende-se a educação inclusiva sob o seguinte aspecto:

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 14).

Para tanto, não podemos esperar que a reorganização dos sistemas de ensino, com a finalidade da inclusão, ocorra sem preparo, capacitação e formação dos professores para atender estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da educação.

Nesse sentido a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), subordinadas ao Ministério da Educação (MEC), no primeiro semestre de 2008, formaram um grupo de trabalho composto por pesquisadores e profissionais, visando elaborar uma política de inclusão nacional para o Ensino Profissional e Tecnológico, de forma a responder ao compromisso/adesão de todos pela educação que é um projeto de nação que envolve gestores, organizações da sociedade civil e instituições privadas, para que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. A Política de Inclusão da Rede Federal compreende

[...] um conjunto de ações que promovam a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência, a conclusão com sucesso do percurso formativo e a inserção no mundo do trabalho de grupos em desvantagem social. (BRASIL, 2008 b, p. 07).

A partir da Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2008 b), os Institutos Federais foram pensados como espaços que

reconhecem e valorizam a diversidade. Neste sentido, além de garantir o ingresso desses estudantes na Instituição é preciso pensar a permanência, a formação qualificada, bem como o acompanhamento dos egressos e a busca por sua inserção no mundo do trabalho.

Tendo em vista a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais foi necessário trabalhar os seus Projetos de Desenvolvidos Institucionais que estabelecem algumas perspectivas para as Políticas Inclusivas na Instituição. Um exemplo é o Instituto Federal Farroupilha que segundo a Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha (2013) de acordo com os dados do histórico de criação, na sua primeira gestão teve como meta:

[..] implantar a concepção da inclusão em todos os âmbitos e com a comunidade escolar (pais, discentes, servidores) para isso, no primeiro momento, propõem investimentos na formação continuada dos agentes educacionais, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores. Em um segundo momento, discutindo e construindo coletivamente formas de ingresso que possam representar os perfis requeridos para os discentes dos diferentes cursos e que contemplem as minorias, buscando estratégias educacionais que democratizem o acesso e a permanência. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013, p. 03).

Com essa política o Instituto consolida os processos inclusivos na Instituição, pensando desde o acesso, as condições para o ingresso; a busca pela permanência dos estudantes na instituição bem como por uma conclusão de curso com sucesso, além do acompanhamento dos egressos da Instituição.

No IFRS o fomento do processo de inclusão e de ações afirmativas, revelam o compromisso com a formação integral do ser humano, em especial ao relacionamento que estabelece com o mundo do trabalho. Além disso, são princípios da ação inclusiva, segundo PDI do IFRS (2014):

[...] o respeito à diferença; a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão, permanência e êxito; a garantia da educação pública, gratuita e de excelência para todos; a defesa da interculturalidade; a integração com a comunidade escolar e acadêmica. (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 113).

No IFSUL, enquanto agentes de implementação de políticas públicas, assumem o papel de desenvolver ações para a inclusão de segmentos sociais que, por diversas razões históricas encontram-se à margem dos processos de formação profissional, também, reconhecem que a educação é um direito de todos e todas. Conforme o PDI do IFSUL (2014) a política inclusiva constitui-se de:

[...] atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, através de aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, as políticas de educação quilombola, as políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diversidade sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental, a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos. Dessa forma e em consonância com tais diretrizes, as referidas ações serão desenvolvidas conforme as necessidades internas e as realidades das comunidades locais e regionais de cada *campi*, contribuindo para a democratização do conhecimento. (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 41).

Dessa forma o IFSUL, procura atender ao que determina a Carta Constitucional, e ainda em observância aos documentos internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Conferência Internacional do Trabalho (1983), a Declaração de Manágua (1993), a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002).

Em 2015 uma nova lei foi instituída para garantir a inclusão de pessoas com deficiência, esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no parágrafo 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL 2015).

A lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), institui no Art. 1º a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL 2015).

Desde 2008 a 2015, as legislações vêm trazendo a importância das condições de igualdades para os estudantes público alvo da Educação Especial, isso facilitou o acesso e permanência desse estudante em todas e qualquer instituição de ensino.

4 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

A educação especializada começou no Brasil colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Mas foi somente na segunda metade do século XIX, com intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área de Educação Especial. Nessa mesma época, iniciaram-se as primeiras experiências de educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, em classes regulares.

Através de algumas iniciativas mundiais a partir da década de 90, tais como: a conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, o paradigma inclusivo se materializou nas discussões.

A proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo.

Por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994 (BRASIL, 1994), inaugura-se a perspectiva da educação inclusiva, com a noção que todas as crianças devem aprender juntas, na escola. Com essa Declaração, se estabelece como princípio que as escolas do Ensino Regular devem educar todos os estudantes, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças público-alvo da Educação Especial.

A educação exige qualidade no ensino, empenho dos professores, isto é, trabalhar o desenvolvimento de habilidades, ampliação dos esquemas mentais, quebra de paradigmas estruturais de exclusão e fracasso. Também são de fundamental importância as discussões sobre os aspectos culturais caracterizadas em nossa sociedade, tais como: a injustiça social, racismo, gênero e diversidade.

A aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial necessita de adaptações curriculares, os espaços devem ser pensados de modo a garantir o direito de locomoção, de comunicação e, sobretudo, o direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, a educação deve ser pensada a partir de um campo ampliado de ensino, no qual a convivência com as diferenças seja parte integrante e fundamental no processo de humanização. Desse modo, é na convivência diária

entre professores e estudantes, nas construções e experiências possíveis em um ambiente escolar não restritivo que os educandos são orientados a uma postura dinâmica, respeitosa, criativa e crítica, fundamental para a produção do conhecimento.

A proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo.

Nesse sentido, Garcia (2013) discorre acerca da importância da formação docente, sobretudo a dos professores da Educação Especial, a fim de compreendermos o grau de importância dos esforços despendidos nesta área específica, uma vez que são estes os profissionais que produzirão, como multiplicadores, um novo conceito e um novo comportamento frente às demandas da inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A inclusão é uma necessidade para o aprendizado de todos, e a Educação Especial contribui a isso, conforme Garcia (2013):

[...] a sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação; e transtornos globais do desenvolvimento; a Sala de Recursos Multifuncionais como o lócus por excelência do trabalho na modalidade; as características de complementariedade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimentos e deslocando para a tarefa- AEE- a marca de uma multifuncionalidade (p.116).

Nesse sentido, tais definições apontam para a compreensão de que o professor da modalidade Educação Especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos estudantes, isso tudo contribui para uma educação e aprendizado de qualidade.

4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

A Educação Especial é a área da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, de um modo geral, a

Educação Especial lida com aqueles espaços do ensino e aprendizagem que não têm sido ocupados pelo sistema de Educação Regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva.

A Educação Especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela Educação Regular, como currículos diferenciados.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Especial, no artigo nº 58, encontra-se essa como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos público-alvo da Educação Especial.

Em 1999, a Educação Especial, segundo decreto nº 3.298 (apud BRASIL, 2008) passa a ser apresentada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao Ensino Regular. A partir disso, a escola, de acordo com o artigo 59 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), deve assegurar currículo, método, técnicas, programa de aceleração para estudantes superdotados, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de todos os estudantes.

A educação inclusiva, em destaque as diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução nº 02/2001, as quais afirmam que:

[...] a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001, p. 42).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, através da disponibilização de serviços e recursos próprios a estudantes e seus professores em turmas comuns do Ensino Regular. O AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008 e), e no seu artigo 1º é mencionado que:

considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (p. 01).

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008 e) que regulamenta o AEE foi substituído pelo Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), no Art. 2º, parágrafo 1º, para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput é denominado atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. (BRASIL, 2011).

Com o intuito de garantir o direito à educação para todos, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, nos diferentes níveis de ensino, o Governo Federal criou o AEE, assegurando pelo Art. 208 da Constituição (BRASIL, 1988).

Na Lei Nº 13.146/15 no Art. 4º - Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2015). Essa lei garante a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

As diretrizes operacionais do AEE foram instituídas através da resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, a qual coloca em seu artigo 9º que “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...]”. Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a) também se encontra que a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuam de forma articulada com o ensino comum.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a) tem por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas[...] (p. 14).

A Educação Especial vem sendo organizada de acordo com os contextos de cada instituição e necessidade dos estudantes. Nos Institutos Federais, devido às especificidades dos cursos e das disciplinas técnicas, é preciso profissionais, a fim de conseguir um trabalho articulado de sucesso entre a Educação Especial e as disciplinas técnicas.

A formação do profissional de Educação Especial, para Garcia (2011), com base em Bueno (1999), apresenta que ela tem como objetivo a formação de um professor mais “generalista” e menos “especialista”, ou seja,

[...] a ideia de um professor “generalista” surgia como uma possibilidade de transformar o profissional em mais professor e menos especialista, este compreendido aqui como um profissional de formação clínica e de atuação técnica, aplicador de recursos e instrumentos especiais. O professor de Educação Especial “generalista” estaria mais inclinado ao debate pedagógico, portanto, mais próximo da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, de uma tarefa de articulação mais pedagógica do que intervenção clínica. (p. 68).

Para atender os profissionais “generalistas” que atuem na Educação, após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 a) também começam a ser pensados cursos em nível de especialização para o AEE. O Atendimento, proposto na Política de 2008, passa a poder ser realizado tanto por profissionais licenciados em Educação Especial como por profissionais licenciados em qualquer área, que possuam formação para tal.

O objetivo do atendimento é auxiliar na educação inclusiva, complementando e/ou suplementando a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, oferecendo também um suporte para os professores das turmas que estes sujeitos estão incluídos; auxiliando no processo de inclusão, por meio do AEE, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos estudantes, considerando suas necessidades.

Cabe ao profissional do AEE, disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar os estudantes e seus professores quanto a sua

utilização nas turmas comuns do Ensino Regular (BRASIL, 2008 e). Ainda, segundo o artigo 13º das diretrizes operacionais para o AEE (BRASIL, 2009), as atribuições do professor do Atendimento Educacional especializado implicam em criação, planejamento e encaminhamentos (Figura 5).

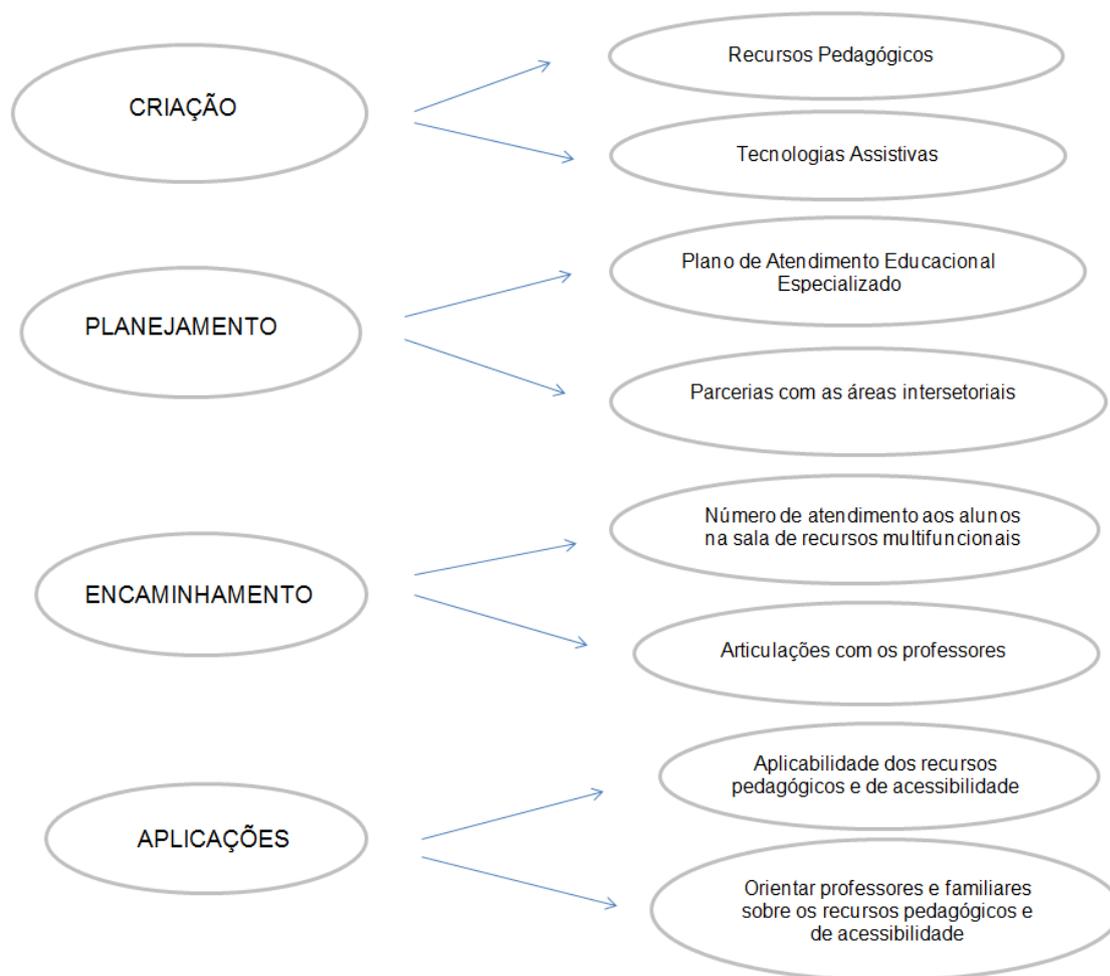


Figura 5: Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaborado pela autora, com referência no art. 13º das Diretrizes operacionais para o AEE (BRASIL, 2009).

Descrição da Figura: No lado esquerdo constam quatro círculos, cada um deles são ligados por duas flechas a outros dois círculos. No primeiro consta a palavra Criação, ligado aos recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas. O segundo consta a palavra Planejamento ligado ao plano de atendimento educacional especializado e a parcerias com as áreas intersetoriais. O terceiro consta a palavra Encaminhamento ligado ao número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais e a articulações com os professores. E no quarto consta a palavra Aplicações ligada à

aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e a orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Os Institutos Federais promovem a Educação Profissional, Científica e Tecnologia, por meio de ações previstas em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), que são elaborados com um período de vigência de quatro a cinco anos, esse plano é elaborado para atingir todas as necessidades do Instituto durante esse período.

