

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
IFTM: análise das condições de implementação nos *Campi* (2020 -
2021)**

UBERABA – MG
2022

ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
IFTM: análise das condições de implementação nos *Campi*
(2020 - 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

UBERABA – MG
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Mendonça, Ana Abadia dos Santos.

M523p Políticas públicas de educação inclusiva no IFTM: análise das condições de implementação nos campi (2020-2021) / Ana Abadia dos Santos Mendonça. – Uberaba, 2022.

565 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

1. Educação inclusiva. 2. Estudantes com deficiência. 3. Políticas públicas. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

Ana Abadia dos Santos Mendonça

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: análise das condições de implementação nos Campi (2020 – 2021)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 08/03/2022

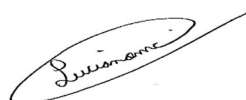
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Betania de Oliveira Laterza Ribeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.



Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro.



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE – Universidade de Uberaba a.

*“Gosto de acreditar que nada acontece por acaso.
Principalmente que pessoas não entram na nossa vida sem propósito, elas chegam para nos
ensinar ou para que a gente as ensine algo.
Que sejamos sensíveis aos sinais”.*

Sheilla Azevedo

*“Eu sou o meu único obstáculo.
Cada vez que e supero é a mim que venço.
Não nasci para ser mais, melhor, menos, nem pior do que ninguém, mas para
vencer os meus limites.
Não concorro em nada com ninguém.
Eu sou o meu desafio”.*

Autor desconhecido

Agradecimentos

A **Deus**, pela força que me fortaleceu para chegar ao fim desse desafio. O caminho foi difícil, foram muitos imprevistos e desafios, mas a vitória chegou.

Às minhas filhas, **Anelise** e **Juliana** pelo companheirismo, pelo amor, pela ajuda e pela compreensão quando não pude estar com vocês.

Ao meu professor orientador Prof. Dr. **Wenceslau Gonçalves Neto** por acreditar em mim mais uma vez e colaborar para que a pesquisa, embora difícil, fosse realizada.

Aos **professores** do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação desta universidade, por ajudar a completar o conhecimento acadêmico e proporcionar momentos enriquecedores para a vida.

Ao **IFTM**, através dos diretores de cada um dos 9 *Campi*, por permitiram que minha pesquisa fosse realizada, embora por causa da pandemia do COVID-19, todos estivessem em ensino remoto.

Aos **pais e alunos** participantes da pesquisa, pela colaboração e disponibilidade em ajudar na pesquisa.

Aos **colegas** da turma 3 do Doutorado, pelos momentos de alegria, de entusiasmo e também de muito aprendizado.

A **CAPES** pela bolsa de apoio financeiro que me proporcionou fazer este curso com a devida dedicação.

À **UNIUBE** pela oportunidade de estar mais uma vez conduzindo meu aprendizado e fortalecendo vínculos.

RESUMO

Esta investigação é o resultado de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), nos seus 9 *Campi*: *Campus* Campina Verde, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Patrocínio, *Campus* Uberaba, *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia e *Campus* Uberlândia Centro. A pesquisa teve como alvo as Políticas Públicas de Educação Inclusiva praticadas em cada *Campus*, nos diversos segmentos dos cursos de: Ensino Médio Integrado, Técnico concomitante e subsequente, Superior e Pós-graduação *latu e stricto sensu*. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) conta com 228 alunos com necessidades específicas, sendo 76 discentes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/superdotação (AH/SD). A pesquisa investigou somente assuntos relacionados a estes alunos. Esta investigação científica tem como objetivo geral: Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, nos 9 *Campi*: Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro, para a compressão dos processos pelos quais se articulam à educação inclusiva nesta Instituição. Foram desenvolvidos três tipos de pesquisa: documental, teórica e de campo. Na pesquisa documental, foram consultadas leis, decretos, portarias, declarações nacionais e internacionais, documentos oficiais do IFTM, que abordam a inclusão de indivíduos na escola regular. Na pesquisa teórica, foram discutidas as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, autores e pesquisadores ligados ao tema e ações desenvolvidas nas instituições escolares de nível superior e pós-graduações, cursos técnicos, escola regular e EaD, tais como: FERNANDES (2007), MANTOAN (2003), MINETO (2010), PACHECO (2011), SÁ (2009) e SAVIANI (1998, 2005 e 2008). Na pesquisa de campo, aconteceram os questionários com os participantes dela: diretores, professores, pedagogos, representantes do NAPNE e alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Como resultados, temos a importância das ações desenvolvidas pelo IFTM, através dos professores, em prol da inclusão dos estudantes da educação inclusiva dentro da instituição escolar, mas também as dificuldades enfrentadas por todos para que o processo inclusivo aconteça de fato. O NAPNE e sua ação junto aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em parceria com os professores e a atuação do intérprete e tradutor de Libras junto aos surdos e falta do professor de Braille para os alunos com deficiência visual e com cegueira. Os anos de referência para esta pesquisa são os de 2020 e 2021 e a Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Mestrado e Doutorado foi a mais apropriada para o tema.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudantes com deficiências, TGD e AH/SD. IFTM. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This scientific investigation is the result of research carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro (IFTM), in its 9 *Campuses*: Campina Verde Advanced *Campus*, Ituiutaba *Campus*, Paracatu *Campus*, Patos de Minas *Campus*, Patrocínio *Campus*, Uberaba *Campus*, Uberaba Technological Park Advanced *Campus*, Uberlândia *Campus* and Uberlândia Centro *Campus*. The aim of the research was the Inclusive Education Public Policies practiced in each *Campus*, in diverse segments of the courses: Integrated High School, Technical, Superior and lato and stricto sensu Post-graduation. The IFTM has 228 students with specific needs, 76 of them with disabilities, TGD and AH/SD. The research only investigated matters related to these students. The general objective of this scientific investigation was to know the public policies of inclusion in the IFTM, in the 9 *Campuses*: Campina Verde *Campus*, Ituiutaba *Campus*, Paracatu *Campus*, Patos de Minas *Campus*, Patrocínio *Campus*, Uberaba *Campus*, Uberaba Parque Tecnológico Advantage *Campus*, Uberlândia *Campus* and Uberlândia Centro *Campus*, to understand the processes by which inclusive education is articulated in this Institution. Three types of research were developed: documentary, theoretical and field research. In documentary research, laws, decrees, ordinances, national and international declarations and official documents of the IFTM were consulted, which address the inclusion of individuals in regular schools. In theoretical research, public policies aimed at inclusive education authors and researchers related to the theme and actions developed in higher education and postgraduate schools, technical courses, regular schools and distance education, such as: FERNANDES (2007), MANTOAN (2003), MINETO (2010), PACHECO (2011), SÁ (2009) and SAVIANI (1998, 2005 and 2008) were discussed. In field research, interviews took place with its participants: directors, teachers, pedagogues, NAPNE representatives and students with disabilities, TGD and AH/SD. As a result, we have the importance of the actions developed by the IFTM, through the teachers, in favor of the inclusion of the students of inclusive education within the school institution, but also the difficulties faced by everyone so that the inclusive process actually happens. NAPNE and its action with students with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness in partnership with teachers and the performance of Libras interpreter and translator with the deaf and the lack of a Braille teacher for students with visual impairments and blindness. The reference years for this research are 2020 and 2021 and the Research Line: Educational Processes and its Fundamentals of the Master's and Doctoral Program was the most appropriate for the theme.

Keywords: Students with disabilities, TGD and AH/SD. Inclusive education. IFTM. Public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEUDF	Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
AVD	Atividades básicas de vida diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CACL	Associação Canadense para a Vida Comunitária
CAE	Coordenação de Apoio ao Estudante
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CC	Coordenadores de Cursos
CDU	Classificação Decimal Universal
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CGEAE	Coordenação Geral de Extensão e Apoio ao Estudante
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESUBE	Centro de Ensino Superior de Uberaba
CENID	Centro de Idiomas
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CRCA	Centro de Registro e Controle de Alunos
CRIA	Centro de Referência da Infância e Adolescência
DA	Deficiência auditiva
DE	Diretores de Ensino
DE	Dedicação Exclusiva
DF	Deficiência física
DG	Diretores Gerais
DI	Deficiência intelectual
DV	Deficiência visual
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
ESAMC	Escola Superior de Administração Marketing e Comunicação
FACTHUS	Faculdade Talentos Humanos
FAP	Faculdade de Patrocínio
FAZU	Faculdades Associadas de Uberaba
FCAV	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias
FCETM	Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro
FCLI	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava
FEAD	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais
FEPAM	Faculdade Europeia de Administração e Marketing
FEU	Faculdade de Educação de Uberaba
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINOM	Faculdades Integradas do Noroeste de Minas
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FPM	Faculdade de Patos de Minas
FPU	Faculdade Politécnica de Uberlândia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFs	Institutos Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IIA	Instituto Interamericano da Criança
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional do Segurado Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEPI	Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba
ITEC	Instituto Tecsoma
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAS	Núcleo De Atenção À Saúde
NAPNE	Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas
NBR	Norma Brasileira
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Orientação e Mobilidade
OMPI	Organização Mundial da Propriedade Intelectual
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com Deficiências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Especiais e Específicas
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINE	Sistema Público de Emprego
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC-NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMT	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UG	Unidade Gestora
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARAXÁ	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNIATENAS	Centro Universitário Atenas

UNICERP	Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio
UNIESSA	Faculdade de Marketing e Negócios
UNIMAS	União Educacional Minas Gerais
UEMC	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVERSO	Centro Universitário, Faculdade e Universidade
UPT	Uberaba Parque Tecnológico
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de alunos por <i>Campus</i> /Jan. de 2021	138
Tabela 2: Número de servidores por <i>Campus</i>	139
Tabela 3: Alunos atendidos pelo NAPNE	143
Tabela 4: Alunos com PCD, TGD e AH/SD	143
Tabela 5: Tipos de deficiências por <i>Campus</i>	190
Tabela 6: Quantificação de CC em cada <i>Campus</i> do IFTM.....	213
Tabela 7: Professores por <i>Campus</i>	264
Tabela 8: Número de Professores por faixa de idade e porcentagem.....	265
Tabela 9: Relação do número de alunos com deficiências, TGD e AH/SD, por <i>Campus</i> , que responderam o questionário.....	408