O AEE apoia o desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial; disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece tecnologia assistiva – TA; adéqua e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos estudantes; oportuniza ampliação e suplementação curricular.

São atividades e recursos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: “é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2007, p.19).

Código Braille: “código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.22).

Comunicação aumentativa/alternativa: é “um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala”. É bom lembrar que a comunicação aumentativa/alternativa não substitui a fala, mas contribui para que a comunicação ocorra (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p.4).

Ensino da língua portuguesa para surdos: a língua portuguesa (leitura e escrita) é a segunda língua para os surdos, sendo que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua.

Uso do sorobã: “instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.22).

Enriquecimento Curricular; Produção e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos; Atividades da vida autônoma. Esses são alguns exemplos de atividades/recursos que podem ser utilizados no AEE, para o ensino/aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS

Como a inclusão é um paradigma atual em constante aperfeiçoamento e que é de suma importância para o contexto educacional do público-alvo da Educação Especial a presente dissertação realizou uma pesquisa de campo do tipo exploratório descritiva, na etapa de coleta de dados e qualitativo analítica na etapa da discussão dos resultados.

Com o método de análise e interpretação dos dados qualitativos (MINAYO, 2011), descreveu-se que: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (p. 87).

De acordo com Triviños (2010), são estudos exploratórios aqueles que

[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. (p. 109).

O estudo pode contribuir com o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

5.1 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

Essa pesquisa foi realizada nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Os participantes dessa pesquisa foram os coordenadores que trabalham com as ações inclusivas de cada *campus*. Totalizam três IFs, sendo que cada instituto tem cerca de 10 a 14 *campi*. Dessa forma totalizam aproximadamente 36 coordenadores que trabalham com ações inclusivas.

O IF Farroupilha tem a missão de promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável. A sua visão é de ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica. Os seus valores são a: Ética, Solidariedade, Responsabilidade Social e Ambiental, Comprometimento, Transparência, Respeito e Gestão Democrática. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015 a).

O IFRS propõe valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportuniza de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomenta o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo. Um dos objetivos dos Institutos Federais é definir políticas que atentem para as necessidades e as demandas regionais. Nesse sentido, o IFRS apresenta uma das características mais significativas que enriquecem a sua ação: a diversidade. Os *campi* atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo e outras. (INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL, 2015 a).

Já o IFSUL reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. Sua missão é de implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE, 2015 a).

A pesquisa teve, como referência os dados coletados no ano de 2015, ao qual foi contabilizado somente os *campi* já implantados, os em fase de implementação não foram contabilizados devido ao risco de não existir o cargo de coordenador que trabalhe com as ações inclusivas nos *campus*.

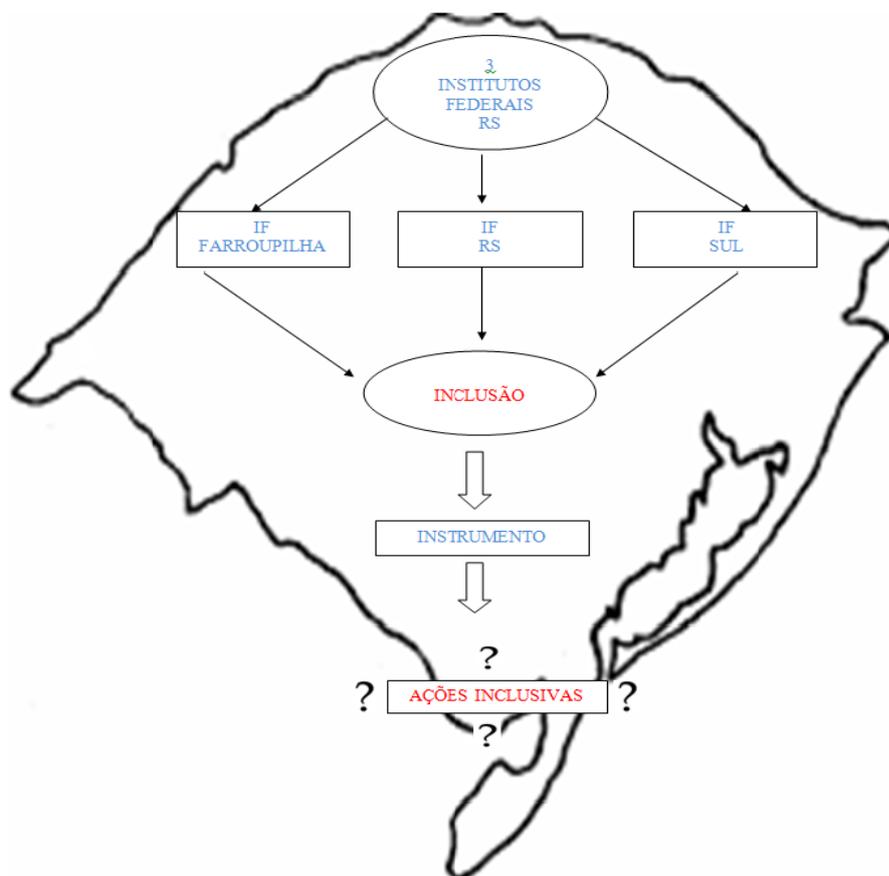


Figura 6: Representação da Metodologia a ser utilizada.

Fonte: Elaborado pela autora exclusivamente para esse trabalho.

Descrição da Figura: Imagem do mapa do Estado do Rio Grande do Sul, na parte de cima um círculo contendo, “3 Institutos Federais do Rio Grande do Sul” esse círculo é ligado logo abaixo por três flechas a quadrados que no primeiro, localizado a esquerda, consta o “IF Farroupilha”, no quadrado do centro, “IFRS”, e na direita “IFSUL”, esses três quadrados também são ligados por flechas, logo abaixo a um círculo localizado no meio do mapa, que contém a palavra “Inclusão”, logo abaixo uma flecha liga a palavra “Instrumento” e a seguir uma outra flecha que aponta para baixo ligado a palavra “Ações Inclusivas”, a volta dessa palavra contém quatro pontos de interrogações.

5.2 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Inicialmente foi realizado um levantamento do número de cada Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia existentes no Rio Grande do Sul. Optou-se pelo estado do Rio Grande do Sul, por ser o estado da autora do trabalho.

Após essa verificação, foi realizado o contato com os coordenadores responsáveis pela as ações inclusivas de cada *campus*, para verificar a possibilidade de participar da pesquisa, respondendo a um questionário. Os sujeitos que integram a população da amostra foram convidados pela própria pesquisadora a participar do estudo. Como referido anteriormente os critérios de inclusão desses sujeitos na pesquisa, vincula-se exclusivamente a ser o coordenador que trabalham diretamente com as ações inclusivas do *campus*.

Posteriormente, a avaliação do Comitê de ética, a pesquisadora enviou os questionários direcionados aos coordenadores atuantes nas coordenações de ações inclusivas (APÊNDICE B), bem como foi enviado e recolhido o TCLE (APÊNDICE A). Para Cervo; Bervian e Silva (2007):

o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter resposta às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Assim, qualquer pessoa que preencheu um pedido de trabalho teve a experiência de responder a um questionário. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. (p. 53).

Foram utilizados para análise os dados coletados e o referencial teórico do estudo. A análise dos dados foi de forma qualitativa. Os sujeitos da pesquisa não foram identificados. Foram assegurados o sigilo e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando cuidado para não manipular nenhum dos dados obtidos. Diante disso, foi entregue e recolhido, o TCLE.

Os questionários foram aplicados pelo *Google drive* que é um serviço virtual do Google, que permite armazenamento e sincronização de arquivos via *online*, que é uma ferramenta muito utilizada hoje em dia, essa alternativa foi escolhida, pois os *campi* não são localizados na mesma região, dificultando a coleta de dados, devido localização e disponibilidade dos pesquisados.

5.3 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa primeiramente passou pela análise e aprovação do Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição, por envolvimento de Seres Humanos.

As questões éticas foram relevantes para desenvolvimento desse estudo, visando não correr o risco de invalidar a pesquisa (BRASIL, 2012 a). Foram assegurados o sigilo e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando cuidado para não manipular nenhum dos dados obtidos. Diante disso, foi entregue e recolhido, tal como exposto anteriormente o TCLE (APÊNDICE A e C).

Salienta-se que os benefícios do presente estudo se referem ao conhecimento dos conceitos e pressupostos relacionados ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão, e que não foram projetados riscos para participação dos coordenadores nesse estudo.

Os riscos que poderiam surgir sejam ocasionados pela situação do questionário realizado com os coordenadores, no sentido em que o sujeito venha a se constranger com alguma pergunta, ou que tenha receio de ser exposto seu trabalho. Nesse caso, a pesquisadora comprometeu-se em auxiliar no esclarecimento do mesmo, bem como no esclarecimento de quaisquer outras dúvidas que poderiam gerar desconforto dos participantes.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Foram utilizados para análise os dados coletados e o referencial teórico do estudo. A análise dos dados foi de forma qualitativa, pois de acordo com o que é proposto por Triviños (2010):

alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma 'expressão genérica'. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (p. 120).

Os sujeitos da pesquisa, os coordenadores que trabalham com as ações inclusivas, não foram identificados. Para utilizar o conteúdo que emergiu dos questionários utilizou-se a para apresentar esses resultados às letras do alfabeto para identificação.

O método de análise e interpretação dos dados é de característica qualitativa, pois é um tipo de análise que [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, [...] (MINAYO, 2011, p. 87).

Segundo Bardin (2011), existe um sentido implícito que deve ser desvendado nos discursos, razão pela qual optou-se pelo método de análise de conteúdo, para a interpretação dos dados coletados. A análise de conteúdo visa à descrição e interpretação da realidade.

Na perspectiva de Minayo (2011), com base em Bardin, usando esse método, as questões foram decompostas para obter as unidades temáticas, que constituíram os elementos de análise. O passo seguinte da análise dos dados foi à categorização por meio do método dedutivo ou indutivo. Os dois métodos, o dedutivo e o indutivo podem combinar-se num processo de análise misto, no qual a indução auxilia a aperfeiçoar as categorias produzidas por dedução (MORAES, 2003).

Para a análise das respostas dos coordenadores, que configura o patamar qualitativo da pesquisa, empregou-se a análise de conteúdo de Bardin, pois Henry;

Moscovici (1968) apud Bardin (2011, p.38) colocam: “tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Ou, ainda, lembra a expressão de Lasswell, Lener e Pool apud Bardin (2011, p. 19) “a análise de conteúdo deve começar onde os modos tradicionais de investigação acabam”. Dessa forma foi possível elaborar cinco categorias: 1 Identificação pessoal e profissional; 2 Formação profissional; 3 Contexto Acadêmico; 4 Planejamento: procedimentos inclusivos; 5 Perfil dos Coordenadores.

Um levantamento para confirmação de quantos *campi* cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, foi realizado, confirmando que o IF Farroupilha possui 10 *campi* já implementados; o IFRS com 12 *campi* implementados e o IFSUL com 14 *campi* implementados. Reforço que os *campi* em fase de implementação não foram totalizados a esse montante.

O questionário passou por validação de duas Professoras Doutoras da Universidade Federal de Santa Maria do departamento de Educação Especial. Foram realizadas alterações no questionário, seguindo as orientações da validação. Essas alterações não modificaram o conteúdo dos questionamentos, mas deixaram mais claras as perguntas de número 3.3; 5.2; 6.1; com vistas a facilitar as respostas dos participantes.

No primeiro momento da coleta de campo, foi enviado um e-mail (APÊNDICE E) para cada coordenador, apresentando a pesquisa e a pesquisadora, realizando um convite a responder ao questionário. Dos 36 coordenadores que trabalham com as ações inclusivas em seus respectivos *campi* no Estado do Rio Grande do Sul, somente 27 aceitaram responder o questionário.

No segundo momento foi enviado novamente um e-mail com o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (APÊNDICE A), para os participantes que aceitaram participar da pesquisa, assinar. Logo após o recebimento desse termo assinado por cada coordenador, foi enviado o questionário.

O retorno dos questionários levou de um dia até 27 dias a contar do prazo do envio. Todos os questionários foram enviados igualmente e individualmente para cada participante pelo drive do Google.

Dos 27 que aceitaram responder o questionário, 25 foram obtidos retorno no prazo de um mês que foi disponibilizado como limite para coleta dos dados,

conforme o cronograma do projeto de qualificação. O participante teve do dia que recebeu o questionário um mês para responder a pesquisadora, passando essa data foi automaticamente eliminado o questionário da coleta de dados.

Nenhum coordenador foi identificado durante a pesquisa, conforme os retornos dos questionários um por um foram classificados com as letras do alfabeto, o primeiro questionário recebido levou a letra A, o segundo a letra B, e assim por diante. Assim através da pesquisa foi conhecida a resposta do coordenador A, Coordenador B, consecutivamente, a tabulação desses dados foi organizada no Word na forma de quadro.

6.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS COORDENADORES

Na primeira categoria, foi observado que dos 36 coordenadores pesquisados, vinte cinco responderam ao questionário. No IF Farroupilha foram sete respostas; já no IFRS, nove retornos, e no IFSUL nove questionários respondidos. Também foi obtido como retorno que cinco *campi* ainda não possuem um coordenador responsável pela inclusão nos seus respectivos institutos, isso devido ao *campus* ainda ser novo ou por não ter sede própria. Assim, o número de coordenadores pesquisados passou para 31.

A estrutura e organização desses espaços nos IFs envolvem para além de cumprimento legal, mas de um compromisso com o educar, tal como expõe Viegas (2000) o compromisso da educação profissional vai além de ensinar um ofício. Profissionalizar é também elevar o nível de escolaridade dos educandos, pois se trata da formação da pessoa, e não de treinamento. O caráter educativo do processo profissionalizante precisa predominar sobre os outros aspectos, porque não se trata apenas de inserir-se no mercado, mas de envolver o educando no contexto da cidadania.