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos <i>Campi</i> do IFTM na mesorregião de Minas Gerais.....	119
Figura 2: <i>Campus</i> Avançado Campina Verde	122
Figura 3: <i>Campus</i> Ituiutaba	123
Figura 4: <i>Campus</i> Paracatu.....	125
Figura 5: <i>Campus</i> Patos de Minas	126
Figura 6: <i>Campus</i> Patrocínio	127
Figura 7: <i>Campus</i> Uberaba.....	129
Figura 8: Unidade I - <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico.....	130
Figura 9: Unidade II - <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico	130
Figura 10: <i>Campus</i> Uberlândia.....	131
Figura 11: <i>Campus</i> Uberlândia Centro	132
Figura 12: Participação dos DG dos <i>Campi</i> do IFTM, por <i>Campus</i>	148
Figura 13: Idade dos DG	149
Figura 14: Sexo dos DG	150
Figura 15: Tempo de serviço na educação	150
Figura 16: Modalidade do curso de graduação.....	151
Figura 17: Formação Pós-graduação dos DG.....	151
Figura 18: Situação funcional.....	152
Figura 19: Viabilidade da política pública de inclusão	165
Figura 20: Você acha que a política pública de inclusão é desejável?.....	165
Figura 21: O <i>Campus</i> que você dirige possui as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência física?	169
Figura 22: Nesse <i>Campus</i> existem alunos matriculados que apresentam deficiência física? Quantos?.....	170
Figura 23: Quem tem deficiência aprende mesmo?	174
Figura 24: Ao promover a inclusão, é preciso rever o PPP e o currículo da escola?	175
Figura 25: Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma?	176
Figura 26: A nota da escola nas avaliações externas cai quando ela tem estudantes com deficiência?.....	177
Figura 27: Há diferenças entre a sala de apoio pedagógico e a de recursos?	179
Figura 28: É necessário ter uma Sala de Recursos Multifuncionais com o professor de Atendimento Educacional Especializado dentro da própria escola?.....	180

Figura 29: <i>Campus</i> de cada DE	182
Figura 30: Idade dos DE.....	182
Figura 31: Sexo dos DE.....	183
Figura 32: Quanto tempo você tem de trabalho?.....	184
Figura 33: Qual é a área e o curso da sua graduação?.....	184
Figura 34: Qual é a instituição da sua graduação?	185
Figura 35: Formação Pós Graduação.....	186
Figura 36: Situação funcional.....	187
Figura 37: Tempo de atuação no IFTM.....	188
Figura 38: Quais são as especificidades que o seu <i>Campus</i> mapeia entre os alunos?.....	189
Figura 39: Quais os tipos de deficiência os alunos deste <i>Campus</i> possuem?.....	190
Figura 40: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu <i>Campus</i> oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?	192
Figura 41: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD	194
Figura 42: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?.....	200
Figura 43: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?.....	202
Figura 44: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão	203
Figura 45: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?	203
Figura 46: <i>Campus</i> dos Coordenadores de Cursos (CC) do IFTM	213
Figura 47: Idade dos CC do IFTM	214
Figura 48: Sexo dos CC do IFTM	214
Figura 49: Quanto tempo você tem de trabalho?.....	215
Figura 50: Qual é a instituição da sua graduação?	218
Figura 51: Modalidade do Curso	219
Figura 52: Formação Pós Graduação.....	219
Figura 53: Situação Funcional	220
Figura 54: Há quanto tempo exerce esta função?.....	221
Figura 55: Tempo de atuação no IFTM.....	223
Figura 56: Quais são as especificidades que o seu <i>Campus</i> mapeia entre os alunos?.....	224
Figura 57: Quais os tipos de deficiência os alunos deste <i>Campus</i> possuem?	226
Figura 58: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu <i>Campus</i> oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?	227
Figura 59: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD	230

Figura 60: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?.....	240
Figura 61: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?.....	244
Figura 62: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?	245
Figura 63: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?	247
Figura 64: <i>Campus</i> dos Professores.....	263
Figura 65: Idade dos Professores.....	264
Figura 66: Sexo dos Professores.....	266
Figura 67: Quanto tempo você tem de trabalho?.....	266
Figura 68: Qual é a instituição da sua graduação?	270
Figura 69: Modalidade do Curso	271
Figura 70: Formação Pós-Graduação	271
Figura 71: Situação funcional.....	272
Figura 72: Tempo de exercício no Magistério.....	273
Figura 73: Você já trabalhou com alunos com deficiência em outras unidades escolares? ...	274
Figura 74: Se respondeu "sim", Quais deficiências?.....	274
Figura 75: Você tem alunos com deficiências?	278
Figura 76: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à interação com a classe?	280
Figura 77: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à exposição do conteúdo?.....	281
Figura 78: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à disciplina dos alunos (manejo da sala de aula)?	282
Figura 79: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à discriminação e preconceito?	283
Figura 80: O que mais te atrapalha na sala de aula?.....	284
Figura 81: Faz algum tipo de adaptação curricular para os alunos com deficiências?.....	287
Figura 82: Tem trabalhado com ensino diversificado?	291
Figura 83: A inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação?	300
Figura 84: Como você avalia o processo ensino aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência(s)?.....	323
Figura 85: Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiências?	325

Figura 86: Como você avalia a aprendizagem para estes alunos nesse tempo que ficou de aulas remotas?.....	335
Figura 87: NAP – <i>Campus</i>	339
Figura 88: NAP – Idade.....	340
Figura 89: NAP – Sexo.....	340
Figura 90: Quanto tempo você tem de trabalho?.....	341
Figura 91: Qual a área e o curso da sua graduação?.....	342
Figura 92: Modalidade do Curso	343
Figura 93: Formação Pós-Graduação	344
Figura 94: Situação Funcional.....	345
Figura 95: Há quanto tempo exerce esta função?	346
Figura 96: Quanto tempo tem de atuação no IFTM?.....	348
Figura 97: Quais são as especificidades que o seu <i>Campus</i> mapeia entre os alunos?.....	350
Figura 98: Quais os tipos de deficiência os alunos deste <i>Campus</i> possuem?	351
Figura 99: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu <i>Campus</i> oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?	354
Figura 100: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD	355
Figura 101: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?.....	363
Figura 102: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?.....	366
Figura 103: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão? ..	367
Figura 104: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?	371
Figura 105: NAPNE – <i>Campus</i>	381
Figura 106: NAPNE – Idade	382
Figura 107: NAPNE – Sexo	383
Figura 108: Cargo que ocupa no NAPNE	384
Figura 109: Significado da sigla NAPNE.....	386
Figura 110: Qual a importância do NAPNE?	390
Figura 111: Quais as deficiências encontradas nos alunos do seu <i>Campus</i> ?.....	394
Figura 112: Como é a questão da acessibilidade do seu <i>Campus</i> ?.....	397
Figura 113: E para os alunos representativos da normalidade, o NAPNE tem alguma ação?.....	402
Figura 114: O NAPNE desenvolveu e executou alguma ação em favor dos alunos com deficiências durante a pandemia do COVID-19?	404
Figura 115: Alunos – <i>Campus</i>	408

Figura 116: Alunos – Idade	409
Figura 117: Alunos – Sexo	410
Figura 118: Há quantos anos estuda nesta escola?	411
Figura 119: Que outra escola você estudou?	412
Figura 120: Qual o seu curso?	413
Figura 121: Como é a deficiência que você apresenta?.....	414
Figura 122: Como você foi recebido no IFTM?	416
Figura 123: Você é assíduo(a)? Frequenta todos os dias as aulas?	418
Figura 124: Você se sente acolhido(a) aqui no IFTM?	419
Figura 125: Como você vê esse acolhimento como aluno?.....	421
Figura 126: Tem alguma coisa que você acha que deveria ser melhor no IFTM no que se refere à sua deficiência?	422
Figura 127: Você acha que precisa melhorar alguma coisa no seu <i>Campus</i> para você melhorar sua socialização e aprendizagem?	424
Figura 128: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: Você já fez essa solicitação ao NAPNE, ou ao diretor do <i>Campus</i> ?.....	425
Figura 129: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: você foi atendido(a) na sua solicitação?	426
Figura 130: Você gosta de estudar no IFTM?	427
Figura 131: O que te faz gostar de estudar no IFTM?.....	428
Figura 132: Por que você veio estudar no IFTM?	429
Figura 133: Como você se sente em relação ao seu desempenho no IFTM?	431
Figura 134: Como as pessoas o tratam no IFTM?.....	432
Figura 135: Você se sente satisfeito(a) com as habilidades ou experiências que você adquiriu ou tem adquirido aqui?	433
Figura 136: Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em um emprego no futuro?	434
Figura 137: Como é sua convivência com outros estudantes?	436
Figura 138: Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso?	437
Figura 139: Qual a sua participação nas aulas de Educação Física?.....	438
Figura 140: Você sente incluído nas aulas de Educação Física?.....	440
Figura 141: Você acredita que as aulas de Educação Física ajudam na interação com os outros alunos?	441

Figura 142: O professor de Educação Física promove jogos de interação com os alunos com deficiências?	442
Figura 143: Você considera importante essa interação?	443
Figura 144: A turma discrimina os alunos com deficiências?.....	445
Figura 145: Como é a sua compreensão dos conteúdos das disciplinas na sala de aula?	446
Figura 146: Quando você não entende as explicações do(a) professor(a), você pergunta? ...	447
Figura 147: Você tem uma boa relação com seus colegas na sala de aula para fazer trabalhos em grupo ou na sala de informática?	449
Figura 148: Marque os aspectos positivos que acontecem ou aconteceram com você aqui no IFTM.....	451
Figura 149: Marque os aspectos negativos que aconteceram ou acontecem com você aqui no IFTM.....	453
Figura 150: No ano de 2020 e 2021, aconteceram e estão acontecendo aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19. Como foi a sua aprendizagem nesse período?	454
Figura 151: Durante as aulas remotas, quais as metodologias usadas pelos professores que mais ajudaram você a entender os conteúdos ministrados?	456

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evidenciamento da pesquisa	35
Quadro 2: Políticas Públicas Internacionais de Educação Inclusiva	60
Quadro 3: Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva.....	82
Quadro 4: Linha do tempo – Rede Federal – Educação Profissional.....	110
Quadro 5: Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	110
Quadro 6: Cursos oferecidos pelo <i>Campus</i>	136
Quadro 7: Razões levaram o seu <i>Campus</i> a pensar na inclusão do estudante com deficiência	153
Quadro 8: O entendimento sobre Educação Inclusiva.....	154
Quadro 9: Quais questões (ou problemas) o seu <i>Campus</i> considera relevante quando da atuação frente a acessibilidade do estudante com deficiência?	155
Quadro 10: Como o seu <i>Campus</i> vem tratando a questão da política de educação inclusiva do estudante com deficiência, em resposta aos documentos balizadores?	156
Quadro 11: Quais políticas são implementadas pelo seu <i>Campus</i> em prol da inclusão do estudante com deficiência? Qual delas considera de maior relevância?	157
Quadro 12: Quais ações são implementadas no tocante ao acesso e permanência do estudante com deficiência no seu <i>Campus</i> ?	159
Quadro 13: Em sua opinião o que significa acessibilidade em se tratando de estudante com deficiência no seu <i>Campus</i> ?	160
Quadro 14: Do seu ponto de vista há uma interrelação entre as políticas públicas nacionais e as políticas que são efetivadas pelo seu <i>Campus</i> ? Se sim, quais são? Se não, por quê?.....	161
Quadro 15: Existem outros aspectos que considera relevante acrescentar em relação à implementação das políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência no seu <i>Campus</i> ?	163
Quadro 16: Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD na rede regular de ensino?	164
Quadro 17: Como você vê o futuro da escola inclusiva?	166
Quadro 18: Você considera o seu <i>Campus</i> uma escola inclusiva? Por quê?.....	167
Quadro 19: Nesse <i>Campus</i> existem alunos matriculados que apresentam deficiência física? Quantos?	170
Quadro 20: Existem barreiras físicas ou obstáculos nas dependências da escola que poderiam dificultar a acessibilidade? Quais?	172

Quadro 21: Se sim. De que forma esses obstáculos são superados pelas pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida?	172
Quadro 22: A Escola possui mobiliário adequado ao atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida? Quais?	173
Quadro 23: Os alunos de inclusão devem ser avaliados? Como?	176
Quadro 24: Como preparar os vários espaços da escola para a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?	178
Quadro 25: Como requisitar material pedagógico adaptado para o atendimento dos alunos com deficiência para a escola?	181
Quadro 26: Qual é a área e o curso da sua graduação?	185
Quadro 27: Há quanto tempo exerce esta função?	187
Quadro 28: Como é o seu trabalho?	188
Quadro 29: Você considera que a proposta de inclusão implementada no <i>Campus</i> é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?	195
Quadro 30: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu <i>Campus</i> ?	196
Quadro 31: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?	197
Quadro 32: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu <i>Campus</i> ?	198
Quadro 33: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?	199
Quadro 34: O que você entende por educação inclusiva?	201
Quadro 35: Existem projetos educativos na escola? Quais?	205
Quadro 36: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?	206
Quadro 37: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?	206
Quadro 38: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?	208
Quadro 39: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?	208
Quadro 40: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?	209
Quadro 41: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?	210
Quadro 42: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?	211

Quadro 43: <i>Campus</i> Campina Verde.....	216
Quadro 44: <i>Campus</i> Ituiutaba.....	216
Quadro 45: <i>Campus</i> Paracatu	216
Quadro 46: <i>Campus</i> Patos de Minas.....	216
Quadro 47: <i>Campus</i> Patrocínio	216
Quadro 48: <i>Campus</i> Uberaba	217
Quadro 49: <i>Campus</i> Uberaba Parque Tecnológico	217
Quadro 50: <i>Campus</i> Uberlândia	217
Quadro 51: <i>Campus</i> Uberlândia Centro	217
Quadro 52: Como é o seu trabalho?	222
Quadro 53: Quais são as especificidades que o seu <i>Campus</i> mapeia entre os alunos?	223
Quadro 54: Quais os tipos de deficiência os alunos deste <i>Campus</i> possuem?	225
Quadro 55: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu <i>Campus</i> oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)	226
Quadro 56: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD	229
Quadro 57: Você considera que a proposta de inclusão implementada no <i>Campus</i> é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?	231
Quadro 58: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu <i>Campus</i> ?	232
Quadro 59: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?	233
Quadro 60: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu <i>Campus</i> ?	235
Quadro 61: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?	237
Quadro 62: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?	239
Quadro 63: O que você entende por educação inclusiva?	241
Quadro 64: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?	243
Quadro 65: Se respondeu "SIM". Como?	246
Quadro 66: Existem projetos educativos na escola? Quais?	248
Quadro 67: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?	249
Quadro 68: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?	250
Quadro 69: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?	252
Quadro 70: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?	254

Quadro 71: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?.....	256
Quadro 72: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?	258
Quadro 73: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?	260
Quadro 74: <i>Campus</i> Campina Verde.....	267
Quadro 75: <i>Campus</i> Ituiutaba.....	267
Quadro 76: <i>Campus</i> Paracatu	267
Quadro 77: <i>Campus</i> Patos de Minas.....	267
Quadro 78: <i>Campus</i> Patrocínio	268
Quadro 79: <i>Campus</i> Uberaba	268
Quadro 80: <i>Campus</i> Uberaba Parque Tecnológico	268
Quadro 81: <i>Campus</i> Uberlândia	268
Quadro 82: <i>Campus</i> Uberlândia Centro	269
Quadro 83: Se respondeu "sim" na pergunta anterior, Quais deficiências?	278
Quadro 84: Se respondeu "sim" a pergunta anterior, quais adaptações curriculares você faz para quais deficiências?	288
Quadro 85: Qual sua expectativa com relação à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas que você trabalha?.....	293
Quadro 86: Quais são as ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelo seu <i>Campus</i> ?....	296
Quadro 87: Quais são as ações pedagógicas inclusivas que ainda precisam ser desenvolvidas pelo seu <i>Campus</i> ?	299
Quadro 88: Você acredita que a escola regular deve atender a todos sem distinção ou algumas crianças não teriam condições de frequentá-la? Explique.....	301
Quadro 89: Você considera que o seu <i>Campus</i> esta adequado a receber alunos com deficiências? Por quê?	306
Quadro 90: Ter um aluno com deficiência implicou em mudanças na rotina de seu trabalho? Como?.....	311
Quadro 91: Você desenvolve um programa diferenciado com seu(sua) aluno(a) com deficiência ou acha que ele deve ser educado como os demais? Qual?	315
Quadro 92: Há algum fator que dificulta o seu trabalho? Quais?	320
Quadro 93: O que você entende por educação na perspectiva da inclusão?	327

Quadro 94: No ano de 2020, por ocasião da pandemia do COVID-19, o <i>Campus</i> esteve com ensino remoto. Como foi sua ação com relação aos alunos com deficiências?.....	332
Quadro 95: Houve alguma metodologia inovadora durante o ensino remoto que você destacaria como muito importante para a aprendizagem dos alunos com deficiências? Qual(is)? Como foram usadas?.....	337
Quadro 96: Qual é a área e o curso da sua graduação?	342
Quadro 97: Qual é a instituição da sua graduação?.....	343
Quadro 98: Há quanto tempo exerce esta função?	345
Quadro 99: Como é o seu trabalho?	346
Quadro 100: Quais são as especificidades que o seu <i>Campus</i> mapeia entre os alunos?	348
Quadro 101: Quais os tipos de deficiência os alunos deste <i>Campus</i> possuem?	350
Quadro 102: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu <i>Campus</i> oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?	352
Quadro 103: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD	354
Quadro 104: Você considera que a proposta de inclusão implementada no <i>Campus</i> é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?	356
Quadro 105: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu <i>Campus</i> ?	357
Quadro 106: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?	359
Quadro 107: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu <i>Campus</i> ?.....	360
Quadro 108: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?	361
Quadro 109: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?	362
Quadro 110: O que você entende por educação inclusiva?	364
Quadro 111: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?	365
Quadro 112: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?.	367
Quadro 113: Se respondeu "Sim". Como?	368
Quadro 114: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?	369
Quadro 115: Existem projetos educativos na escola? Quais?	372
Quadro 116: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?.....	373
Quadro 117: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?.....	374

Quadro 118: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?.....	375
Quadro 119: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?	376
Quadro 120: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?.....	378
Quadro 121: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?	378
Quadro 122: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?	379
Quadro 123: Cargo que ocupa no <i>Campus</i>	383
Quadro 124: Cargo que ocupa no NAPNE.....	384
Quadro 125: Significado da sigla NAPNE	385
Quadro 126: Qual a importância do NAPNE?	387
Quadro 127: Quais as ações desenvolvidas pelo NAPNE no <i>Campus</i> ?.....	391
Quadro 128: Quais as deficiências encontradas nos alunos do seu <i>Campus</i> ?.....	394
Quadro 129: Quais propostas de trabalho o NAPNE tem junto aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD?	395
Quadro 130: Como é a questão da acessibilidade do seu <i>Campus</i> ?	396
Quadro 131: Como o NAPNE atua junto aos professores de alunos com deficiências, TGD e AH/SD?	398
Quadro 132: Que suportes pedagógico, técnico ou de outra natureza, o NAPNE dá aos professores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD?.....	400
Quadro 133: E para os alunos representativos da normalidade, o NAPNE tem alguma ação?....	401
.....	401
Quadro 134: Se respondeu "sim", quais ações?	402
Quadro 135: O NAPNE desenvolveu e executou alguma ação em favor dos alunos com deficiências durante a pandemia do COVID-19?	404
Quadro 136: Se respondeu "sim". Qual(is)?.....	405
Quadro 137: Qual o seu curso?.....	409
Quadro 138: Idade	409
Quadro 139: Sexo	410
Quadro 140: Há quantos anos estuda nesta escola?	411
Quadro 141: Que outra escola você estudou?	412
Quadro 142: Qual o seu curso?.....	413
Quadro 143: Como é a deficiência que você apresenta?	414

Quadro 144: Você apresenta qual deficiência?	415
Quadro 145: Como você foi recebido no IFTM?	416
Quadro 146: Você é assíduo(a)? Frequenta todos os dias as aulas?.....	418
Quadro 147: Você se sente acolhido(a) aqui no IFTM?.....	419
Quadro 148: Como você vê esse acolhimento como aluno?	420
Quadro 149: Tem alguma coisa que você acha que deveria ser melhor no IFTM no que se refere à sua deficiência?	422
Quadro 150: Se você respondeu "sim" à questão anterior, justifique sua resposta.....	423
Quadro 151: Você acha que precisa melhorar alguma coisa no seu <i>Campus</i> para você melhorar sua socialização e aprendizagem?.....	424
Quadro 152: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: Você já fez essa solicitação ao NAPNE, ou ao diretor do <i>Campus</i> ?.....	424
Quadro 153: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: você foi atendido(a) na sua solicitação?	426
Quadro 154: Você gosta de estudar no IFTM?	427
Quadro 155: O que te faz gostar de estudar no IFTM?	428
Quadro 156: Por que você veio estudar no IFTM?	429
Quadro 157: Como você se sente em relação ao seu desempenho no IFTM?	430
Quadro 158: Como as pessoas o tratam no IFTM?	431
Quadro 159: Você se sente satisfeito(a) com as habilidades ou experiências que você adquiriu ou tem adquirido aqui?	433
Quadro 160: Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em um emprego no futuro?.....	434
Quadro 161: Como é sua convivência com outros estudantes?.....	435
Quadro 162: Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso? ..	437
Quadro 163: Qual a sua participação nas aulas de Educação Física?	438
Quadro 164: Você sente incluído nas aulas de Educação Física?	439
Quadro 165: Você acredita que as aulas de Educação Física ajudam na interação com os outros alunos?.....	441
Quadro 166: O professor de Educação Física promove jogos de interação com os alunos com deficiências?	442
Quadro 167: Você considera importante essa interação?	443
Quadro 168: A turma discrimina os alunos com deficiências?	444
Quadro 169: Como é a sua compreensão dos conteúdos das disciplinas na sala de aula?	446