Dos 25 coordenadores que responderam ao questionário, 21 foram do sexo feminino enquanto somente quatro responderam do sexo masculino. Na sua maioria os coordenadores possuem entre 20 a 40 anos. Podemos observar que os cargos de coordenação são ocupados na sua maioria por mulheres e pessoas jovens a

meia idade. Isso evidencia que a escolha profissional na área da educação ainda é predominante de mulheres. Esta visão parece se constituir, ao menos parcialmente, a partir do mito da mulher como uma educadora nata, por ser passiva, paciente, amorosa, cuidadosa: alguém guiado pelas boas emoções (ARCE, 2001). É perceptível que essa ênfase nestas dimensões segue até os dias atuais podendo ainda influenciar na escolha da profissão.

Por meio do questionário, nessa primeira categoria, o retorno obtido foi satisfatório, pois o aceite pelos coordenadores demonstrou o interesse pelo assunto pesquisado. O retorno foi em torno de 80%, um número elevado comparado com a maioria das pesquisas de campo que envolvem coleta de dados por meio digital, que registram, algo em torno de 50 a 60%. Segundo avaliação de Medeiros; Neto; Zotto (2009), os questionários virtuais apresentam de uma forma geral, retornos favoráveis em relação àqueles que poderiam ser obtidos com os questionários em papel. Apesar das vantagens na codificação, transcrição, percentagem de devolução e custo. E ainda, como reforça Martínez (2009), o compromisso ao se assumir a proposta da educação inclusiva, refere-se especificamente, no que diz respeito à disponibilidade do docente para essa formação, não apenas como cursos, mas com a disponibilidade e interesse em saber.

A inclusão requer aceitação da diferença e para que ela seja consolidada, é necessária adaptações a partir das necessidades de cada estudante. A partir dela, se resguarda o acesso ao público alvo da Educação Especial aos mais variados espaços, a formação dos professores na área é fundamental para que a educação inclusiva ocorra.

6.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES

Na segunda categoria foi observado que a maioria dos coordenadores são Técnicos Administrativos em Educação – TAE, suas atribuições dentro das instituições são de executar tarefas específicas, administrativas, com os recursos fornecidos por cada instituição, a fim de assegurar a eficiência, eficácia e efetividade; exercidas de acordo com o ambiente organizacional. Completam o

número de quinze servidores, e os outros dez são Docentes. Conforme Penin (2009) existe uma relação pessoa e profissão, para ele, essa relação se estende por toda a vida,

[...] um processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional. (p.25).

O Coordenador A e o B ocupam o cargo de Assistente de Alunos e estão trabalhando nesse cargo, há mais de 3 anos. Os Coordenadores C, E, M e Y ocupam o cargo de Tradutor e Intérprete de Libras; C, M e Y, estão nesse cargo de 1 a 3 anos, enquanto o E, mais de 3 anos.

O coordenador D, é Analista de TI (Tecnologia de Informação) e está no cargo de 1 a 3 anos. O Coordenador F e L são docentes da área da Educação Especial, e os dois estão no cargo de 1 a 3 anos. Os coordenadores G, H, N e W responderam que suas funções são de coordenador ou coordenação das ações inclusivas. O G e W estão nessa função de 1 a 3 anos, enquanto o H e N menos de 1 ano.

O coordenador I ocupa o cargo de assessor de Ações Inclusivas e ocupa a função mais de 3 anos. O J ocupa o cargo de Assistente em Administração e já trabalha de 1 a 3 anos nessa função. Os coordenadores O e X somente responderam que são Docentes e que estão na função há mais que 3 anos.

O coordenador P exerce o cargo de Psicólogo e trabalha mais de 3 anos na função. Os coordenadores Q e R são Assistentes Sociais e estão ocupando esse cargo de 1 a 3 anos. O coordenador S é Enfermeiro e exerce o cargo mais de 3 anos. Já o T é Chefe do Departamento de Planejamento e Estrutura e está na função mais de 3 anos.

O coordenador U é Orientador Educacional e ocupa o cargo mais de 3 anos. O V tem a função de Supervisor Pedagógico e trabalha mais de 3 anos na área. O Z é Docente de Sociologia e está no cargo de 1 a 3 anos.

Entre todos os coordenadores existem cargos e funções dos mais variados dentro da área da Educação e Saúde. Consoante a Paro (2004, p. 11) “favorecer a ética e o exercício da liberdade e não se restringe a momentos pontuais, ao contrário, insere-se nas ações cotidianas da instituição”. Conforme os dados coletados, observou-se que poucos coordenadores ocupam um cargo na área da Educação Especial, podendo-se dizer que dos 25 coordenadores somente seis são dessa área, demonstrando que ainda são poucos os profissionais especializados que assumem uma coordenação ligada diretamente à inclusão.

6.3 CONTEXTO ACADÊMICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Na terceira categoria os Coordenadores na sua maioria, responderam que o ambiente acadêmico é agradável, do ponto de vista dos coordenadores os estudantes sentem-se bem na instituição. O coordenador P relatou que: *“depende, no geral sim, mas há situações que são coletivamente inaceitáveis e acabam deixando descrédito”*. Já o coordenador S respondeu que: *“Ha muitos nuançais que nem sempre o tornam agradável, em relação a inclusão - a resistências de alguns professores a participarem das capacitações e de seguirem as orientações necessárias para inclusão fazem quem trabalha na inclusão se sentir muitas vezes frustrado”*.

Também se pode compreender conforme Oliveira (2009), que a proposta de educação inclusiva, e a aprendizagem ocorrem por meio da interação com o ambiente diverso, complexo e o seu foco são as potencialidades dos estudantes. Portanto, a diferença deve ser problematizada no ambiente educacional.

Em relação à arquitetura do Instituto, aspecto físico dos prédios, os coordenadores A, H, J, N, P, T, V e Y responderam que estão satisfeitos, pois a arquitetura atende as necessidades dos estudantes, já os coordenadores B, C, D, G, I, O, Q, W e Z responderam que alguns locais atendem essa dimensão arquitetônica. O coordenador E respondeu que *“parcialmente”*, já o coordenador F respondeu que *“A arquitetura do campus é organizada dentro do possível, mas*

como se adequa uma lavoura de arroz, por exemplo, que é o locus de trabalho/atuação de muitos cursos?”. O coordenador L respondeu que “Falta refeitório”; o M que “depende do campus”.

O coordenador R respondeu da seguinte forma: “não porque o Campus está em construção e o acesso pela via pública está inacabado ainda”. Já o S respondeu que: “não é acessível em muitos ambientes, mesmo o quem não tem dificuldades de locomoção se sente prejudicado, pois o público da escola em sua maior parte são adolescentes e as calçadas disformes, a falta de rampas, desníveis nos pisos são causas de quedas constantes e pequenos ferimentos tanto dos alunos como dos servidores”.

O coordenador U respondeu que “falta maior acessibilidade arquitetônica”; e o X respondeu que: “ainda necessita de melhorias”. Esses dados estão de acordo com o que Teixeira (2008) expôs acerca da acessibilidade, para ele

[...] a falta de planejamento para acessibilidade que prejudica em muito as condições de desempenho da pessoa com deficiência em determinadas atividades. Quando consideramos que as correções e adaptações necessárias para a participação desta população em atividades educativas ou sociais devem ser realizadas nos ambientes onde acontecem as atividades e não mais na ideia exclusiva de modificação do sujeito – estamos mais próximos de atingir as metas de inclusão escolar da pessoa com deficiência. (p. 45).

A acessibilidade deve ser pensada a partir das adequações urbanas e arquitetônicas, para que a pessoa com alguma necessidade tenha uma mobilidade autônoma e com segurança. Algumas ações devem ser asseguradas para garantir a acessibilidade, propondo adequações em diferentes âmbitos Institucionais, bem como a qualificação aos servidores, de forma que todos compreendam a importância dessas adequações na Instituição. Quando se trata da acessibilidade, é importante compreender, que não existe somente a dimensão arquitetônica, mas existem outras dimensões de acessibilidade, tão ou mais necessárias as necessidades ou condições dos estudantes.

As condições de acessibilidade devem integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IEs devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de

desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentaria; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 10).

Pode-se observar que de acordo com o retorno dos coordenadores em poucos *campi*, a arquitetura satisfaz as necessidades dos estudantes, alguns necessitam de melhorias e na grande parte, algumas vezes satisfazem as necessidades dos estudantes. Também em alguns casos a acessibilidade não deixa desejar apenas para o público-alvo da Educação Especial, mas para todos os estudantes e servidores, dificultando o ir e vir da comunidade em geral.

Em relação à percepção da atuação profissional de cada coordenador se as necessidades dos estudantes são satisfeitas na instituição, os coordenadores A, B, C, E, F, H, I, L, M, N, O, P, Q, T, V, X, Y e Z responderam positivamente. Já os coordenadores D, G e W, responderam que apenas em algumas vezes. Pode-se compreender que do ponto de vista dos coordenadores o trabalho realizado por cada um atende as dificuldades encontradas pelo público-alvo da Educação Especial, como descreve Araújo (2004):

[...] a postura do professor no exercício da docência requer conhecimento e habilidades específicas ao bom desempenho da função. Isso significa que uma atuação dessa natureza exigirá conhecimento sobre processos de ensino-aprendizagem, metodologia de ensino, metodologia de avaliação, objetivos e outros, sem contar as inúmeras situações marcadas pela complexidade em que o professor precisa aprender, como diz Morin, 'a navegar em mares nem sempre favoráveis'. (p. 5).

Destaca-se nesse entendimento e corroborando com o coordenador, D, G e Y a reposta do coordenador J *“Acredito que às vezes, pois trabalho no rh do campus e minha relação é maior com os servidores. Somente estagiários de alguma forma veem até mim”*. O coordenador R respondeu que *“No que diz respeito às demandas para o Serviço Social, me esforço para atende-las, e quando necessário solicito outras intervenções técnicas de colegas ou encaminhamento para rede sócio assistencial [...]”*.

Já o coordenador S respondeu que *“Sim no que tange ao atendimento ambulatorial de enfermagem, [...] e educação para saúde. Mas em relação à atuação*

na inclusão ainda falta muito - precisa ser ampliado o acesso, a participação dos docentes nas qualificações, o apoio pedagógico, as adaptações curriculares, as avaliações, a socialização deste público, trabalhar a quebra de barreiras como o preconceito entre os colegas de turma etc., montar uma sala de recursos multifuncionais, fazer concurso para ter profissional habilitado para atuar neste espaço auxiliando os alunos e os professores nas suas práticas pedagógicas”.

É perceptível que quando o coordenador não pertence a área da educação, as dificuldades encontradas em seu trabalho são evidenciadas. A falta de profissionais especializados resulta por não satisfazer as necessidades que os estudantes público-alvo da Educação Especial necessitam para uma educação de qualidade.

O coordenador U respondeu que *“Seria necessário uma disponibilidade de tempo maior, para atender as demandas individualmente. Também acredito que em algumas situações, a minha formação precisa ser complementada”*. Para Pacheco (2009)

[...] o educador não deve apresentar justificações genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas, para explicar o insucesso. Porque, para além de reproduzirem insucesso, muitas escolas continuam produzindo exclusão. A teoria dos dotes não poderá continuar sendo álibi do sofrimento de professores e alunos. As causas socioeconômicas ou sociais não são as únicas. Também há causas de origem sócio institucional. E as escolas somente poderão identificá-las na medida em que os educadores possuam formação que lhes permitam exercer sentido crítico relativamente ao exercício da sua profissão. (p.34).

Constatou-se por meios dos achados que alguns coordenadores ocupam cargos fora da área da Educação Especial, somente sua atuação satisfaz as necessidades dos estudantes na sua área específica, como no Serviço Social ou Enfermagem, deixando os estudantes público alvo da Educação Especial desassistidos.

Ao serem questionados sobre o número de estudante público-alvo da Educação Especial, o coordenador A respondeu que no seu *campus* existem cinco; o coordenador B tem oito; o coordenador C possui três estudantes; o coordenador D tem dois; o coordenador E possui vinte; o coordenador F tem dois; o coordenador G possui cinco; o coordenador H tem quatro estudantes.

Já o coordenador I respondeu como no instituto como um todo, são 90 estudantes; o coordenador J possui um; o coordenador L tem cinco; os coordenadores M, Q, R e Y, não possuem estudantes do público alvo da Educação Especial nos seus *campus*. O coordenador N respondeu que “*Ainda muitos casos estão sendo investigados e acompanhados, através de diagnósticos e laudos médicos*”.

O coordenador O possui nove; o coordenador P tem oito; o coordenador S possui 22; o coordenador T tem seis; o coordenador U possui um estudante incluído; o coordenador V possui três; o coordenador W tem dois; o coordenador X, respondeu que “*uns 2 ou 3*” e o coordenador Z respondeu que “*Alunos cotistas e uruguaios*”.

Contatou-se que o quantitativo de estudantes do público alvo da Educação Especial nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul é muito baixo, conforme relataram os coordenadores esse número gira em torno de 110 estudantes, para três institutos com cerca de 45 mil alunos.

Abenhaim (2005) apresenta os seguintes questionamentos quanto ao processo de inclusão escolar:

[...] será que a proposta de Educação para todos numa escola que exige que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e de uma única maneira possibilita a inclusão? Onde ficam as diferenças? Quem dá conta da diversidade humana? Quando propomos a escola para todos pensando apenas na identidade, na igualdade, excluímos a todos pela diferença. (p. 48).

Pode-se observar que na sua maioria os *campi* possuem estudantes do público alvo da Educação Especial, ainda que em número reduzido. Dos 25 coordenadores somente quatro não possuem esse público, demonstrando que os Institutos Federais do Rio Grande do Sul, estão possibilitando o acesso e a inclusão e que a busca por formação continuada desses estudantes é crescente.

6.4 PLANEJAMENTO: PROCEDIMENTOS INCLUSIVOS

Na quarta categoria, os coordenadores se manifestaram quanto a existência de ações de inclusão nos seus institutos. A maioria respondeu afirmativamente, compreendendo que existem ações dessa natureza no local em que atuam somente os coordenadores J, Q e Y responderam que não. Segundo Martins (2008), esse processo inclusivo vai muito além da organização de ambientes, pois ele afeta a vida dos docentes no interior da escola. O ponto central, segundo esse autor, recai sobre a necessidade de mudança de paradigmas educacionais, e para isso, claro,

[...] requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário. (p. 19).