Quadro 170: Quando você não entende as explicações do(a) professor(a), você pergunta?..	447
Quadro 171: E as tarefas de casa, como você lida com elas? Alguém ajuda você a fazer? Quem?.....	448
Quadro 172: Você tem uma boa relação com seus colegas na sala de aula para fazer trabalhos em grupo ou na sala de informática?	449
Quadro 173: Marque os aspectos positivos que acontecem ou aconteceram com você aqui no IFTM.....	450
Quadro 174: Marque os aspectos negativos que aconteceram ou acontecem com você aqui no IFTM.....	452
Quadro 175: No ano de 2020 e 2021, aconteceram e estão acontecendo aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19. Como foi a sua aprendizagem nesse período?	454
Quadro 176: Durante as aulas remotas, quais as metodologias usadas pelos professores que mais ajudaram você a entender os conteúdos ministrados?	455

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
CAPÍTULO 1	40
1.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais	40
1.1.1 Educação Inclusiva	40
1.1.2 Educação Inclusiva: uma visão histórica.....	41
1.2 Políticas Públicas Internacionais de Educação Inclusiva	43
1.2.1 Declaração Universal de Direitos Humanos - DUHD - (ONU) – 1948	43
1.2.2 Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU) – 1971	43
1.2.3 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU) – 1975	44
1.2.4 Carta para a Década de 80 (ONU) – 1980	45
1.2.5 Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)	45
1.2.6 Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência.....	46
1.2.7 Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência: 1983 – 1992	47
1.2.8 Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) – 1990	48
1.2.9 Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU) – 1993	48
1.2.10 Declaração de Manágua – 1993.....	49
1.2.11 Declaração de Salamanca - Princípios, Política e Prática em Educação Especial – 1994	50
1.2.12 Convenção da Guatemala (1999)	50
1.2.13 Declaração de Washington (1999)	51
1.2.14 Declaração de Caracas (2002)	52
1.2.15 Declaração de Sapporo – Japão (2002)	52
1.2.16 Declaração de Kochi (2003).....	53
1.2.17 Declaração de Quito (2003).....	54
1.2.18 Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU (2006).....	54
1.2.19 Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016).....	56
1.2.20 Carta de Santos – Inclusão (2008).....	57

1.2.21 Tratado de Marrakech (2013).....	57
1.2.22 Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (2015).....	58
1.3. Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva.....	62
1.3.1 Constituição Brasileira de 1988.....	62
1.3.2 Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.....	62
1.3.3 Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990.....	63
1.3.4 Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.....	63
1.3.5 Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991.....	64
1.3.6 Lei nº 8.899, de 29 de Junho de 1994.....	64
1.3.7 Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.....	64
1.3.8 Portaria nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999	65
1.3.9 Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.....	65
1.3.10 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).....	66
1.3.11 Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (PNE)	68
1.3.12 Resolução CNE/CP nº1/2002	68
1.3.13 Lei nº 10.436/2002	68
1.3.14 Portaria nº 2.678/2002	69
1.3.15 Decreto nº 5.296/2004	70
1.3.16 Decreto nº 5.626/2005	70
1.3.17 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006	71
1.3.18 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007	72
1.3.19 Decreto nº 6.094/07 – 2007	73
1.3.20 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 200874	
1.3.21 Decreto nº 6.094 – 2007	75
1.3.22 Decreto nº 6.571 – 2008	76
1.3.23 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2009.....	76
1.3.24 Resolução Nº 4 CNE/CEB – 2009	77
1.3.25 Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011	77
1.3.26 Lei nº 12.764 – 2012.....	79

1.3.27 Lei 13.146 de 06/07/2015	80
1.3.28 Decreto nº 9.465 – 2019	81
1.3.29 Lei nº 13.977 - Janeiro de 2020	82
CAPÍTULO 2	87
2.1 Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas.....	87
2.2 Políticas Públicas e Educação Inclusiva.....	87
2.2.1. Políticas Públicas: conceito, finalidade, tipos, abrangência e objetivos	87
2.2.2. Trajetória Histórica das Políticas Públicas no Brasil.....	92
2.2.3. Políticas Públicas Sociais	96
2.2.4. A Educação e a Constituição Federal	99
2.2.5. A Educação e o ECA	100
2.2.6. A Lei de Diretrizes da Educação – 9.394/96	102
2.2.7. Educação Inclusiva	104
CAPÍTULO 3	109
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).....	109
3.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Política Governamental de Criação dos Institutos Federais.....	109
3.2 Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	115
3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).....	117
3.4 Os <i>Campi</i>	121
3.4.1 <i>Campus</i> Avançado Campina Verde.....	121
3.4.2 <i>Campus</i> Ituiutaba	123
3.4.3 <i>Campus</i> Paracatu	124
3.4.4 <i>Campus</i> Patos de Minas.....	125
3.4.5 <i>Campus</i> Patrocínio.....	126
3.4.6 <i>Campus</i> Uberaba	127
3.4.7 <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico	129
3.4.8 <i>Campus</i> Uberlândia	130
3.4.9 <i>Campus</i> Uberlândia Centro	132
3.5 Os cursos	133

3.6 Público alvo.....	137
3.7 Servidores.....	139
3.8 O NAPNE: estrutura física e pedagógica e a Educação Inclusiva	139
3.8.1 Da implantação às ações pedagógicas: objetivos, princípios, finalidades.....	140
CAPÍTULO 4.....	145
As Políticas Públicas de Educação Inclusiva nos <i>Campi</i> do IFTM.....	145
4.1 Contexto do Estudo.....	145
4.2 Resultados.....	147
4.3 Resultados por segmentos.....	148
4.3.1 Questionário dos Diretores Gerais dos <i>Campi</i>	148
4.3.2 Questionário dos Diretores de Ensino dos <i>Campi</i>	182
4.3.3 Questionário dos Coordenadores de Cursos.....	212
4.3.4 Questionário dos Professores.....	263
4.3.5 Questionário dos servidores do NAP.....	339
4.3.6 Questionário dos servidores do NAPNE.....	381
4.3.7 Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.....	407
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	458
REFERÊNCIAS	467
ANEXOS	492

INTRODUÇÃO

Tendo concluído o Mestrado Acadêmico em Educação em 2014 na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e continuando a participar de eventos científicos da área da educação, especialmente da educação inclusiva, com apresentação de trabalhos ligados à inclusão escolar, senti que faltava mais alguma coisa para que pudesse colaborar com a ciência na busca de alternativas e/ou melhoramentos nas escolas, especialmente na área pedagógica para que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) tivessem melhores oportunidades de desenvolver suas habilidades cognitivas dentro do ambiente escolar.

Em 2018, com 58 anos de idade, ingressei no curso de Doutorado Acadêmico em Educação também na UNIUBE e juntamente com o meu orientador, Professor Doutor Wenceslau Gonçalves Neto, que também havia sido meu orientador no Mestrado, traçamos um planejamento que ora culmina com a conclusão desta pesquisa.

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas regulares, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

A inclusão escolar fundamenta-se no princípio de uma escola democrática para todos, sem discriminações. Para Glat & Fernandes (2005), este fato implica numa reorganização do sistema educacional, revendo certas concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, garantindo não somente o ingresso do aluno com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda a escolarização.

A partir de uma série de documentos legais induzidos e/ou produzidos pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 e a Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) no âmbito internacional, passou a ser configurado o direito da pessoa com deficiência de gozar dos mesmos direitos dos alunos da escola regular.

O ano de 1996 trouxe um marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Entre outras disposições, destaca-se nesta lei o enfoque até então não claramente mencionado para a Educação Especial – a educação inclusiva. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, e

a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras, contribuíram para aprimorar a discussão e, por conseguinte, a escolarização de pessoas com deficiências.

Nessa questão, inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir e viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar.

Deste modo, cabe ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o processo de inclusão consiste em uma estratégia de normalização, assumida pelas instituições escolares através da implementação de aulas de apoio, com atendimento por profissionais especializados, dentro e fora da própria escola, enfim, uma série de estratégias que visavam ao menos minimizar as dificuldades do sujeito em questão para que assim este pudesse continuar a acompanhar o grupo de estudantes

Assim sendo, propus realizar a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) abordando as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na instituição. Sendo o IFTM, uma instituição pública federal de renome regional e nacional com uma grande diversidade de cursos técnicos distribuídos em seus nove *Campi* e com grande demanda de alunos a partir da finalização do ensino fundamental, a pesquisa propôs buscar junto aos seus servidores e alunos a forma como eles encaram e praticam a educação inclusiva.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIUBE, em 16 de dezembro de 2020, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 40872920.9.0000.5145 e Parecer de nº 4.467.663.

Para o desenvolvimento da pesquisa no IFTM, foram propostos alguns questionamentos que articulados com os objetivos específicos estão discutidos nos capítulos da tese. O quadro 01 a seguir mostra o evidenciamento da pesquisa.

Quadro 1: Evidenciamento da pesquisa

<p>Problema de pesquisa: Como estão articulados os processos da educação inclusiva nos 9 <i>Campi</i> do IFTM/MG?</p>
--

<p>Objetivo geral: Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, nos 9 <i>Campi</i>: <i>Campus</i> Campina Verde, <i>Campus</i> Ituiutaba, <i>Campus</i> Paracatu, <i>Campus</i> Patos de Minas, <i>Campus</i> Patrocínio, <i>Campus</i> Uberaba, <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico, <i>Campus</i> Uberlândia e <i>Campus</i> Uberlândia Centro, para a compressão dos processos pelos quais se articulam à educação inclusiva nesta Instituição</p>		
Questões norteadoras	Objetivos específicos	Capítulos
Favorecem práticas de ampliação da participação desse grupo de pessoas na vida social, em especial no âmbito da educação?	Contextualizar historicamente as políticas públicas para o atendimento às pessoas com deficiências no mundo e no Brasil;	Capítulo 1: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais
As políticas de inclusão, nos termos de sua proposição, contribuem para divulgar as desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos considerados com deficiência?	Discutir políticas públicas de inclusão escolar no interior da instituição, compreendendo os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva na mesma;	Capítulos 1: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais Capítulo 2: Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas
Como elas funcionam e como se relacionam com as políticas públicas federais e com o preconceito e discriminação?	Identificar no debate nacional e internacional as bases teóricas das políticas de inclusão identificando os impactos das políticas de educação especial na aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos;	Capítulo 1: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais Capítulo 2: Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas
Quando e como as políticas públicas de educação inclusiva passaram a fazer parte do IFTM e como foram implantadas?	Dimensionar historicamente a época e como as políticas públicas de educação inclusiva começaram a fazer parte do IFTM, e como foram implantadas;	Capítulo 3: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
Quais as bases que as sustentam?	Caracterizar e contextualizar a proposta nacional de política educacional de inclusão de sujeitos considerados com deficiência no IFTM;	Capítulo 3: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM
Qual a racionalidade que as preside?	Identificar as ações de gestores educacionais na promoção do	Capítulo 4: Políticas Públicas de

	bem estar dos alunos com deficiências e consequentemente no processo ensino aprendizagem;	Educação Inclusiva no IFTM
Quais são as políticas públicas em educação inclusiva nos <i>Campi</i> do IFTM?	Conhecer as formas e circunstâncias que os alunos com deficiências são recebidos dentro do IFTM, identificando as barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais, que interferem no processo de inclusão dos alunos com deficiências;	Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM
Elas propõem uma educação e socialização de qualidade aos alunos de inclusão do IFTM?	Enumerar e analisar as formas de acesso às vagas disponíveis para pessoas com deficiência na Instituição;	Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM
Como é a ação dos docentes na sala de aula, frente aos alunos com deficiência?	Avaliar as experiências pedagógicas dos professores e suas atitudes frente aos alunos com deficiência;	Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM
De que maneira o NAPNE articula seu atendimento aos alunos com deficiências no IFTM?	Discutir a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no atendimento dos alunos com deficiências no IFTM.	Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM

Fonte: A própria autora

O IFTM é uma instituição pública voltada para o atendimento de alunos de nível técnico, graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu* e que como outras instituições educacionais recebe no seu corpo discente, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Essa realidade tornou oportuno investigarmos como estes alunos são recebidos, a forma como são avaliados, as perspectivas de avanço educacional, enfim, como são colocadas em prática as políticas educacionais de inclusão na instituição e os avanços que delas provêm em favor destes e dos outros representativos da normalidade¹.

A pesquisa abrange os nove (9) *Campi* distribuídos nas cidades de Campina Verde (IFTM *Campus* Avançado Campina Verde), Ituiutaba (IFTM *Campus* Ituiutaba), Paracatu

¹ Estabelece como devem ser, respectivamente, os corpos, linguagens e racionalidades normais (Skliar (2002))

(IFTM *Campus* Paracatu), Patos de Minas (IFTM *Campus* Patos de Minas), Patrocínio (IFTM *Campus* Patrocínio), Uberaba (IFTM *Campus* Uberaba) e (IFTM *Campus* Avançado Parque Tecnológico) e Uberlândia (IFTM *Campus* Uberlândia e IFTM *Campus* Uberlândia Centro) e os Polos de João Pinheiro que pertence ao IFTM *Campus* Paracatu e de Ibiá que pertence ao IFTM *Campus* Patrocínio.

Assim, por ser uma pesquisa quantiquantitativa, foram desenvolvidos três tipos de pesquisa: documental, teórica e de campo. No que se refere à pesquisa documental, foram consultados leis, decretos, portarias, declarações nacionais e internacionais, documentos oficiais do IFTM, que abordam a inclusão de indivíduos na escola regular.

Quanto à pesquisa teórica, foram discutidas as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, autores e pesquisadores ligados ao tema e ações desenvolvidas nas instituições escolares de nível superior e pós-graduações, cursos técnicos, escola regular e EaD.

Na pesquisa de campo, foram entrevistados diretores, professores, pedagogos e alunos do IFTM, com o propósito de coletar dados que possam esclarecer os objetivos propostos, além da análise de documentos que possam ajudar a coleta de dados da pesquisa. É um trabalho de relevância educacional e social, pois colocará o IFTM em destaque regional também em educação inclusiva.

Elisa Gonsalves (2001, p.67), salienta que a pesquisa de campo procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo dos alunos com deficiências nas suas ações educacionais dentro da instituição, com a participação do corpo docente, assistentes pedagógico e administrativo para assim compreender os diversos aspectos da escolarização nos diversos níveis de ensino em que o IFTM atua.

O campo de observação é composto pelo espaço geográfico e arquitetônico de todos os *Campi* do IFTM nas diversas cidades das regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, e foram entrevistados diretores gerais (8), diretores de ensino (8), coordenadores dos cursos (37), pedagogos (11), corpo docente (69), NAPNE (10) e alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (8) totalizando 151 participantes.

A escolha destes entrevistados ocorreu da seguinte maneira: todos os diretores gerais de cada *Campus*, pois cada *Campus* possui somente um diretor geral; quanto aos

coordenadores de cursos, foi um por curso de cada *Campus* e que tenham experiência com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD); os pedagogos que atuarem com discentes deficientes; 5 professores de cada curso, que foram selecionados junto àqueles que mais tempo têm no IFTM e que tenham experiência com a docência de sala inclusiva; e os alunos com deficiências que estudam em cada *Campus*.

Estes elementos fizeram parte da pesquisa uma vez que as políticas públicas de inclusão escolar sofrem importante influência no trabalho destes profissionais.

A amostra da pesquisa foi de acordo com o número de participantes de cada *Campus*, pois cada um tem determinado número de servidores que estavam em ação no momento da pesquisa, quanto ao número de alunos com deficiências, também ocorreu da mesma maneira, pois cada *Campus* tem sua singularidade.

Esta tese tem a seguinte disposição: Introdução, seguida de 4 Capítulos: Capítulo 1: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais; Capítulo 2: Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas; Capítulo 3: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Capítulo 4: Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM e finalizando com as Considerações Finais.

No Capítulo 1: Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais há um resgate histórico das políticas públicas, com destaque para aquelas que demandam interesse para a educação inclusiva. Também colocam em evidência as principais políticas públicas internacionais de educação especial e inclusiva que foram marcantes para o mundo, na conscientização de uma educação voltada a escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na segunda parte deste capítulo, há um resgate da legislação brasileira para a educação inclusiva até hoje.

No Capítulo 2: Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas, há uma discussão políticas públicas no Brasil e breve trajetória histórica, Políticas Públicas Sociais, a Educação e a Constituição Federal, a Educação e o ECA e a Educação Inclusiva.

No Capítulo 3: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), descreve a instituição de ensino: seu histórico, os *Campi*, a região geográfica no qual se localizam, as cidades onde estão situados, os servidores, cursos oferecidos, número de alunos de cada um, alunos com deficiências e com necessidades específicas e discute o NAPNE, o núcleo que dá assistência aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No Capítulo 4: As Políticas Públicas de Educação Inclusiva nos *Campi* do IFTM discute a educação inclusiva vista através de seus servidores e alunos, sua aplicação na sala de aula, os entraves e as dificuldades encontradas pelos docentes que atuam na instituição citada, com autores e pesquisadores de renome nacional da inclusão escolar.

Nas Considerações Finais, coloca-se em evidência, a sua palavra em consonância com a pesquisa realizada nos *Campi* do IFTM.

CAPÍTULO 1

1.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva: internacionais e nacionais

Este capítulo trata educação inclusiva, sua conceituação, faz um breve resgate histórico dela no Brasil e coloca em as legislações internacionais e brasileira para a educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

1.1.1 Educação Inclusiva

Desde os anos de 1950 que a educação inclusiva vem ganhando espaço no interior de nossas escolas. Inicialmente ocorreu na Dinamarca com a educação especial através de legislações específicas, as quais ressaltavam que todas as pessoas com deficiências deveriam gozar de direitos de usufruir de todas as condições de vida o mais normal possível e mais próximo das condições de vida de pessoas “normais”.

Desde a antiguidade temos dificuldade de lidar com questões que fogem ao nosso conhecimento e ao padrão de normalidade (MATTOS, 2002, p. 01).

Observamos que a sociedade possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos de que a sociedade se compõe de homens diversos, que ela se constitui na diversidade, assumindo de outro modo as diferenças.

A história demonstra que existiram várias formas de perseguição, intolerância e exclusão de pessoas, ou grupos de pessoas que não estavam de acordo com a normalidade. Estes indivíduos eram violentados na essência do ser e obrigados a se homogeneizar de diferentes formas perante a escola e a sociedade e violentados no que no que se tem de mais valioso, que é a identidade enquanto ser humano, ou seja, a sua individualidade.

A inclusão das pessoas com deficiências na escola possui antecedentes históricos de discriminação e preconceitos contra estes indivíduos por possuírem características não comuns às demais pessoas. Ela é discutida por vários autores e pesquisadores de diversos países.

Capelline (2009, p. 68) entende a Educação Inclusiva como:

[...] um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Seguindo o mesmo princípio, Speech Ainscow (2009) entende que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social, ou de modo mais realista minimizá-la. Assim, parte do princípio de que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa. Em sua amplitude a inclusão não se restringe apenas à inclusão dos alunos com deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional.

1.1.2 Educação Inclusiva: uma visão histórica

A Educação Inclusiva surge com movimentos internacionais nos Estados Unidos, Canadá e Europa no final do século XX e aos poucos foi se difundindo por outros países de todos os continentes (CARVALHO, 2000, p.145).

O movimento cresceu e ganhou muitos adeptos após II Guerra Mundial. Vários soldados voltaram a seus países mutilados pela ação da guerra e se tornaram deficientes. Após a reabilitação destes, muitos voltaram a produzir e se tornaram úteis a sociedade. Assim muitos movimentos surgiram defendendo seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam, de algum modo, responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria na guerra há décadas. Apesar de dano e perdas, o saldo foi positivo. O mundo começou a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência.

Ainda no pós-guerra, Henry Ford² proprietário de uma fábrica de carros com mais de nove mil funcionários com muitas funções de trabalho pesado, médio e algumas não exigiam força física. Desta última função, 670 vagas eram executadas por pessoas sem as duas pernas e mais de mil vagas eram ocupadas por pessoas com uma perna e vários cegos. E ainda em torno de quatro mil vagas, as funções de trabalho não exigiam que os empregados tivessem todas as funções completas (ALMEIDA, 2010, p. 22).

² Henry Ford (1863-1947) fundador da Ford Motor Co.