O coordenador A descreveu que existem em seu *campus* “ações afirmativas (trabalho dos núcleos), política de ingresso, política de assistência estudantil”. O coordenador B descreveu que: “quem realiza as ações de inclusão em nosso campus é o NAPNE, temos um projeto de extensão nos campus e no município; realizamos atividades em momentos comemorativos com as turmas e servidores; participamos do processo seletivo de ingresso dos alunos; quando necessário realizamos trabalhos específicos nas salas que existem alunos inclusos. E o acompanhamento dos discentes inclusos”.

O coordenador C descreveu que: “Os NAPNEs, NEABIs, NEPGS, acessibilidade em Libras”. Já o coordenador D respondeu que “sensibilização, capacitação, melhorias na estrutura, produção de material adaptado, produção de TA, bolsista e profissional especializado”. O coordenador E respondeu que “acompanhamento e atendimento ao aluno, orientação aos servidores, oficinas e palestras com temática de fomentação”.

Também se pode compreender conforme Maiola; Boos e Fischer (2009) no quesito dos conceitos e boas práticas de inclusão

[...] inclusão consiste na garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todos as dimensões da vida. (p. 84).

O coordenador F respondeu *“Existem, na minha opinião, ações inclusivas voltadas à acessibilidade (TILS - ainda a contratar - e eliminação de algumas barreiras arquitetônicas, AEE), no entanto, considero inclusão um termo bem mais amplo”*. Já o coordenador G respondeu que: *“O trabalho de acompanhamento do NAPNE, monitoria em sala de aula, conversas periódicas com a coordenação de cursos e professores, trabalho de sensibilização”*.

O coordenador H respondeu que *“Formação continuada, adaptação curricular, acessibilidades arquitetônicas, atitudinal, comunicação, pedagógica, dentre outras”*. Já o coordenador I respondeu que: *“Cotas para pessoas com deficiência, adaptação de provas (filmadas em Libras, em Braille), atuação dos NAPNEs (existentes nos campi do IFRS), eventos, capacitações”*.

O coordenador L respondeu que *“existe a coordenação e seus respectivos núcleos inclusivos. Além do Campus possui uma profissional da área e contar com uma sala de recursos bem estruturada”*. Já o coordenador M respondeu que *“Acredito que está se começando a ter ações de inclusão, poderia citar por exemplo a prova do processo seletivo estar sendo oferecida em Libras para os nossos candidatos surdos”*.

O coordenador N respondeu que *“O câmpus está constantemente investindo em estrutura física, móveis, mobiliários, placas, profissionais capacitados e suporte através dos núcleos NAPNE e NEABI, com formações”*. Já o coordenador O respondeu que *“Acredito que os NAPNEs desenvolvem um trabalho pontual dentro das ações inclusivas, fazendo com que os alunos incluídos se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no Campus”*.

O coordenador P respondeu que *“acompanhamento do Napne, orientação aos docentes, eventos de capacitação, curso de Libras, ações de extensão como Cine Inclusão, projeto de voluntariado, panificação inclusiva”*. Já R respondeu

“NAPNES implantados, projetos em execução atendendo as demandas dos Campi que já atendem PCD”.

O coordenador S respondeu que *“há a política de cotas para PNES, na assistência estudantil tem-se uma diferenciação de custo no recurso auxílio de materiais escolares, visto que estes gastam mais em muitos casos pois precisam de recursos diferenciados, como temos alunos surdos, temos Interpretes de LIBRAS, professora de LIBRAS, monitores de alunos para acompanhar alunos que necessitam de auxílio para permanência nos ambientes escolares e para acompanharem as aulas, como o aluno cego que precisa de auxílio na mobilidade, que atue com ledor em algumas situações, um aluno autista que se desestabiliza emocionalmente com situações novas do cotidiano - monitor o acompanha o auxiliando a entender e enfrentar as situações de forma mais suave e natural, ocorrem entrevistas com alunos e familiares que egressão na instituição antes do início das aulas , para saber de suas necessidades, limitações, outros e com base nestas entrevistas se elabora uma ação com os docentes que vão atuar com estes alunos antes do início do ano letivo, são ofertados cursos de aperfeiçoamento anualmente para docentes e técnicos com a temática inclusão com materiais didáticos próprios, elaborados pela equipe que atua no curso, são realizadas oficinas de ensino matemática para cegos para o público interno e externo da instituição, tem-se projetos voltados aos alunos com necessidades especiais com parcerias com outras instituições”.*

Pires (2008) argumenta defendendo que a Instituição

[...] tem o dever de incrementar, a todos os níveis, uma ação educativa multifacetada, que combata a segregação e a exclusão escolar. O dever de, perante as necessidades educativas especiais dos alunos, ter um motivo forte para melhorar, em suas várias vertentes na intervenção educativa. (p. 84).

O coordenador T respondeu que *“Temos os livros em Braille, Curso de Libras, vestibular em Libras, entre outras ações”.* Já o coordenador U respondeu que: *“Vestibular em Libras, material adaptado, acompanhamento pedagógico. Porém, as ações que existem ainda são muito rudimentares, não temos realmente uma política*

de inclusão que possibilite o ingresso e permanência dos alunos com deficiência. Estamos buscando este caminho”.

O coordenador V respondeu que “acolhida, atendimento, campanhas”. O coordenador W respondeu que “Orientação/sugestões aos professores quando necessário”. Já o coordenador X respondeu que “Napne funcionando e algumas adaptações”. E o coordenador Z respondeu que “Não existem ações para PNE's, mas existem diversas ações que trabalham a lei 10.639”.

Podemos analisar conforme as respostas que existem ações de inclusão nos *campi* dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Na maioria das respostas, os coordenadores colocam a responsabilidades nos NAPNES, que são os núcleos responsáveis pela inclusão, deixando de lado a responsabilidade do instituto como um todo.

Com vista a melhor visualização sobre as ações de inclusão segundo a percepção dos coordenadores foi realizada uma compilação desses dados (Quadro 2).

Coordenador A	Ações afirmativas, política de ingresso, política de assistência estudantil.
Coordenador B	NAPNE e projeto de extensão.
Coordenador C	NAPNEs, NEABIs, NEPGS, acessibilidade em Libras.
Coordenador D	Sensibilização, capacitação, melhorias na estrutura, produção de material adaptado, produção de TA.
Coordenador E	Acompanhamento e atendimento ao aluno, orientação aos servidores, oficinas e palestras com temática de fomentação.
Coordenador F	Ações inclusivas voltadas à acessibilidade e eliminação de algumas barreiras arquitetônicas, AEE).
Coordenador G	NAPNE, monitoria em sala de aula, conversas periódicas com a coordenação de cursos e professores, trabalho de sensibilização.
Coordenador H	Formação continuada, adaptação curricular, acessibilidades arquitetônicas, atitudinal, comunicação, pedagógica, dentre outras.
Coordenador I	Cotas para pessoas com deficiência, adaptação de provas (filmadas em Libras, em Braille), atuação dos NAPNEs, eventos, capacitações.
Coordenador J	Não existem ações de inclusão
Coordenador L	Coordenação e seus respectivos núcleos inclusivos. Além do <i>Campus</i> possui uma profissional da área e contar com uma sala

	de recursos bem estruturada.
Coordenador M	Prova do processo seletivo estar sendo oferecida em Libras
Coordenador N	Estrutura física, móveis, mobiliários, placas, profissionais capacitados e suporte através dos núcleos NAPNE e NEABI, com formações.
Coordenador O	NAPNEs
Coordenador P	Acompanhamento do Napne, orientação aos docentes, eventos de capacitação, curso de Libras, ações de extensão como Cine Inclusão, projeto de voluntariado, panificação inclusiva.
Coordenador Q	Não existem ações de inclusão
Coordenador R	NAPNES
Coordenador S	Política de cotas, assistência estudantil, Interpretes de LIBRAS, professora de LIBRAS, monitores de alunos, cursos de aperfeiçoamento, são realizadas oficinas, tem-se projetos voltados aos alunos com necessidades especiais com parcerias com outras instituições
Coordenador T	Temos os livros em Braille, Curso de Libras, vestibular em Libras, entre outras ações.
Coordenador U	Vestibular em Libras, material adaptado, acompanhamento pedagógico.
Coordenador V	Acolhida, atendimento, campanhas.
Coordenador W	Orientação/sugestões aos professores quando necessário
Coordenador X	Napne funcionando e algumas adaptações
Coordenador Y	Não existem ações de inclusão
Coordenador Z	Não existem ações para PNE's, mas existem diversas ações que trabalham a lei 10.639

Quadro 2: Ações de inclusão nos *campi* dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora, com referência nas respostas dos coordenadores.

Silva (2000) afirma que a questão da profissionalização se coloca no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão social. Nesse sentido, considera que a educação profissional do público-alvo da Educação Especial enfrenta vários desafios colocados tanto pelas políticas governamentais, no que respeita à educação profissional.

Na pergunta se na opinião de cada coordenador os procedimentos inclusivos existentes satisfazem as necessidades dos estudantes, nove coordenadores

responderam que sim, dez coordenadores responderam que algumas vezes e dois coordenadores responderam que não.

Pode-se compreender segundo Prieto (2006) que:

[...] a educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (p. 40).

O coordenador R respondeu que *“Observo que as demandas nos Campi ainda são poucas, dando oportunidade para as equipes dos NAPNES buscarem alternativas mais individualizadas para os estudantes incluídos”*. O coordenador S evidencia que o trabalho está começando, pois muitas são as aprendizagens decorrentes de procedimento que atenda às necessidades dos estudantes; *“Ainda estamos aprendendo a trabalhar com a inclusão, portanto temos muito o que evoluir. Outro fator é que as políticas do governo trabalham de acordo com a demanda, fator este que muitas vezes faz com que os procedimentos não atendam rapidamente as necessidades destes alunos, principalmente quando são novos na instituição”*.

Conforme Fiorin; Pavão (2013),

[...] um dos objetivos primeiros da educação é o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Esse objetivo ganha mais sentido quando o relacionamos ao rendimento na aprendizagem (atribuição de conceitos e notas) e também aos aspectos que envolvem a socialização, principalmente nas relações entre professores-estudantes e estudantes-estudantes. (p. 45).

Também se pode compreender segundo o coordenador U que *“As necessidades primárias, sim”*. Já o coordenador X respondeu que *“necessitamos de mais ações”*. E ainda, como reforça Martínez (2009), o outro compromisso ao se assumir a proposta da educação inclusiva, refere-se especificamente ao docente, no que diz respeito a sua disponibilidade para essa formação, entendendo-a, não apenas como cursos, mas com a disponibilidade e interesse em saber.

Ao serem questionadas se as políticas vigentes no instituto satisfazem as necessidades dos estudantes, 13 coordenadores responderam que sim; sete coordenadores responderam que algumas vezes e dois que não.

Do ponto de vista de Pereira (2013) a

prática educativa, portanto, longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor no interior de uma escola, significa a experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão etc.) em uma viagem de explicitação/apropriação progressiva de si. (p. 190).

O coordenador I evidencia que *“Sim, mas precisamos melhorar e ampliar”*. Já coordenador S respondeu que *“As políticas parecem serem boas, mas muito ainda fica no papel, por tudo o que se aprovou no papel na prática é bem mais complexos, pois nos deparamos com alguns entraves da máquina pública como as burocracias, licitações etc. e por outro lado temos em muitos quesitos da política a necessidade de mudanças atitudinais e aí estas questões dependem das pessoas e nem sempre se consegue o que se idealizou como adequado para esta situação”*.

Já o coordenador X respondeu que *“em parte, pois ainda não temos cotas específicas para deficientes”*. Paro (2004) defende a ideia de que a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi discutir as políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Podemos constatar como descreveu o coordenador S, que nem sempre o que foi aprovado na política é adequado para certas situações, depende muito das necessidades dos sujeitos; e quando se refere à inclusão muitas coisas ficam no papel.

Apesar da maioria dos coordenadores responderem que as políticas satisfazem as necessidades dos estudantes, dois são convictos a responderem que não, e sete responderam que algumas vezes confirmando a resposta do coordenador X, que respondeu *“em partes”*, esses dados influenciam na

permanência desses sujeitos na Instituição, pois se a política continuar só no papel esses sujeitos nunca terão seu espaço garantido.

Os coordenadores descreveram durante suas respostas quais os suportes ou serviços que são oferecidos para o estudante público-alvo da Educação Especial nos seus Institutos. Segundo Teixeira (1968, p. 45) a escola deve ser transformada “em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver”. O coordenador A respondeu que é oferecido *“Apoio da equipe multidisciplinar, pedagógico, assistência social, psicológico e o trabalho dos membros do núcleo. Produção de Tecnologia Assistiva”*.

O coordenador descreveu que no seu campus: *“Temos o NAPNE, núcleo de apoio às pessoas com necessidades Específicas que atua como suporte aos alunos inclusos, articulando com os setores para atender as demandas. Ele tem o núcleo como referência sempre que precisam de algo e o núcleo na medida do possível procura os alunos para ter um retorno sobre o andamento das atividades”*.

O coordenador C respondeu que: *“O suporte, tanto para o aluno como para o professor, é oferecido através dos núcleos”*. O coordenador D respondeu que: *“Assistência estudantil, atendimento especializado, monitoria, suporte extraclasse, empréstimo de TA”*. Já o coordenador E respondeu que: *“Acompanhamento e apoio dos Núcleos NAPNE, fomentação da política de inclusão no espaço institucional, acompanhamento da acessibilidade”*.

É direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial a garantia de uma vida digna, com todas as suas necessidades asseguradas, é o que encontramos contextualizado na Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), no art. 8º que institui que como:

dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p. 01).

O coordenador F respondeu que: *“No campus em que trabalho, temos AEE, algumas adequações arquitetônicas, sala de recursos multifuncionais (com materiais muito infantis, no meu ponto de vista). Tínhamos necessidade de TILS, cargo esse que o IF Farroupilha, já criou”*. Já o coordenador G respondeu que: *“Temos o Napne instituído desde 2004. Temos monitoras em sala de aula quando necessário. Aulas de reforço no contra turno, cursos, palestras, conversas e assessoramento aos professores”*.

O coordenador H respondeu que: *“Apoio do NAPNE, sala multifuncional, bolsista, professores”*. O coordenador I respondeu que: *“Auxílio dos Napnes, provas em Libras (filmadas), provas em Braille, disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva, auxílio para alunos que necessitam, por meio de atividades de monitoria, reforço, tempo extra”*.

O coordenador J respondeu que: *“Até o momento não são oferecidos suportes e nem serviços, pois o único PNE estudante usa aparelho auditivo implantado e não se sente portador de necessidade. Se comunica normalmente”*. Já o coordenador L respondeu que: *“Existe a Coordenação e seus respectivos núcleos inclusivos. Além do Campus possui uma profissional da área e contar com uma sala de recursos bem estruturada. Produção de material acessível para um aluno cego. Estrutura física com acessibilidade”*.

O coordenador M respondeu que: *“Depende da deficiência, tem alguns materiais para auxiliar os estudantes como Lupa, máquina de impressão em braille. Mas ainda precisa aumentar o número de servidores que tenham o conhecimento básico de Libras, para melhor atender nossos estudantes, e também aumentar o número de tradutores intérpretes de Língua de Sinais”*. Já o N respondeu que: *“[...] através do NAPNE, Setor de Apoio Pedagógico, Coordenação de Assistência ao Estudantes, com médico, dentistas, psicólogos e assistente social”*.

O coordenador O respondeu que: *“Atividades adaptadas pensadas pelo grupo que compõe o NAPNE juntamente com os professores; Aulas de reforço de conteúdos com os professores das disciplinas; Leitores de tela, atividades e materiais em Braille quando necessário; Computadores adaptados; Atendimento com psicóloga e Assistência Social quando houver necessidade”*. Já o coordenador

P respondeu que: *“Acompanhamento sistemático aos estudantes, concomitante apoio aos docentes e trabalho conjunto com familiares, para além dos serviços ofertados a todos os estudantes como assistência estudantil e apoio psicopedagógico”*.

O coordenador Q respondeu que: *“atendimento individual aos estudantes que necessitam”*. O coordenador R respondeu que: *“Especificamente no Campus [...] o suporte disponível para este público é a equipe multidisciplinar, composta por coordenadores dos cursos, psicóloga, assistente social e pedagogas (orientadora educacional e supervisora pedagógica) para planejarem o plano de ensino individualizado para o estudante com deficiência e buscarem alternativas junto aos demais departamentos”*.

Segundo Carneiro (2002), a experiência acumulada da rede federal no atendimento em educação profissional é um fator importante para o desenvolvimento de ações conjuntas entre a Educação Especial e a Educação Profissional, visando à definição de um projeto de expansão de oportunidades para o público-alvo da Educação Especial.

O coordenador S respondeu que: *“Monitoria de alunos; Tradutores de LIBRAS; Algumas adaptações curriculares; Algumas adaptações nas metodologias de avaliação; capacitação dos professores; aulas de apoio de matemática para aluno cego (projeto extensão); orientações aos professores de como atuar em cada caso específico de acordo com as legislações e políticas inclusivas; O NAPNE que atua diretamente com os estudantes, familiares e docentes; Atendimento pedagógico; Atendimento psicológico; encaminhamentos a setores da rede pública de saúde e ou educação quando necessário; entre outros”*.

O coordenador T respondeu que: *“Tem serviços médicos, pedagógicos, assistenciais e psicológicos além da acolhido que sempre é realizado pelos docentes e TAEs”*. O coordenador U respondeu que: *“Posso falar apenas pelo Campus onde atuo. Reuniões entre a equipe pedagógica e professores do aluno incluído, na tentativa de maior adequação e entendimento da sua deficiência. Trabalhamos as questões de avaliação e encaminhamentos de material para que os professores possam desenvolver suas aulas”*.

O coordenador V respondeu que: “Dentro do possível, e dos casos que temos atualmente, sempre foram disponibilizados recursos humanos e materiais”. O coordenador W respondeu que: *“Ao recebermos alunos com deficiências no campus fazemos uma conversa inicial através do NAPNE para sabermos de suas especificidades. Após esse momento, o núcleo se coloca à disposição para atendê-las. Da mesma forma os professores ou servidores são informados das questões pedagógicas, quando surgem, e orientados com relação às adaptações que se fazem necessárias, quando o são. A partir daí aguardamos a demanda”*.

O coordenador X respondeu que: *“Apoio do Napne; Reuniões entre os docentes envolvidos com os alunos; Vestibular em libras; Desenvolvimento de Projetos de TA”*. O coordenador Y respondeu que: *“No momento, a visão do campi é esperar o aluno chegar, para ser resolvido a questão inclusiva”*. E o coordenador X respondeu que: *“Não existe suporte a esse público de estudantes, inclusive alunas surdas evadiram, pois, a instituição não dispôs de tradutor”*.

Outro objetivo específico foi identificar os suportes e serviços que são oferecidos para os estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme a resposta dos coordenadores observou que existem bastantes suportes e serviços ofertados nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul para esses estudantes, a maioria descreveu o acompanhamento dos núcleos, a assistência estudantil, as políticas de inclusão no espaço institucional, a acessibilidade e adequação pedagógica. Também são citados os serviços à saúde como um suporte a esses sujeitos.

Referente à pergunta do questionário se o Instituto que você trabalha busca novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes públicas alvo da educação Especial; 20 coordenadores responderam que sim; três responderam que algumas vezes. Segundo Ferreira (1999):

[...] na constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade e garantir estrutura material para a oferta de educação de qualidade, que é um fenômeno tipicamente humano e possui especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais” que são as ideias, teorias e valores. Conteúdos estes, que vão influenciar decisivamente na vida de cada um. (p. 9).

O coordenador H respondeu que: *“Atendimento em horário contra turno; apoio educacional especializado”*. Já o coordenador U respondeu que: *“O Departamento de Ações Inclusivas é bem atuante, e na medida do possível está trabalhando para criar melhores condições para o aluno com deficiência”*. Menezes e Araújo (2004) destacam:

[...] a aprendizagem escolar é resultado de um complexo processo de intercâmbios funcionais estabelecidos entre tais elementos, onde cabe ao aluno aprender o conteúdo (saber) que é objeto desta aprendizagem e, do professor, espera-se que auxilie o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que se aprende. Considerando tais arestas e interfaces, o polo da afetividade permeia todas essas relações e, como é enfatizado atualmente nas reflexões psicopedagógicas, torna-se o aspecto mobilizador que alimenta e energiza a motivação para o conhecimento (p. 17).

No questionamento sobre a opinião de como as ações inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. O coordenador A respondeu que *“quando se respeita o todo e se valoriza cada parte é que se faz na prática a Inclusão. Eu incluo aceitando o diferente e permitindo a este crescimento”*.

O coordenador B respondeu que *“Temos ações afirmativas que oportunizam o acesso de estudantes, o que é muito bom, mas é necessárias ações afirmativas mais focadas que contribuam para a permanência desses alunos, como melhorias na estrutura; formação para os professores e os servidores envolvidos; ter ações afirmativas que cobrem retorno de ações dos campi em todos os segmentos (professores, técnicos, alunos)”*.

O coordenador C respondeu que: *“As políticas de ações afirmativas buscam garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos com necessidades específicas, embora as dificuldades com profissionais habilitados em educação especial ainda sejam grandes, as ações de inclusão realizadas pelos dos núcleos auxiliam no sucesso desses alunos na instituição”*.

Consoante ao ponto de vista de Goularte (2015),

as ações afirmativas operam como práticas inclusivas e funcionam sob a lógica contemporânea, em que incluir passa a ser algo natural. É possível afirmar que a inclusão, por meio das ações afirmativas, se torna um imperativo e passa a operar na condução da conduta. Assim, a inclusão

pode ser tomada como imperativo do Estado, sendo entendida como um princípio que serve para todos e é bom para todos. (p. 51).

O coordenador D respondeu que: *“Proporcionando oportunidade ao aluno de participar do meio escolar e, através de todas as outras ações que envolvem a inclusão, essa participação ser uma experiência produtiva e positiva para a PcD”*. Já o coordenador E respondeu que: *“O trabalho realizado e o que dá suporte para a permanência com êxito no espaço. Através das ações e possível proporcionar um espaço de autonomia do aluno além de superação de barreiras arquitetônica e atitudinal”*.

O coordenador F respondeu que: *“Obviamente que sem ações inclusivas não há inclusão. O fato é que acredito ser necessário descentralizar as ações, que estão muito concentradas nas Coordenações e NAPNEs”*. Já o coordenador G respondeu que: *“Sem dúvida que sim, desde que bem planejadas e executadas de forma sensível e eficiente, pensando no aluno com NEEs”*.

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

O coordenador H respondeu que: *“Garantindo o acesso por meio de processo seletivo adaptado conforme necessidade do candidato, permanência com qualidade e êxito escolar, acompanhamento do NAPNE e pedagógico, bolsas de auxílio permanência; acompanhamento do egresso no mundo do trabalho”*. Já o coordenador I respondeu que: *“Pode ajudar e muito atuando na percepção das necessidades de cada aluno público-alvo da educação especial e oferecendo o recurso que o mesmo necessita”*.

O coordenador J respondeu que: *“Proporcionar a facilidade de acesso ao campus e a melhor aprendizagem do estudante”*. O coordenador L respondeu que: *“Através da qualificação profissional que os servidores que atuam neste setor possuem. Não adiante termos a Coordenação e o NAPNE sendo regidos por servidores sem formação neste âmbito. Além disso, a aproximação constante com os alunos com deficiência e seus professores para conhecer as demandas e buscar*

alternativas. A possibilidade de contarmos com Projetos de Ensino e assim como bolsistas que auxiliam, pois, a demanda no meu caso é grande. Além disso, o profissional da Educação Especial ocupa-se também da docência”.

Para Melo (2009, p.91), só é possível efetivar o acesso e a permanência com qualidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial “[...] se lhes forem garantidos: o direito de ir e vir; os recursos e equipamentos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento e recursos humanos capacitados”.

O coordenador M respondeu que: *“Pode ajudar muito no seu processo de aprendizado dentro dos IFES”*. O coordenador N respondeu que: *“Garantir o acesso, a permanência e formação qualificada dos alunos incluídos”*. Já o coordenador O respondeu que: *“Tenho certeza que elas fazem toda diferença, pois é este olhar mais próximo dos alunos que vai fazer com que eles mostrem suas capacidades e potencialidade”*.

O coordenador P respondeu que: *“Na medida em que permitem o acesso e permanência exitosa dos estudantes”*. O coordenador Q respondeu que: *“As ações inclusivas podem fazer com que eles se sintam incluídos na instituição, que tenham um sentimento de pertencimento, onde suas necessidades são percebidas e atendidas, possibilitando a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento profissional e social”*.

O coordenador R respondeu que: *“As ações inclusivas só podem ajudar na inclusão dos estudantes se considerarem as necessidades específicas educacionais dos alunos, tendo a participação das famílias, dos professores, dos técnicos administrativos que atendam essas demandas nos Campi, para juntos planejarem, executarem e avaliarem as ações, respeitando as reais demandas dos estudantes com deficiência. As ações inclusivas devem ser articuladas com os serviços que já atendam esses estudantes fora dos IFs”*.

O coordenador S respondeu que: *“Ajudam no sentido de apoiar e facilitar nos processos de seleção, no ingresso, permanência e êxito destes no decorrer de sua formação e na conclusão”*. O coordenador T respondeu que: *“Penso que podem ajudá-los a ficarem mais independentes, como o caso de um aluno, que foi proporcionado uma cadeira de rodas elétrica para a sua melhor locomoção no*

Campus. Foi realizado uma adaptação curricular para alunos seguirem em frente em seus estudos e vários estão cursando faculdades".

O coordenador U respondeu que: *"As Ações Inclusivas são a garantia de que o aluno terá êxito no seu processo de aprendizagem permitindo que desenvolva sua potencialidade e cidadania. Pensar na inclusão do aluno com deficiência, exige que tenhamos a consciência que ela só será efetiva se realmente criarmos as condições para tal. E as Ações Inclusivas são o ponto de partida".*

O coordenador V respondeu que: *"É preciso conhecer este "público-alvo". Somos um campus jovem (5 anos) e até agora, todos os alunos que entraram no IF e necessitavam de algum AEE, sempre o tiveram. Acolher e atender esta demanda é um dos princípios das Ações Inclusivas do IF".* Já o coordenador W respondeu que: *"Reconhecendo as especificidades de cada caso e buscando subsídios teóricos, metodológicos e atitudinais adequadas".*

O coordenador X respondeu que: *"Gerando condições para o desenvolvimento geral dos alunos em condições de igualdade, respeitando suas diferenças".* O coordenador Y respondeu que: *"Acho que deve ser observada a realidade inclusiva que existe, não pensar grande demais, nem pequeno demais, conseguir ir aos poucos fazer a inclusão realmente aparecer. Instigar o Napne a fazer projetos que mostrem a inclusão dentro do Campus".* E o coordenador Z respondeu que: *"Toda permanência e êxito na vida escolar de um estudante, seja ele público-alvo da educação especial ou não, depende de estratégias de inclusão, integração e investimento, tanto da parte pedagógica quanto estrutural. Então, quando não existem essas estratégias os estudantes são excluídos de diversas formas, e isso se torna um agravante, pois é preciso avaliar e saber trabalhar no espaço escolar com as peculiaridades de cada um".*

Segundo Glat e Blanco (2007, p.20): *"novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação desses estudantes, até então alijados da escolarização formal", dando início ao processo de superação da segregação que os sujeitos público-alvo da Educação Especial estavam sofrendo.*

Constata-se que os coordenadores buscam ações que garantam ao estudante público-alvo da Educação Especial, seus direitos; pois através desses o

sujeito tem a garantia que suas necessidades sejam atingidas, para um aprendizado de qualidade e sucesso acadêmico.

Um dos objetivos específico foi investigar como os coordenadores que trabalham com ações inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Foi obtido como resposta na sua grande maioria que os coordenadores realizam ações afirmativas; garantem o acesso, permanência e êxito desses sujeitos; o acompanhamento pelos núcleos; o cumprimento das políticas vigentes e ações de inclusão dos Institutos Federais.