Segundo Márcia Sá (2009, p.26) “A denominada Educação Inclusiva nasceu nos Estados Unidos, pelas mãos da Lei Pública 94.142, de 1975”. Estabelecendo assim programas e projetos voltados para efetivar a Educação Inclusiva.

De acordo com Sueli Fernandes (2007) a história da educação inclusiva foi se modificando através do tempo e se divide em dois períodos: Pré-científico e o Científico. No primeiro consta o extermínio de pessoas com deficiências e segregação-institucionalização feita pelos institutos e asilos credenciados pela Igreja Católica. No período Científico que se iniciou no século XX, a integração da pessoa com deficiência começa a ser pensada, uma vez que dependia das capacidades de adaptação do sujeito.

Assim no século XX, surge o paradigma da integração, este vem para defender o direito da criança com deficiência a ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, porém a mesma com esforço próprio teria que adaptar-se ao ambiente, enquanto que as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, não tinham o compromisso em adaptar-se às necessidades destes alunos (MINETTO, 2010 p.46).

A inclusão por sua vez não depende das adaptações do aluno, uma vez que todos estão inclusos e necessitam de meios para aprender e é a escola que deve garantir esse direito.

Em defesa da educação inclusiva Givanilda Vieira (2012) coloca que a partir da segunda metade do século XX, a reestruturação para que a inclusão escolar aconteça se inicia de forma gradual, a princípio o ensino inclusivo seria a singularidade do outro sendo valorizada e respeitada. No qual a mesma contribuiria para a sociedade na construção de métodos, levando assim a comunidade a cultivar a inclusão em ambientes sociais.

A Educação Inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca (1994, p. 17- 18):

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

A Educação Inclusiva é a forma mais adequada para se ter alunos com as diferentes deficiências na escola regular. Além disso, também congrega neste mesmo espaço alunos com dificuldades de aprendizagens, alunos com altas habilidades, pertencentes de religiões, de nacionalidades diferentes, lugares marginalizados, dentre outros.

A Educação Inclusiva só foi possível graças ao engajamento social que a sociedade se manifestou. E este percurso não foi nada fácil, mas a comunidade internacional se empenhou muito nesse sentido. Entretanto, o percurso até aqui só foi possível porque, no século passado, alguns documentos internacionais gerados em diferentes momentos e em diversos países, tornaram-se marcos históricos e nortearam as conquistas em diversos campos, tanto para as pessoas de uma maneira geral, como particularmente para aquelas com deficiências. Destacam-se, dentre esses marcos históricos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999), e outros.

1.2 Políticas Públicas Internacionais de Educação Inclusiva

1.2.1 Declaração Universal de Direitos Humanos - DUHD - (ONU) – 1948

É um documento que marca o início da preocupação com o ser humano na sua totalidade sendo também um marco histórico dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as partes do mundo, que eram membros da ONU na época, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

No Artigo II (1) essa declaração diz:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p. 4).

Ela estabelece que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação.

O documento define os direitos básicos do ser humano. Em seus trinta artigos, estão listados os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do

mundo independentemente de nacionalidade, cor, sexo e orientação sexual, política e religiosa.

Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas. Foi o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

1.2.2 Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU) – 1971

Proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual, definindo que são “pessoas incapazes em algum grau, dependendo da severidade da sua deficiência, de exercer todos os seus direitos de modo significativo” (ONU, 1971). Assim fica claro que a supressão ou restrição de direitos a esses indivíduos só se justificará se tiver como objetivo a manutenção e a proteção de suas próprias vidas, integridade e interesses.

Assim no seu parágrafo 7, a Declaração diz:

Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada, por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódicas e ao direito de apelo a autoridades superiores (1971, parágrafo 7).

Em virtude das diferenças que as pessoas deficientes apresentam em relação às demais, elas possuem necessidades especiais a serem satisfeitas, permitindo o seu acesso diferenciado ao bem-estar econômico, social e cultural. Dessa forma, em 20 de dezembro de 1971, a ONU proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual através da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas. Esse documento previa a necessidade de ajudar as pessoas mentalmente retardadas a desenvolver suas potencialidades nas mais diversas esferas, assim como de ocasionar, na medida do possível, sua incorporação na vida social normal.

Ela trouxe a terminologia “retardados mentais” que se tornou inadequada em vista da evolução da consciência social a respeito da saúde mental, provavelmente por centrar-se mais no ponto de vista da deficiência ou retardo mental, e não numa visão mais ampla, de abordagem psicossocial, da pessoa que enfrenta transtornos mentais. Com a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004), este termo foi substituído por “deficiência intelectual”.

1.2.3 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU) - 1975

Estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação e “apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos” (ONU, 1975, p. 1) e que as pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos, de serem protegidas de qualquer forma de exploração, de “todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante” (ONU, 1975, p. 2).

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes teve sua relevância por trazer conceito de “pessoa deficiente”, assim como influenciar na concepção do termo “pessoa portadora de deficiência”, utilizada pela Constituição Federal de 1988. Ela definiu que “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais” (ONU, 2010, on line) seria “pessoa deficiente”.

A referida Declaração é considerada como o ponto de chegada de uma luta histórica de entidades nacionais e internacionais, e, em particular, dos próprios portadores de deficiência e de suas organizações, para a defesa da cidadania e do bem estar destas pessoas, assegurando-lhes vários direitos, sendo o principal – “O direito essencial à sua própria dignidade humana”.

Conclama, ainda, que seja levada em consideração que:

[...] as pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente, em um estabelecimento especializado, for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade (ONU, 1975).

Aqui o termo “pessoa deficiente” aparece com força e refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. Conclama também que elas que estão fora do padrão comum são considerados indivíduos ativos e devem ser acolhidos pelos seus tutores como quaisquer outros.

1.2.4 Carta para a Década de 80 (ONU) – 1980

Estabelece metas dos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência.

Por meio da Resolução 37/53 da Assembleia Geral das Nações Unidas, na sessão de 3 de dezembro de 1982 proclamou a "*United Nations Decade of Disabled Persons*" - Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência. Foi um período de 10 anos, de 1983 a 1992, e foi concebido como um meio para a que se executasse do Programa de Ação Mundial em favor da igualdade de direitos e oportunidades para todos.

1.2.5 Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) aconteceu em 1981, mas o início de todo o processo se deu em 1976, quando a ONU o proclamou, durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema "Participação Plena". À época, a ONU já havia tomado uma série de decisões em prol das pessoas com deficiência, com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (AIPD), de 1975.

Os objetivos principais do AIPD em relação às pessoas com deficiência eram: ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política.

No Brasil, muitos movimentos aconteceram: uns assistencialistas, ligados à religião Católica e seus dogmas e outros paternalistas, como a fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mas serviram para dar visibilidade à sociedade de que as pessoas com deficiências estavam ali e precisam ser respeitadas como tal.

Movimentos assistencialistas são compreendidos como uma “prática que envolve ações filantrópicas, caritativas, desprovidas de continuidade e, comumente, assistemáticas e individualizadas, direcionadas para aqueles que não podem prover sua própria subsistência” (CASTRO, 2018, p. 17).

Paternalismo nesse sentido significa “a interferência sobre a liberdade de ação de alguém justificada por razões referentes exclusivamente ao bem-estar, benefício, felicidade, necessidades, interesses ou valores da pessoa coagida” (DWORKIN, 1971, p. 181) das crianças cegas da época.

Nesse ano Internacional, foi aprovado o "*World Programme of Action Concerning Disabled Persons*" - Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Este programa tem como propósito "promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento" (ONU, 1982).

1.2.6 Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência

Foi um Programa organizado e conduzido pela ONU que tinha como objetivo:

[...] promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (ONU, 1982).

O documento ainda coloca que para que o objetivo desse programa seja alcançado, seria necessário o desenvolvimento econômico e social, a prestação de serviços abrangentes a toda a população na esfera humanitária, a redistribuição da renda e dos recursos econômicos e a melhoria dos níveis de vida da população.

O texto ainda coloca que:

É necessário empregar todos os esforços possíveis para impedir guerras que ocasionem devastação, catástrofes e pobreza, fome, sofrimentos, enfermidades e deficiências para um grande número de pessoas; deve-se, por conseguinte, adotar medidas, em todos os níveis, que permitam fortalecer a paz e a segurança internacionais, solucionar todos os conflitos internacionais por meios pacíficos e eliminar todas as formas de racismo e de discriminação racial nos países nos quais ainda existem. Seria também conveniente recomendar a todos os Estados Membros das Nações Unidas que utilizem ao máximo os seus recursos para fins pacíficos, inclusive a prevenção da deficiência, e o atendimento das necessidades das pessoas deficientes (ONU, 1982).

Os países deveriam se organizar para que as medidas pudessem ser colocadas em prática visando o bem comum de todos, evitando assim que pessoas pudessem ser acometidas de deficiências por ocasião de guerras e desavenças. Para aquelas que já as possuem, os governos se encarregasse de dar-lhes um atendimento adequado para fins de reabilitação, psicológico, cognitivo e mental. "Portanto, é essencial que todas as nações incluam, nos seus planos de desenvolvimento global, medidas imediatas para a prevenção de deficiências, a reabilitação das pessoas deficientes e a igualdade de oportunidades" (ONU, 1982).

1.2.7 Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência: 1983 – 1992

O objetivo principal da instituição desta década foi para que os países-membros adotassem medidas concretas para garantir direitos civis e humanos.

Esse movimento demorou anos e foi sendo construído em vários momentos históricos. O ano de 1981 foi o marco inicial do conceito da sociedade inclusiva com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. De 1983 a 1992 seguiu o que se chamou de “a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência”. Neste período, aconteceram diversas conversações até que em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se presenciaram o esforço coletivo de vários organismos internacionais objetivando assegurar educação básica de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Esse documento fala extensamente no conceito de equiparação de oportunidades. Em 1993, a assembleia da ONU adotou o documento “Normas Sobre Equiparação de Oportunidades para pessoas com deficiências”. Esse documento, entre outras afirmações, estabelece que as pessoas com deficiência “devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns da educação, saúde, emprego e serviços sociais” (ONU, 1993).

1.2.8 Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) – 1990

Também conhecida como a Conferência de Jomtien, Tailândia foi aprovada Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, promovendo a universalização do acesso à educação. O documento fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, tem como objetivo:

[...] satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados (ONU, 1990).

Assim, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, por influência desse documento, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação

Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

A publicação dessa Declaração está inserida em um contexto histórico-político neoliberal globalizado. Entre os anos de 1960 e 1990, como aponta (MILAGRE, 2017) observa-se a ênfase nas relações entre a educação, a economia e o mercado de trabalho, em função do contexto mundial neoliberal e globalizado. O movimento Educação para Todos se insere nesse preâmbulo, no qual a educação passa a ser assunto prioritário.