6.5 PERFIL DOS COORDENADORES

Na quinta categoria, foi observado que as perspectivas profissionais estão sendo atingidas pela maioria dos coordenadores, 16 responderam que sim e sete que algumas vezes. Freire (1996, p. 26) ensina que o “educador precisa atuar numa perspectiva democrática, não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O restante dos coordenadores expressaram sua resposta, R respondeu que: *“O campo de trabalho na Educação está em expansão para os Assistentes Sociais, e estou buscando realizar um trabalho articulado com as pedagogas e psicóloga para garantir uma proposta de trabalho multidisciplinar, uma vez que a gestão possibilita e incentiva este espaço de trabalho”*. E o coordenador S respondeu que: *“Sempre se esperar alcançar mais os objetivos, mas como dependem de muitos fatores, é muito difícil e quando não se consegue alcançar os objetivos surge a frustração, o desanimo, a desmotivação”*.

Pode-se observar que alguns coordenadores em partes têm suas perspectivas profissionais atingidas, isso pode levar a uma desmotivação profissional, como cita o coordenador S, e sem motivação, o profissional fica desacreditado de novas ações que possam ajudar os estudantes.

Ao questionar os coordenadores sobre sua realização profissional, 24 dos coordenadores responderam que sim, somente o coordenador G responde, algumas

vezes. Esse elevado nível de satisfação profissional, pode estar relacionado a formação docente. Ferreira (2005), explica que

a formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. (p. 46).

Isto é, na sua grande maioria os coordenadores são realizados profissionalmente, mostrando que a inclusão é uma ação que atingi positivamente os estudantes e quem trabalha com ela.

A partir do questionamento se o coordenador gosta de trabalhar com as ações inclusivas, vinte e quatro coordenadores responderam que sim, somente o coordenador J respondeu que: *“Não realizei nenhuma até o momento”*. Podemos observar que todos os coordenadores que já realizaram alguma ação inclusiva nos seus institutos, gostaram ou gostam de trabalhar com a inclusão.

Martins (2009) destaca o fato de que o projeto inclusivo extrapola os limites do ambiente acadêmico e responsabiliza as instituições de nível superior, no aspecto que tange à formação docente, remetendo para a necessidade de mudanças substanciais nos currículos, bem como à oferta de cursos de capacitação. É importante que os cursos preparem os futuros professores para a aceitação das diferenças entre os estudantes na sala de aula e para a superação das dificuldades de aprendizagem, contribuindo no processo de construção da escola inclusiva e comprometendo-se com o sucesso de todos os sujeitos.

Referente à pergunta se tivesse como melhorar algo no âmbito profissional o que seria? O coordenador A respondeu que *“Motivaria mais o pessoal para trabalhar nas ações afirmativas. Precisamos trabalhar em prol do bem comum, e fazer se tornar real a inclusão social”*. O coordenador B respondeu que *“Que todos os segmentos pudessem reunir-se para discutir melhorias para educação inclusiva”*.

O coordenador C respondeu que *“Busco crescer profissionalmente através dos estudos, meu próximo objetivo é o mestrado”*. O coordenador D respondeu que *“Melhor definição de pessoal e suas funções para todos os setores. No caso do NAPNE, este deveria ser um setor com pessoas dedicadas em tempo integral às*

ações inclusivas”. Já o coordenador E respondeu que *“Não se prender tanto no processo burocrático e mais nas ações de fato com os sujeitos da história”*.

O coordenador F respondeu que *“Organizaria o trabalho de forma a diminuir a burocracia e o número de reuniões”*. O coordenador G respondeu que *“Mais tempo para pesquisa e preparação das ações de inclusão. Mais capacitação. Mais conversa entre os setores que atendem os alunos NEEs, troca de experiências entre colegas que é muito importante”*. Já o coordenador H respondeu que *“Participação de cursos e formação na área da educação inclusiva”*.

A educação só pode dar-se mediante “o processo pedagógico”, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à “escola pública” enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber. (PARO, 2004, p. 108).

O coordenador I respondeu que *“Penso que deveria haver uma Diretoria de Ações Afirmativas/Inclusivas no IF com um empoderamento maior para realizar suas ações (não que eu não tenha esse empoderamento dentro da PROEX, mas acho que poderia ser ampliado) e também mais pessoas para atuarem nessa área com uma sala própria”*. O coordenador J respondeu que *“Ginástica laboral para os servidores”*. Já o coordenador L respondeu que *“Procuraria não centralizar demais as ações”*.

O coordenador M respondeu que *“No meu caso seria ter mais uma colega intérprete de Libras, pois como temos bastante demanda aqui no campus, com certeza isso auxiliaria bastante”*. O coordenador N respondeu que *“Garantir Recursos Humanos, com carga horária específica para a Coordenação e os núcleos Inclusivos da instituição”*. Já o coordenador O respondeu que *“Dedicaria mais tempo para pensar ações que contemplassem todos os alunos, fazendo com que as diferenças pudessem ser minimizadas”*.

O coordenador P respondeu que *“Aprofundamento de algumas questões”*. O coordenador Q respondeu que *“Aperfeiçoar o trabalho interdisciplinar para atender e satisfazer as necessidades dos estudantes”*. O coordenador R respondeu que *“Acredito que sempre temos como melhorar no âmbito profissional, através da*

formação continuada. Busco, sempre que possível aprofundar os conhecimentos na minha área de atuação, Serviço Social na Educação". O coordenador S respondeu que *"Buscar estratégias que sensibilize mais os gestores sobre a inclusão, os fazendo se posicionarem mais nestas questões e intervindo mais no cumprimento das políticas nacionais e institucionais inclusivas"*.

O coordenador T respondeu que *"Dar mais capacitação para todos os servidores do Campus e integrá-los mais com a inclusão"*. O coordenador U respondeu que *"Falando especificamente sobre o processo de inclusão, acredito que uma formação específica nesta temática seria importante. Embora entenda que o processo de consolidação das nossas aprendizagens, seja fruto de uma construção que se dá, principalmente na rotina de trabalho, embasar nossas ações em fundamentos teóricos fortalece esta aprendizagem"*.

Também se pode compreender segundo Nóvoa (2010) que

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (p. 24).

O coordenador V respondeu que *"Maior formação para os professores; às vezes, a inclusão é um trabalho bastante solitário"*. O coordenador W respondeu que *"Um grupo de trabalho mais unido para a realização dos estudos, no pensar e executar as ações pensadas, mais dinâmico e atuante"*. Já o coordenador X respondeu que *"desenvolver projetos de extensão para deficientes da comunidade"*.

O coordenador Y respondeu que *"Agilidade e capacidade de entendimento para realmente realizar a inclusão"*. E o coordenador Z respondeu que *"Gostaria de ter capacitações e formações para trabalhar de uma forma mais apropriada com estudantes público-alvo da educação especial, ter um maior entendimento dos problemas de aprendizagem, empreender uma metodologia de ensino diferenciada que abarque as necessidades de cada um"*.

Pode-se constatar que os coordenadores citam como melhorias no âmbito profissional, capacitações, mais tempo para dedicação as ações inclusivas,

motivação profissional. Na sua maioria os coordenadores necessitam de mais formação específica na área e ajuda profissional, para a inclusão não ficar a cargo de uma só pessoa e sim da Instituição como um todo.

Conforme a pergunta do questionário, para definir estratégias que na opinião dos coordenadores deveriam ser melhoradas, o coordenador A definiu *“Estruturas física dos núcleos; pessoal dedicado exclusivamente com o trabalho das ações afirmativas; capacitação constante; desenvolvimento de tecnologia assistiva; Instituição de grupos focais sobre temática de ações inclusivas”*.

O coordenador B definiu *“Estrutura física para melhorar a acessibilidade; espaço melhor para o NAPNE; mais pessoas e mais tempo para atuar no núcleo; a reitoria cobrar ações dos campi, mas que todos envolvam-se; não apenas o NAPNE”*. Acessibilidade é um termo com várias definições. É considerada uma das formas de promoção da equiparação de oportunidades entre cidadãos. (TEIXEIRA, 2008, p. 31).

O coordenador C respondeu que *“Apesar de todas as ações realizadas, ainda temos dificuldades na permanência dos alunos com necessidades específicas na instituição, por falta de profissionais ou de acessibilidade nos campi, nem todos possuem infraestrutura adequada. Adequar a infraestrutura nos campi, garantindo a mobilidade de estudantes com deficiência física, TILs em todos os campi, e formação adequada aos professores para receber alunos inclusos em sala de aula, são algumas estratégias que poderiam ser melhoradas”*.

O coordenador D respondeu que *“Pessoal nos núcleos, processo de compras, processos de alterações arquitetônicas”*. O coordenador E respondeu que *“Formação e busca do aprender, além do desejo de querer estar trabalhando no que gosta”*. Já o coordenador F respondeu que *“Teríamos que ter mais pessoas trabalhando com ações inclusivas nos campi”*.

O coordenador G não respondeu à pergunta, pois *“Essas estratégias não ficaram claras”*. O coordenador H respondeu que *“Unificar as ações inclusivas a todos os níveis estadual, municipal e federal para que mais alunos com deficiência possam ingressar em nossa instituição que atende nível técnico integrado”*.

O coordenador I respondeu que *“Ter mais pessoas para atuarem na AAI - Assessoria de Ações Inclusivas (Reitoria) e um servidor específico para coordenar o*

NAPNE em cada um dos campi, além de profissionais capacitados para atuarem no núcleo. Tanto a AAI com os NAPNEs deveriam ter uma sala específica para as ações inclusivas". O coordenador J respondeu que "Maior contato com membros da comunidade que estão envolvidos com ações para PNEs; Chamar os PNEs para nossa instituição mostrando que podemos atendê-los; Aprender mais sobre formas de auxiliá-los".

O coordenador L respondeu que *"Compartilhar ações e ter mais diálogo com todos os servidores"*. O coordenador M respondeu que *"Verificar quais as reais necessidades de cada campus, pois através disso podemos pensar num ambiente acessível verdadeiramente"*. Já o coordenador N respondeu que *"Questão de material permanente para os alunos incluídos"*.

O coordenador O respondeu que *"Formações de professores com enfoque nas dificuldades apresentadas pelos docentes; Desenvolver ações voltadas para o aprender das crianças/alunos com deficiência; Conscientização dos professores de que o aluno é da escola e não do NAPNE"*. O coordenador P respondeu que *"O fato de não possuímos sala de recursos multifuncional e respectivo profissional; morosidade do processo de aquisição de materiais; formas de divulgação do processo seletivo e inscrição"*.

O coordenador Q respondeu que *"Maior envolvimento da equipe interdisciplinar, gestão e professores nas questões de inclusão e de atendimento aos estudantes"*. O coordenador R respondeu que *"Sensibilizar os servidores para a temática da pessoa com deficiência, ainda há pouco interesse e interessados; Gestores trabalharem no planejamento prévio das demandas da Educação Inclusiva e não somente após receberem estudantes com tais demandas em seus Campi"*.

Martins (2008) destaca que o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os professores e para as escolas, pois é necessário rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio a todos os educandos, isso causa certa instabilidade ao docente, como consequência há resistência para a mudança.

O coordenador S respondeu que *"A gestão nacional se posicionar e ter mais ações práticas sobre e para inclusão (recursos financeiros, físicos e humanos), A gestão institucional e posicionar e ter mais ações práticas sobre e para inclusão"*

(recursos financeiros, físicos e humanos), exigir que os servidores conheçam, sigam e cumpram as políticas inclusivas". O coordenador T respondeu que "Capacitação em todos os níveis. Cursos de aprendizagem; Cursos de Braille, libras, entre outras".

O coordenador U respondeu que *"Abordagens pedagógicas específicas para cada situação; Equipe de atendimento composta por vários profissionais; Material adequado para o atendimento de cada aluno; Promoção de maior acessibilidade para as pessoas com deficiência". O coordenador V respondeu que "Formação de professores em primeiro lugar; Ampliação das condições de acesso; Melhoria na estrutura física para atender ainda mais a questão da acessibilidade universal".*

O coordenador W respondeu que *"Grupos de estudo específico regular. Reuniões fixas incluídas no cronograma anual. Planejamento estratégico para ações". O coordenador X respondeu que "projetos voltados para deficientes da comunidade; cotas específicas no processo seletivo para os deficientes". Já o coordenador Y respondeu que "Melhor agilidade no processo; Entendimento hierárquico do trabalho desenvolvido; Melhoria nos projetos oferecidos; outros". E o coordenador Z responde que "Acredito que é necessário que a rede federal deva oferecer capacitações para docentes e tae's trabalharem de forma inclusiva com PNE's, e também com estudantes com problemas de aprendizagem. Ela também deva oferecer toda uma estrutura física adaptada e ter salas e laboratórios com tecnologias assistivas, tornando-se referência institucional. Oferecer periodicamente cursos de libras para os servidores. Ter em seu quadro funcional servidores nos cargos de tradutor e interprete de libras, e cuidadores".*

Segundo as respostas, os coordenadores citam a necessidade de acessibilidade, maior espaço físico, pessoal mais capacitado, tecnologias assistivas, material adequado como algumas estratégias que devem ser melhoradas nos *campi*.

Um dos objetivos específico foi verificar como os Institutos Federais buscam novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes. Conforme análise de dados, ainda falta muitas estratégias serem atingidas. A inclusão é realizada por poucos dificultando sua ampliação. Os Institutos Federais buscam alternativas através dos núcleos, para assegurar as necessidades dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial, realizando acompanhamento desses sujeitos.

Na pergunta, como e por que você ocupa esse cargo atualmente na Instituição, os coordenadores B, C, E, F, I, J, M, Q, X, Y e Z responderam que foram por nomeações. Os coordenadores G, H, N, O, R, T, V, e W por convite, os coordenadores A, D e U por escolha própria.

Conforme Arroyo (2010) necessita-se promover uma reflexão mais profunda que vá além da importância das compensações e incentivos financeiros, mas que proporcione maior sensibilização dos órgãos, gestores, de planejamento, na formulação de políticas e avaliações, não estagnando apenas na exposição das desigualdades escolares.

O coordenador L responde que *“Na verdade sou nomeada como Professora de Educação Especial e isso levou assim que entrei na instituição a me designarem no mesmo instante para assumir todas as questões que envolviam as ações inclusivas. Então foi ao mesmo tempo nomeação e convite”*.

O coordenador S respondeu que *“ocupo este cargo de coordenadora do NAPNE desde 2010, por convite, mas pelo fato de ser enfermeira e inicialmente terem pensado que PNEs eram para atuação de profissionais da saúde”*. Isto é, ainda existe casos que os profissionais mais capacitados a trabalharem com estudantes público-alvo da Educação Especial, seriam pessoas ligadas a área da saúde.