De acordo com esta Declaração, “Cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

1.2.9 Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU) – 1993

As normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência foram adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua 48ª sessão em 20 de dezembro de 1993 (Resolução 48/96). Elas foram desenvolvidas tendo como base a década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992).

De acordo com o documento, as Normas:

[...] implicam forte compromisso moral e político em nome dos Países-Membros para agir com vistas à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Princípios importantes quanto à responsabilidade, ação e cooperação são indicados. Áreas de importância decisiva para a qualidade de vida e para a conquista da participação plena e da igualdade são salientadas. As Normas oferecem um instrumento para a formulação de políticas e ações para pessoas com deficiência e suas organizações. Elas fornecem uma base para cooperação técnica e econômica entre os Países-Membros, as Nações Unidas e outras organizações internacionais (ONU, 1993).

Seu objetivo é que “todas as pessoas: meninos e meninas, mulheres e homens com deficiências enquanto membros de suas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros” (ONU, 1993).

Ela ainda estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos (direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos).

1.2.10 Declaração de Manágua – 1993

Foi elaborada por ocasião do lançamento do projeto “Crescer Juntos na Vida Comunitária” e sob os patrocínios da Confederação Interamericana da Inclusion International (Cilpedim), do Instituto Interamericano da Criança (IIA) e da Associação Canadense para a Vida Comunitária (CACL).

O documento exige inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens.

Ele ainda reitera:

Comprometemo-nos a trabalhar conjuntamente pelo desenvolvimento de políticas sociais em benefício das crianças e jovens com deficiência e de suas famílias, com base no propósito comum de alcançar uma melhor qualidade de vida e metas concretas que facilitem o atingimento deste ideal (NICARÀGUA, 2003).

Esta Declaração ainda reitera que “os governos têm o dever de assegurar a participação das pessoas com deficiência e suas famílias na formulação de legislações e de políticas coordenadas a fim de se alcançar o ideal”.

1.2.11 Declaração de Salamanca - Princípios, Política e Prática em Educação Especial – 1994

Proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência" (UNESCO, 1994).

Esse documento foi elaborado na cidade de Salamanca (Espanha), daí o seu nome. Ela tem como objetivos: garantir a oportunidade para que crianças e jovens com deficiências se tornem parte integrante do sistema educacional regular, buscando melhoria ao acesso a educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas (Declaração de Salamanca, 1994).

Nele também se mostra que o envolvimento e participação ativa dos governos, comunidades, sociedades, pais e organizações não governamentais é extremamente

importante para que ocorra uma educação inclusiva, suprimindo toda a necessidade dessas pessoas seja fora ou dentro da escola.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Crianças vítima de guerras ou conflitos armados, extrema pobreza, que sofrem abusos físicos, sexuais e emocionais, que necessitam trabalhar ou que são forçadas a isso, aquelas que possuem dificuldades de aprendizagem, as que moram nas ruas também foram agraciadas pela Declaração.

1.2.12 Convenção da Guatemala (1999)

Também chamada de Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, é preciso garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros. Neste sentido, se for necessário oferecer recursos, metodologias ou tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas, a indicação é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades. Esta não é uma ação discriminatória; ao contrário, ela visa promover o acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da Diversidade, para o qual a diferença é uma realidade e não um problema.

Em seu Artigo II está “Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (ONU, 1999).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pontuou as prioridades:

Prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços; Sensibilização da população, por meios de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos e estereótipos (ONU, 1999).

A Convenção vigora no Brasil desde setembro de 2001, quando foi aprovada pelo Senado como Decreto Legislativo n. 198/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

1.2.13 Declaração de Washington (1999)

Representantes dos 50 países participantes do encontro “Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio”, Washington DC, Estados Unidos, reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e igualitária.

Este documento reconhece:

[...] a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem-barreiras para promovermos Vida Independente (WASHINGTON, 1999, p. 1).

O plano se compromete assegurar a continuidade e a promoção de Vida Independente e a disseminação da Filosofia de Vida Independente tendo também como foco:

Promover políticas públicas e uma ampla legislação sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em cada país a fim de criarmos um ambiente mundial que propicie Vida Independente, educação inclusiva, moradia acessível e adquirível, transporte, cuidados de saúde, serviços de atendentes pessoais, ambientes sem-barreiras, comunicação acessível e uma tecnologia assistiva que incorpore características do desenho universal (DECLARAÇÃO DE WASHINGTON, 1999, p. 1).

Esta declaração foi importante também ao colocar mulheres com deficiência, grupos minoritários, crianças e pessoas idosas como parte dessa declaração, que merecem atenção em igualdade de condições diversas.

1.2.14 Declaração de Caracas (2002)

Aprovada em Caracas, Venezuela, no dia 18 de outubro de 2002, durante a 1ª Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Constitui a Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como instância para promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias.

Ela resolve:

Declarar 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias almejando a vigência efetiva das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. E CONVIDAR os Governos e Parlamentos dos países latino-americanos para fazerem a mesma declaração em seus respectivos territórios e na Região, através dos respectivos organismos (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 2002).

Assim, esta declaração conta com uma observação importante com relação às pessoas com deficiência que é a discriminação. Essa atitude por parte da sociedade prejudica muito o

processo de inclusão social destes indivíduos. Também convida todos os governos latino-americanos a fazerem o mesmo.

1.2.15 Declaração de Sapporo – Japão (2002)

Este documento foi assinado por indivíduos representando 109 países, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, na 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, insta os governos em todo o mundo a erradicar a educação segregada e estabelecer política de educação inclusiva. Foi uma convocação da DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo que conclama por: Paz, Uma Voz Forte das Pessoas com Deficiências, Direitos Humanos, Diversidade Interna, Biótica, Vida Independente, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Internacional, Conscientização Do Público e Conhecimento e Empoderamento.

Em um dos trechos desta declaração, a educação inclusiva foi enfatizada:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, 2002, p1).

A preocupação com a educação em escolas regulares é importante para a construção do ser independente e autônomo, pois a convivência com alunos representantes da normalidade fortalece sua autoestima e desenvolve o fortalecimento da autoestima e identificação com o modo simbólico e social de quem não se é.

Quanto ao desenvolvimento internacional o texto conclama os governos a reverem suas políticas públicas para esta população e com esta declaração espera “encorajar nossos governos, que financeiramente sustentam essas agências, a acolherem políticas específicas que, em provendo a oferta de serviços acessíveis e adequados, assegurem a participação plena das pessoas com deficiência” (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, 2002).

1.2.16 Declaração de Kochi (2003)

Trata de uma agenda global pela educação inclusiva com os compromissos internacionais de Educação para Todos. A segregação é uma violação dos direitos humanos. Todas as crianças, incluindo as que tenham deficiências, têm o direito humano fundamental de serem incluídas nas escolas regulares locais.

Os delegados participantes do Diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva, uma Conferência Internacional ocorrida em Kochi, Kerala, Índia, objetivou o avanço de uma agenda global pela educação inclusiva que seja consistente com os compromissos internacionais de Educação para Todos. Ela conclama:

A segregação é uma violação dos direitos humanos. Todas as crianças, incluindo as que tenham deficiências, têm o direito humano fundamental de serem incluídas nas escolas regulares locais.

- A Educação para Todos não será alcançada sem a inclusão; e a inclusão não será alcançada fora da Educação para Todos.
- Por inclusão queremos dizer uma educação de qualidade para todos, com base no princípio da igualdade de oportunidades e de acesso.
- Para alcançarmos a inclusão, as barreiras sistêmicas que as pessoas e alunos encaram ao acessarem a educação – como resultado de diferenças decorrentes de religiões, raças, gêneros, pobreza, classe, casta, etnia, língua e deficiência – precisam ser removidas [...] (DECLARAÇÃO DE KOCHI, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a declaração também convoca os órgãos governamentais mundiais a investirem em políticas e ações que assegurem a educação inclusiva para todos. Os delegados conclamam organismos internacionais, governos nacionais, governos locais, organizações não governamentais e todos os interessados a exporem claramente os compromissos políticos para uma educação inclusiva relativa à Educação para Todos, estabelecerem diretrizes políticas para reestruturar os sistemas educacionais de forma que assegurem a implementação dos princípios da declaração e a “estabelecerem planos nacionais de ação que tenham credibilidade para a remoção e reestruturação de barreiras obedecendo os prazos das metas da Educação para Todos” (DECLARAÇÃO DE KOCHI, 2003, p. 13).

1.2.17 Declaração de Quito (2003)

Foi um documento elaborado durante o Seminário e Oficina Regional das Américas em abril de 2003, no qual se “intercambiaram opiniões, conhecimentos e experiências sobre normas e padrões existentes em relação aos direitos das pessoas com deficiência e ao desenvolvimento” (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003).

Segundo a Declaração os representantes dos países ali presentes:

Reconhecem que os desafios que enfrentam as pessoas com deficiência têm geralmente um caráter estrutural, o que torna necessária a ação dos Estados para evitar a sua exclusão e estimular a sua plena participação em todos os âmbitos da vida pública, econômica, social e cultural com igualdade de oportunidades (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 1).

Ainda manifestam preocupação pelas condições de desvantagem em que se encontra a maioria das pessoas com deficiência, tendo muitas vezes seus direitos violados através da

discriminação, preconceitos e estereótipos. Também reconhecem ser urgente de esforços estabelecendo um compromisso em nível mundial para lograr que as pessoas com deficiência exerçam todos os seus direitos.

Assim também reitera que os Estados participantes da elaboração desta Declaração atuam no marco de suas competências soberanas, adotando medidas necessárias para garantir o acesso das pessoas com deficiência a uma melhor qualidade de vida em todos os países.

1.2.18 Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU (2006)

Convenção realizada em Nova Iorque na sede das Nações Unidas em 2006 que tinha como fim nortear formas de fazer com que as pessoas com deficiências pudessem ser mais respeitadas e terem mais dignidade em todos os segmentos da sociedade. Na sua página inicial ela coloca (ONU, 2006, p. 1):

Na prática, grupos de seres humanos, como mulheres, crianças e refugiados, por exemplo, estão sendo tratados desumanamente, tornando-se necessário o reconhecimento desse fato que desonra a humanidade para lembrar ao mundo que tais pessoas devem ser protegidas à luz dos direitos humanos.

Foi apresentado o texto que abordava os Direitos das pessoas com deficiência, fundamentados nos direitos humanos e na cidadania, visando a inclusão social. A Convenção assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa: elas são capazes de viver suas vidas como cidadãos plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade, se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm.