Podemos observar que alguns coordenadores já na sua nomeação foram empossados no cargo de coordenador, outros receberam convites para esse cargo, e poucos fizeram a escolha pela função. Conforme respostas somente três coordenadores por vontade própria optaram por trabalhar com a inclusão nos seus respectivos *campi*.

6.6 FINALIZANDO O PERCURSO DA ANÁLISE DE DADOS

A aplicação do questionário com os coordenadores foi muito produtiva para a investigação, o contato com eles, o conhecimento do trabalho inclusivo nos Instituto Federais do Rio Grande do Sul, bem como a resposta aos objetivos e hipóteses levantados durante o projeto de pesquisa.

Por meio dos dados obtidos com os questionários se pôde conhecer os conceitos e pressupostos relacionados ao público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, na perspectiva da inclusão. Segundo as respostas dos questionários ainda faltam profissionais na área, mas quem ocupa a função de trabalhar com as ações inclusivas nos seus respectivos *campi* estão realizando suas obrigações dentro da realidade de cada Instituição.

Os coordenadores na sua maioria identificam a falta de profissionais, local adequado para trabalhar, mais tempo para dedicação a inclusão, materiais adaptados, acessibilidade. Mas, se pode analisar que apesar de todas as dificuldades apontadas pelos coordenadores no que tange ao acesso e permanência, os estudantes público-alvo da Educação Especial contam com espaços, e alguns serviços prestados pelos NAPNEs e as CAIs existentes nos *campi* para auxiliarem na inclusão.

Constatou-se um trabalho iniciado, com potenciais de expansão. Ambientes de trabalho adequados e profissionais expectantes e desejosos pelo novo. Aponta para o caminho da formação continuada em serviço e para um forte apoio e incentivo institucional na continuidade e implementação de ações em prol da sustentabilidade da inclusão nos institutos.

Nesse percurso retornamos ao título da pesquisa “Transversalidade nas Ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul” para estabelecer a prática educativa, nas ações inclusivas nos Institutos Federais, descrevemos a Transversalidade que foi utilizada na pesquisa como:

[...] um instrumento de intervenção social que visa incorporar à gestão aspectos selecionados da realidade que são determinantes para o atendimento a um problema ou situação específica e que necessitam de abordagem multidimensional e integrada para enfrentamento eficaz, atravessando vários campos de análise e atuação e ressignificando suas respectivas atividades (SILVA, 2011, p.4).

Ela perpassou do professor a inclusão, ligando as Ações Inclusivas; o Educador; os Institutos Federais; o Coordenador e a Educação Especial.

Demonstrando os conhecimentos e as questões de uma realidade para uma abordagem inclusiva nas instituições.

Na hipótese um referente “à abordagem inclusiva nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul contribui para educação e aprendizado do público-alvo da educação inclusiva” analisou-se pelos dados obtidos com o questionário, que na sua grande maioria sim, mais ainda falta mais conscientização da Instituição como um todo. Alguns procedimentos não atendem rapidamente as necessidades dos estudantes, principalmente quando são novos na instituição necessitando adaptações.

Na hipótese dois referente ao “suporte na educação de estudantes do público alvo da Educação Especial oferecido pelos Institutos Federais se favorece o enriquecimento do estudante”, foi observado através dos questionários que na sua grande maioria dos *campi* sim, eles ajudam na permanência e êxito dos estudantes, através dos acompanhamentos dos NAPNEs, assistência estudantil, algumas adaptações curriculares e capacitação de professores, favorecendo esse aprendizado.

Na hipótese três, referente ao “direito a educação é garantido pelas políticas vigentes permitindo a permanência e o acompanhamento de estudantes público-alvo da Educação Especial”, foi observado através dos questionários que na sua maioria sim, mas em alguns casos somente algumas vezes. Em alguns casos as políticas ficam no papel, pois na prática os Institutos dependem das necessidades do estudante incluído.

Na hipótese quatro, referente “à qualidade do aprendizado promove a igualdade da educação de todos”, foi observado através do questionário que na sua grande maioria sim, as ações nos Institutos Federais são atuantes e na medida do possível estão trabalhando para criar melhores condições para todos os estudantes.

O trabalho realizado pelos coordenadores que trabalham com as ações inclusivas em cada *campus*, pode demonstrar a preocupação das Instituições Federais em cumprir as políticas vigentes e garantir ao estudante público-alvo da Educação Especial, acesso e permanência na Instituição.

CONCLUSÃO

Analisados os dados, é chegado o momento de concluir a respeito de como as ações da Educação Especial entrelaçam na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, tendo como embasamento as respostas dos participantes desse estudo.

Concluiu-se que algumas ações perpassam os dias atuais, sendo exemplo nesse sentido, a concepção sobre quem é responsável pelo atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois persiste a ideia de ser o profissional da área da saúde e não o da Educação Especial.

Nesta pesquisa, foi possível conhecer os conceitos e pressupostos relacionados ao público-alvo da educação especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, na perspectiva da inclusão. Segundo as respostas dos coordenadores ainda falta muito a ser feito, a inclusão existe, mas é realizada por poucos, alguns *campi* são acessíveis e outros não, faltam profissionais na área, mas quem ocupa a função de trabalhar com as ações inclusivas nos seus respectivos *campi* estão realizando suas obrigações dentro da realidade de cada Instituição.

Referente às políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial, conclui-se que nem sempre o que foi aprovado por lei, funciona na prática, pois depende da situação e necessidade do sujeito. No que se refere à inclusão muitas coisas, ficam no papel, isso reflete na permanência e êxito do estudante público-alvo da Educação Especial na Instituição.

Ao longo do percurso identificaram-se os suporte e serviços oferecidos para os estudantes público-alvo da Educação Especial, sobre o que se conclui que existem suportes e serviços ofertados nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul para esses sujeitos, como os núcleos de acompanhamento e apoio, a assistência estudantil, as políticas vigentes de inclusão e institucional, a acessibilidade e adequação pedagógica. Também foram citados os serviços à saúde como um suporte, já que alguns coordenadores são dessa área.

A pesquisa investigou como os coordenadores que trabalham com ações inclusivas poderiam ajudar na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, diante do que se considera que essa ajuda vem pelo acompanhamento do núcleo; os cumprimentos das políticas; a adaptação devido as necessidades dos sujeitos, a acessibilidade nos *campi* e a busca por capacitação profissional. Ainda faltam muitas ações e estratégias a serem atingidas, tais como a falta de profissionais capacitados, mais tempo para dedicação a cargos de coordenação, e a conscientização sobre os processos de inclusão que devem ser realizados por todos que integram as instituições de ensino.

Os objetivos e necessidades que afluíram neste trabalho encontram sua nascente na importância da própria sociedade e como ela se constitui. Nela, a Constituição Brasileira se impõe como imprescindível para assegurar os direitos humanos, principalmente daqueles que apresentam alguma necessidade. A educação faz parte desse legado, pois é definida em caráter universal e confere as instituições como um espaço coletivo e plural. Uma sociedade inclusiva contribuirá para que todos os espaços de uma instituição contemplem as necessidades do público-alvo da Educação Especial, buscando na legislação um embasamento para que isso aconteça.

Algumas estratégias podem ser apontadas para a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como a contratação de servidores na área da Educação Especial ou a capacitação dos profissionais já existentes; ambientes mais acessíveis; adaptação de materiais conforme a necessidade dos estudantes; uma carga horária maior para a dedicação dos coordenadores nos núcleos de apoio e transformar as políticas vigentes em ações que garantam o acesso, permanência e êxito desses sujeitos nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul.

Espera-se que o estudo contribua com o desenvolvimento de novas abordagens inclusivas que favoreçam a aprendizagem e o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os *campi* necessitam de estruturas mais acessíveis que receba todo o tipo de público, profissionais especializados na área, e a concretização das ações inclusivas, para que elas não permaneçam no

papel. Uma instituição com um contexto inclusivo pode trazer resultados bastante satisfatórios a educação em geral.

Por fim, pode-se dizer que as Transversalidades e ações da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, existem. Tendo como parâmetro de conclusão que a transversalidade consiste em relações entre a prática educativa, o aprender, da vida real, e as possibilidades de transformação da realidade, sendo justamente o que vem potencialmente ocorrendo nos institutos federais. São transversalidades: a formação dos profissionais que atuam nos IFs, os serviços implementados, os projetos que estão por serem efetivados, os próprios estudantes público alvo da Educação Especial. Eventos, processos, sujeitos que se mesclam e se transformam no cotidiano de práticas inclusivas.

Espera-se que o estudo contribua com o desenvolvimento de novos estudos e abordagens pedagógicas que favoreçam a inclusão e o atendimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Orgs.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

ARAÚJO, H. M. L. **Pesquisa, formação e práticas docente**. ESP/Faculdade Piauiense, 2004.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARROYO, M. **Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZ, A. S. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus* Sombrio**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2º art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abr. 1997 a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 27 fev. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outra providência (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 27 fev. 2013.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.549-28** de 14 de maio de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 mar. 1997 c. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/107088/medida-provisoria-1549-28-97>> Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 13 Jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Projeto de Lei 7.699 de 2006**. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências, 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1306736&filename=PPP+1+%3D%3E+PL+7699/2006> Acesso em: 13 Jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008 b.

BRASIL. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008 c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 13 Jul. 2015.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008 d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de set. de 2008 e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 27 fev. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. **Resolução nº196/96 versão 2012**. Conselho nacional de saúde. Comissão nacional de ética em pesquisa. 2012 a. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out-versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012 b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012 c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012 d. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/sisu/concursos/cachoeira_do_sul_sisu_2015/arquivos/cachoeira_do_sul_sisu_2015_portaria_mec_12_2012.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Programa Tec Nep.** 2013 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir – acessibilidade na educação superior SECADI/SESu – 2013.** Brasília, SECADI/SESu, 2013 b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do estado do Rio Grande do Sul:** alguns apontamentos. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 1999, p. 7-25.

CARNEIRO, M. A. A interface educação profissional/educação especial. In: Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização – **Educação Profissional:** Indicações para a ação. Brasília, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do instituto federal do Pará - campus Belém de 2009 a 2012**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, 2012.

FERREIRA, N. S. C. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 1999.

FERREIRA, W. B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão-Revista de Educação Especial. Ano I, nº 1, out/2005.

FIORIN, B. P. A; PAVÃO, S. M. O. Intervenção Psicopedagógica na Aprendizagem: uma abordagem de grupo no ensino superior. In: Pavão, S. M. O; Fiorin, B. P.A; Siluk, A. C.P. **Aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: Laboratório de Pesq. E Doc. – CE/UFSM, 2013. p. 44-51

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

GARCIA, R.M.C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Esp.** [online]. 2013, v.18, n.52, p.101- 239.

GLAT, R. , BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15 -35.

GOTTI, M. O (et al.). **Direito à educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

GOULARTE, R. B. O acesso de alunos surdos no ensino superior: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como uma instituição acessível/inclusiva. In: PAVÃO, S. M. O. (Org.) **Ações de Atenção à**

Aprendizagem no Ensino Superior. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PRE, Ed. pE.com, 2015. p. 49-61.

HONNEF, C. **Trabalho decente articulado:** a relação entre a Educação Especial e o ensino médio Tecnológico. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento**

Institucional. 2009. Disponível em:

<<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>> Acesso em: 13/03/2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha.** 2013. Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica_de_acoes_inclusivas_if_farroupilha_12-09-2013.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento**

Institucional. 2014. Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Missão, Visão e Valores.** 2015 a.

Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=5>>.

Acesso em: 31 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Nota informativa sobre a**

utilização da palavra Campus/Campi. 2015 b. Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015712102711157oficio_circular_72_utilizacao_da_palavra_campi_campus.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Mapa do Instituto Federal Farroupilha.**

2015 c. Disponível em: <<http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento**

Institucional. 2014. Disponível em:

<http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018-versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **A história.** 2015 a.

Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>.

Acesso em: 31 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **Mapa do Instituto Federal Rio Grande do Sul**. 2015 b. Disponível em: <<http://ingresso.ifrs.edu.br/2015/#prettyPhoto>>. Acesso em: 07 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2014. Disponível em: <http://www2.ifsul.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2014/08/PDI-2014_2019_vf-Consump_.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE. **O Instituto**. 2015 a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=43>. Acesso em: 31 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL RIO GRANDENSE. **Mapa do Instituto Federal Sul Rio Grandense**. 2015 b. Disponível em: <<http://www.charqueadas.ifsul.edu.br/portal/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

LIMA, R. C. **A reorganização curricular da educação profissional após o decreto nº 5154/2004**: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - *campus* Araranguá. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MAIOLA, C. S. BOOS, F. FISCHER, J. Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 79-93. 2009. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20448/18673>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennan, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas as escolas**. Campinas – SP. 2011. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 27 out. 2012.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física**: recursos para comunicação alternativa. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANZINI, J. E. **Acessibilidade**: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS:Mediação, 2008.

MEDEIROS, C. B.; STEINER NETO, P. J. S.; ZOTTO, O. F. A. Usando questionários virtuais em pesquisas quantitativas. 2009. **Bate Byte Jornal**. Companhia de Informática do Paraná – Celepar. Disponível em: <<http://www.batebyte.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=698>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: SOUSA, L. F. E. C. LISITA, V. M. S. de S. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-39.

MARTÍNEZ, M. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão Docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 41-63.

MARTINS, L. A. R. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARTINS, L. A. R. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 93-100.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2009, v. 1, p. 81-109.

MENEZES, A. P. A. B., ARAÚJO, C. R. Redescobrimo a teoria psicognética à luz da psicologia educacional: contribuições e possíveis desdobramentos. In: CORREIA, Mônica. (Org.). **Psicologia e Escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004. p.15-43.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 30.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. In: **Revista Ciência e Educação**. São Paulo: UNESP, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.
- PACHECO, R. V.; COSTA, F. A. T. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, nº 27, Santa Maria, 2006. p. 12-24.
- PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: GOMES, Márcio (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 23 - 35.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.
- PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.
- PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2013.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: ARAÚJO, R. M. L. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-53.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.
- QUADROS, R.M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- SÁ, E.D. de; CAMPOS, I.M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, Y. B. S. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.** Dissertação (Mestrado), Universidades Federal do Pará, 2012.

SEPLAN. **Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e seus respectivos Câmpos.** 2014. Disponível em: <http://www.seplan.rs.gov.br/download/20141210101236rs_2030__tr_4__redes_de_ensino_e_inovacao_tecnologica_no_rs_03_12.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, T. D. **Gestão da transversalidade em políticas públicas.** ENANPAD, 2011 Rio de Janeiro, FGV, 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=736&cod_evento_edicao=58&cod_edicao_trabalho=13065. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Nacional, 1968.

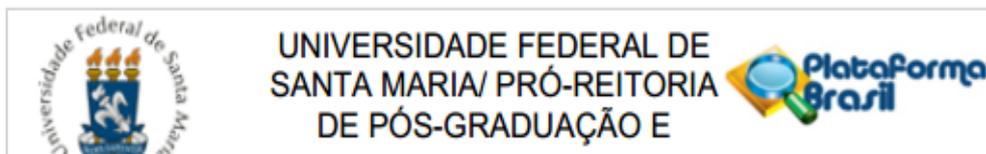
TEIXEIRA, V. P. P. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

VIEGAS, C. M. C. Educação, trabalho e pessoas com deficiência. **Revista Integração**, nº 22. MEC/SEESP. 2000. 287p.

ANEXOS

ANEXO-A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANSVERSALIDADE NAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RS

Pesquisador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46238615.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.155.315

Data da Relatoria: 20/07/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Transversalidade nas ações da educação especial: a realidade dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "O projeto de qualificação de mestrado aborda o tema da Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul. Trata-se do Projeto de qualificação que será apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como requisito parcial para aquisição de Mestre em Educação. O estudo tem como objetivo geral conhecer os conceitos e pressupostos relacionados ao público alvo da educação especial nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia

do RS, na perspectiva da inclusão a trajetória metodológica corresponderá a aplicação de um questionário direcionado aos coordenadores que trabalham com as ações inclusivas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul. A pesquisa será do tipo exploratória descritiva, na etapa de coleta de dados e qualitativa analítica na etapa da discussão dos resultados. Espera-se que o estudo contribua com o desenvolvimento de novas abordagens

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

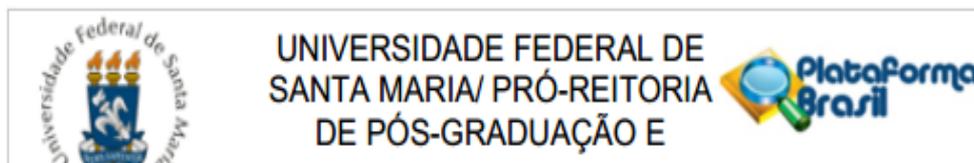
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.155.315

inclusivas que favoreçam a aprendizagem e o atendimento dos alunos com deficiência."

Na p. 14 consta que "a pesquisa será do tipo exploratório descritiva, na etapa de coleta de dados e qualitativos analítica na etapa da discussão dos resultados" e será realizada com coordenadores responsáveis pelas ações inclusivas de cada campus dos institutos federais do Rio Grande do Sul.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 6 do projeto consta que o objetivo geral é "conhecer os conceitos e pressupostos relacionados ao público alvo da educação especial nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS, na perspectiva da inclusão."

Como objetivos específicos estão relacionados:

- "- Identificar os suportes e serviços que são oferecidos para os estudantes com deficiência ou necessidade educacional especial.
- Discutir as políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes com deficiência nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS.
- Verificar como os institutos buscam novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes.
- Investigar como os coordenadores que trabalham com ações inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes com deficiência ou necessidade educacional especial."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, quando solicitado, você terá um acompanhamento e assistência prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças.

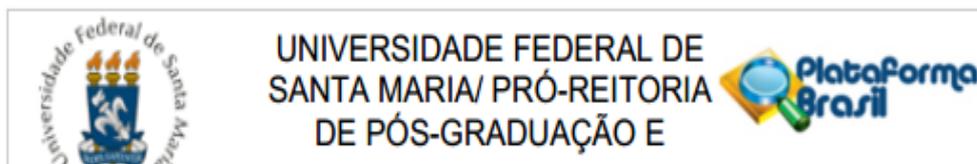
Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi CEP: 97.105-970

UF: RS Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.155.315

Benefícios: Sua participação respondendo ao questionário contribuirá com conhecimento dos conceitos e pressupostos relacionados ao público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão. Os benefícios dos participantes em geral em participar da pesquisa estão relacionados a contribuição para a área de educação, no que tange a ampliação de pesquisas e discussões acerca das necessidades e dificuldades encontradas na permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem, bem como com melhorias no atendimento às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto apresenta redação precária, com erros básicos de pontuação e de formulação textual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

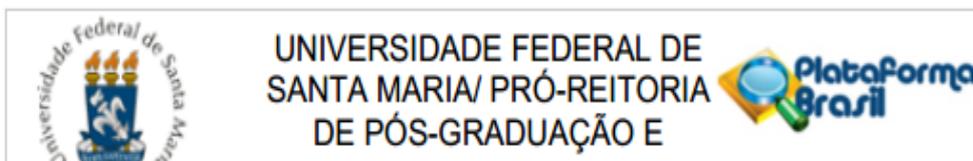
No TCLE RETIRAR o texto "Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Web: www.ufsm.br/cep", já que contém ERROS e uma vez que a redação correta está na nota de rodapé logo abaixo.

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.155.315

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 21 de Julho de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICES



APÊNDICE A-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Santa Maria
 Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado
 Pesquisador Responsável: Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
 Contato: silviariapavao@gmail.com. Fone: 55- 3220 8023, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, Camobi, CEP:
 97105-970 Santa Maria – RS.

Título do estudo: Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS.

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: UFSM/FUE

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria – RS

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Justificativas do estudo: Esta pesquisa pretende conhecer os conceitos e pressupostos relacionados ao público-alvo da Educação Especial nos institutos federais do RS. Acreditamos que ela seja importante porque com a política pública inclusiva os estudantes público-alvo da Educação Especial garantem direitos sociais fundamentais, contribuindo para que esse paradigma venha reafirmar o espaço de cidadão, impedindo a desqualificação e permanência desses sujeitos em suas instituições. É de suma importância que as instituições elaborem uma política institucional de qualidade para os estudantes, permitindo uma igualdade de aprendizados a todos.

Mas, apesar de alguns estudos nessa área, ainda parece carente a área que investigue a relação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos institutos federais do RS. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59 (BRASIL, 1996), preconiza que “os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008, p. 8). Essa pesquisa vem atrás desses dados para analisar se os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão assegurados dentro das instituições federais e verificar a possibilidade de apoio das coordenações de ações inclusivas no processo de aprendizagem destes estudantes. Para sua realização será feito o seguinte: A pesquisa será do tipo exploratória descritiva, na etapa de coleta de dados e qualitativa analítica na etapa da discussão dos resultados. Sua participação corresponderá através de um questionário direcionado aos coordenadores de ações inclusivas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul.

Objetivo geral da pesquisa: Conhecer quais as Transversalidades e ações da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Objetivos específicos: Identificar os suportes e serviços que são oferecidos para os estudantes público-alvo da Educação Especial ; Discutir as políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS; Verificar como os institutos buscam novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes; Investigar como os coordenadores que trabalham com ações inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Procedimentos do Estudo: Se você decidir integrar este estudo, você participará de um questionário individual que durará aproximadamente 5 a 10 min., bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

Como será feita a pesquisa: A pesquisa será realizada com os coordenadores que trabalham com ações inclusivas nos *campus* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS. A metodologia corresponderá à aplicação de um questionário direcionado aos coordenadores. A pesquisa será do tipo exploratório descritiva, na etapa de coleta de dados e qualitativo analítica na etapa da discussão dos resultados. Com os dados coletados será realizada uma análise que possibilitará chegar às conclusões do estudo e elaborar a Dissertação de Mestrado. Os resultados serão expostos aos participantes da pesquisa por meio de um documento.

Riscos: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Observação do setor de atendimento: Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, quando solicitado, você terá um acompanhamento e assistência prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças.

Benefícios: Seu questionário contribuirá com conhecimento dos conceitos e pressupostos relacionados ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Os benefícios dos participantes em geral em participar da pesquisa estão relacionados a contribuição para a área de educação, no que tange a ampliação de pesquisas e discussões acerca das necessidades e dificuldades encontradas na permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Neste termo e considerando-me livre e esclarecido (a), eu _____, consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS." Eu discuti com a Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

A acadêmica do curso de Mestrado em Educação responsável por este estudo é Gisiele Michele Welker (telefone para contato: 55-91311287), que está sendo desenvolvido sob a orientação da Professora Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (e-mail: silviamariapavao@gmail.com).

Data: ____/____/2015.

Assinatura do Pesquisador:_____.

Assinatura do Participante:_____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

AÇÕES INCLUSIVAS NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

*Obrigatório

Nome *

Não será divulgado na pesquisa

Câmpus que trabalha? *

Não será divulgado na pesquisa

Sexo *

- Fem.
 Masc.

Idade *

- 20 a 30
 31 a 40
 41 a 50
 51 a 60
 Mais de 60

Profissão? *

- Docente
 TAE

Função ou Cargo Atual que exerce? *

Quanto tempo você trabalha na sua função atual? *

- Menos de 1 ano
 De 1 a 3 anos
 Mais que 3 anos

O ambiente acadêmico é agradável? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

A arquitetura do Instituto satisfaz a necessidades dos estudantes? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Na sua percepção, sua atuação profissional satisfaz as necessidades dos estudantes na Instituição? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

No seu câmpus existe algum estudante incluído? *

- Sim
- Não

Se SIM na alternativa anterior, quantos?

Você considera que existem ações de inclusão no Instituto que você trabalha? *

- Sim
- Não

Se SIM na alternativa anterior, quais?

Em sua opinião os procedimentos inclusivos existentes satisfazem as necessidades dos estudantes? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

As políticas vigentes no Instituto satisfazem as necessidades dos estudantes? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Qual o suporte ou serviço que é oferecido para o estudante Público-alvo da Educação Especial no Instituto? ***O Instituto que você trabalha busca novas alternativas para as dificuldades encontradas pelos estudantes Público-alvo de Educação Especial? ***

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Na sua opinião como as Ações Inclusivas podem ajudar na inclusão de estudantes Público-alvo da Educação especial? ***Suas perspectivas profissionais estão sendo atingidas? ***

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Você é uma pessoa realizado(a) com sua carreira? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não

- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Você gosta de trabalhar com ações inclusivas? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Raramente
- Outro:

Se você tivesse como melhorar algo no âmbito profissional, o que seria? *

Defina estratégias que na sua opinião deveriam ser melhoradas? *

Como e por que você ocupa esse cargo atualmente na Instituição? *

Se você quiser justificar ou explicar sua resposta, utilize a alternativa "outro".

- Convite
- Escolha própria
- Nomeação
- Falta de opção
- Outro:

Enviar



APÊNDICE C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Transversalidade e ações na Educação Especial: a realidade dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do RS.

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Demais Pesquisadora: Gisiele Michele Welker

Instituição/Departamento: UFSM/FUE

Telefone para contato: (55) 99786675/(55) 3220-9622

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de um questionário através do formulário do drive do google, nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 67, sala 1116 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 17 de julho de 2015.

Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Depto. Fundamentos da Educação, FUE/CE.
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Carla Comerlato Jardim, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal Farroupilha, autorizo a realização do estudo “Transversalidade e Ações na Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS”, a ser conduzida pelas pesquisadoras: Gisiele Michele Welker e Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 10 de Abril de 2015.



Carla Comerlato Jardim
Reitora do IF Farroupilha
Carla Comerlato Jardim
Reitora
Instituto Federal Farroupilha - RS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Marcelo Bender Machado, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, autorizo a realização do estudo “Transversalidade e Ações na Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS”, a ser conduzida pelas pesquisadoras: Gisiele Michele Welker e Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Pelotas, 06 de Abril de 2015.



Marcelo Bender Machado
Reitor do IFSUL
Flávio Luis Barbosa Nunes
Vice-reitor
Instituto Federal Sul-rio-grandense
Reitor(a) em exercício

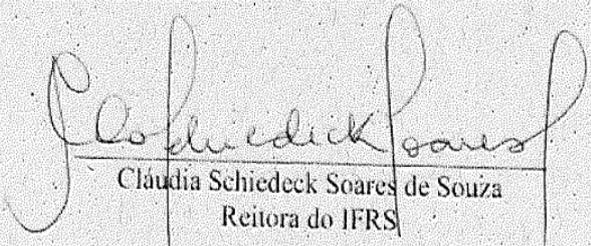
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Claudia Schiedeck Soares de Souza, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul, autorizo a realização do estudo “Transversalidade e Ações na Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS”, a ser conduzida pelas pesquisadoras: Gisiele Michele Welker e Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Bento Gonçalves, 22 de Abril de 2015.



Cláudia Schiedeck Soares de Souza
Reitora do IFRS

Prof. Cláudia Schiedeck Soares de Souza
Reitora
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Decreto Presidencial de 11/10/2011
DOU de 13/10/2011

APÊNDICE - E

E-mail enviado para os Coordenadores de cada Campus

Bom Dia,

Venho através desse apresentar-me e pedir sua colaboração para minha Pesquisa de Mestrado.

Meu nome é Gisiele Michele Welker, sou servidora do IF Farroupilha e Mestranda da Universidade Federal de Santa Maria. Estou realizando uma pesquisa na área da inclusão nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, intitulada “Transversalidade nas Ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”.

Minha pesquisa será direcionada aos coordenadores de cada campus responsável pela Inclusão, a metodologia corresponderá à aplicação de um questionário através do drive do Google. Esse questionário levará uns 5 min, no máximo 8 min do seu tempo, um tempo mínimo para a importância da pesquisa. A inclusão nos Institutos Federais é muito pouco pesquisada, por isso a relevância dessa pesquisa. Peço a gentileza de alguns minutos do seu tempo para colaboração em uma pesquisa que contribuirá com dados sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais. Esclareço que em momento nenhum será divulgado algum dado pessoal, como nome, instituição.

Fico no aguardo de um aceite da participação na pesquisa, para poder enviar o questionário. Desde já agradeço a compreensão. Obrigada!

Att,