Ela ainda reitera que as pessoas com deficiências enfrentam muitas adversidades ao longo da vida, que a Convenção fala em “obstáculos” (ONU, 2006).

Enfrentam enormes obstáculos físicos e sociais que os impedem de: receber educação total; exercer empregos com dignidade, mesmo ostentando qualificações; ter acesso à informação e à saúde; de usufruir a liberdade de ir e vir; interagir com o meio social e por ele ser aceitos (ONU, 2006, p. 1).

Essa Convenção tem o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 2).

O artigo 24, que aborda a Educação, considera que para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão

sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida com os seguintes objetivos (ONU, 2006):

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006, p. 23).

Ela ainda conclama que todos os Estados Partes deverão assegurar: que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, que possam ter acesso ao ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, que sejam providenciadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais no contexto escolar, que recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação e que medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

1.2.19 Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)

A Declaração da Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016) foi legitimada em São Domingos, República Dominicana com o lema: “Igualdade, Dignidade e Participação” teve como objetivo:

[...] alcançar o reconhecimento e o exercício pleno dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência e seu direito a participar plenamente na vida econômica, social, cultural e política e no desenvolvimento de suas sociedades, sem discriminação e em pé de igualdade com os demais (OEA, 2007, p. 1).

Ainda reitera que há a necessidade de que durante a década sejam:

[...] empreendidos programas, planos e ações para alcançar a inclusão e a participação plena em todos os âmbitos na sociedade das pessoas com deficiência, sejam executados programas sociais, políticos, econômicos, culturais e de desenvolvimento, destinados à realização de oportunidades e se promovam medidas efetivas para a prevenção de novas deficiências e o acesso aos serviços e programas de reabilitação para as pessoas com deficiência, em condições de igualdade com os demais (OEA, 2007, p. 1).

Desta forma os Estados membros terão como obrigação desenvolver programas que visem uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas com deficiências sejam no âmbito escolar ou na sociedade em geral, visando a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e baseada no reconhecimento do gozo e exercício pleno e igualitário dos direitos humanos e

liberdades fundamentais, sendo reconhecidas e valorizadas em suas comunidades, que haja uma conscientização da sociedade, promovendo o reconhecimento de todos os seus direitos humanos, a proteção de sua dignidade, sua devida valorização, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação.

Na educação visa assegurar e garantir às pessoas com deficiência o acesso em igualdade de condições com os demais e sem discriminação a uma educação inclusiva e de qualidade.

1.2.20 Carta de Santos – Inclusão (2008)

Este documento foi organizado na cidade de Santos (SP) – Brasil com a participação de países de língua portuguesa com o objetivo de traçar metas por ocasião do Encontro de Países Lusófonos para a Divulgação e a Implementação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (doravante Convenção), promulgados pela ONU.

Desta feita, entende-se que, os Direitos Humanos da pessoa com deficiência, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza, somente se concretizarão através da transversalização de ações inclusivas no âmbito do desenvolvimento social e econômico, busca garantir que pessoas com deficiência e respectivas famílias, e suas organizações representativas, estejam capacitadas, empoderadas e envolvidas em todos os estágios do processo de ratificação desta carta e que amplie a capacidade das organizações de pessoas com deficiência, de forma a otimizar seu protagonismo social em defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento inclusivo, garantindo o acesso à educação inclusiva e a atenção primária à saúde para as pessoas com deficiência e suas famílias, no nível da comunidade.

1.2.21 Tratado de Marrakech (2013)

O documento foi aprovado em junho de 2013, no âmbito da conferência diplomática da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) realizada na cidade marroquina – Marrakech, que lhe dá o nome.

O texto foi importante no sentido de facilitar o Acesso a Obras Publicadas para Pessoas Cegas, com a finalidade de possibilitar às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades de leitura o acesso ao conteúdo de livros originalmente impressos.

O Tratado de Marrakech, conforme fica claro, busca implementar mecanismos de inclusão e acessibilidade aos benefícios da cultura, das artes e das ciências para as pessoas

com incapacidade visual ou com outras dificuldades para acessar textos impressos. Assim conforme o Art. 3:

[...] será beneficiário toda a pessoa: *a)* cega; *b)* que tenha uma deficiência visual ou uma incapacidade de percepção ou de leitura que não possa ser melhorada para alcançar uma função visual substancialmente equivalente à de uma pessoa que não tenha esse tipo de deficiência ou dificuldade, e para quem é impossível ler material impresso de uma forma substancialmente equivalente à de uma pessoa sem essa deficiência ou dificuldade; *c)* que não possa de outra forma, por uma incapacidade física, segurar ou manipular um livro ou focar ou mover os olhos na medida normalmente considerada apropriada para a leitura, independentemente de outras incapacidades (TRATADO DE MARRAKECHE, 2008, p. 4).

Esse tratado de grande importância veio abarcar os anseios da comunidade surda e deficiente visual que não tinha muitos recursos para a leitura, pois os livros em braile são caros e não são encontrados com facilidade. Sem desmerecer o direito autoral, o Tratado vem garantir a esta parcela das pessoas com deficiência, uma forma de ter acesso aos textos e pondera a necessidade de ampliar, de forma inclusiva, o contingente de leitores. O Tratado garante, no entanto, que a limitação de direitos autorais destina-se apenas à garantia de leitura dessa categoria de pessoas, não para terceiros que podem perfeitamente ler.

1.2.22 Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (2015)

Documento final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20 dispõe que visa estabelecer um processo intergovernamental inclusivo e transparente que fosse aberto a todos e que, seria útil na busca do desenvolvimento sustentável, por meio de ações focadas e coerentes.

Os ODS têm 17 Objetivos e 169 metas, sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, e meios de implementação.

Os ODS mencionam especificamente as pessoas com deficiência. No Objetivo 4 o documento visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS, 2015, p. 109).

O documento menciona várias metas e classifica-as como Metas Finalísticas e de Implantação. As que tratam diretamente das pessoas com deficiências são tidas como

Finalísticas, pois deverão ser concretizadas até 2030. Todas as metas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências estão contidas no documento das Nações Unidas e foram reiteradas pelo Brasil.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (ODS, 2015, p. 113);

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ODS, 2015, p. 118);

4.7 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ODS, 2015, p. 128).

As metas estabelecidas no documento têm uma preocupação com os alunos com deficiências, garantindo o acesso a todos os níveis de escolarização em igualdade de permanência com outros discentes na escola. Também há uma preocupação com as condições físicas das escolas para o atendimento a esta clientela e o acesso à formação profissional.

Os organismos internacionais que balizam os direitos das pessoas com deficiências através de suas políticas públicas são importantes para a condução dos processos educacionais desta clientela e favorecem a criação de políticas públicas nos países membros.

Embora o Brasil participe como signatário de políticas internacionais que versam sobre a inclusão de deficientes no ambiente escolar ou em seu meio social em geral, ainda estamos em processo de adequação para atender a essas propostas e demandas.

As organizações internacionais desde o âmbito global vêm difundindo um conjunto de orientações para a educação, principalmente para os países em desenvolvimento, como descreve Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (2005, p. 48):

[...] as organizações econômicas e multilaterais (as organizações bilaterais e multilaterais sustentam o papel da educação do Banco e da UNESCO) têm uma presença mais forte na formulação da política educacional, ademais dos contextos financeiros da austeridade e das estruturas das reformas (tradução nossa)³.

Observa-se que algumas organizações exercem mais domínio nas recomendações para a educação, entre elas o Banco Mundial (BM), além delas a Organização das Nações Unidas (ONU).

³ Confira o texto original: las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol en la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economías.

Desta forma, as políticas públicas internacionais para a educação inclusiva são as diretrizes para a construção de políticas públicas nacionais que levam a inclusão de pessoas com deficiências na escola regular e na sociedade.

A seguir um quadro demonstrativo mostra os documentos internacionais e a principal finalidade deles

Quadro 2: Políticas Públicas Internacionais de Educação Inclusiva

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	PONTOS PRINCIPAIS
Declaração Universal de Direitos Humanos - DUHD -(ONU) – 1948.	Estabelece que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação.
Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU) – 1971	Proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual.
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU) - 1975	Estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação.
Carta para a Década de 80 (ONU) – 1980	Estabelece metas dos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência.
Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)	Dar visibilidade à sociedade de que as pessoas com deficiências estavam ali e precisam ser respeitadas como tal.
Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência	Promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento.
Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência: 1983 - 1992	Os países-membros deveriam adotar medidas concretas para garantir direitos civis e humanos das pessoas com deficiências.
Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) – 1990 - Conferência de Jomtien	Visa estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.
Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU) – 1993	Normas implicam forte compromisso moral e político em nome dos Países-Membros para agir com vistas à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.
Declaração de Manágua – 1993	Exige inclusão curricular da deficiência

	em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados.
Declaração de Salamanca - Princípios, Política e Prática em Educação Especial – 1994	Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.
Convenção da Guatemala (1999)	Trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, é preciso garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros.
Declaração de Washington (1999)	Promover políticas públicas e uma ampla legislação sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em cada país a fim de criarmos um ambiente mundial que propicie Vida Independente, educação inclusiva, moradia acessível e adquirível, transporte, cuidados de saúde, serviços de atendentes pessoais, ambientes sem barreiras, comunicação acessível e uma tecnologia assistiva que incorpore características do desenho universal.
Declaração de Caracas (2002)	Constitui a Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como instância para promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias e declara 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias.
Declaração de Sapporo – Japão (2002)	Convoca os governos em todo o mundo a erradicar a educação segregada, estabelecer política de educação inclusiva e a reverem suas políticas públicas para esta população.
Declaração de Kochi (2003)	Trata de uma agenda global pela educação inclusiva com os compromissos internacionais de Educação para Todos e convoca os órgãos governamentais mundiais a investirem em políticas e ações que assegurem a educação inclusiva para todos.
Declaração de Quito (2003)	Intercambiar opiniões, conhecimentos e

	experiências sobre normas e padrões existentes em relação aos direitos das pessoas com deficiência e ao desenvolvimento.
Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU (2006)	“Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 2).
Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)	Foi legitimada com o lema: “Igualdade, Dignidade e Participação”.
Carta de Santos – Inclusão (2008)	Traçar metas por ocasião do Encontro de Países Lusófonos para a Divulgação e a Implementação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (doravante Convenção), promulgados pela ONU e a transversalização de ações inclusivas no âmbito do desenvolvimento social e econômico, busca garantir que pessoas com deficiência e respectivas famílias.
Tratado de Marrakech (2013)	Implementar mecanismos de inclusão e acessibilidade aos benefícios da cultura, das artes e das ciências para as pessoas com incapacidade visual ou com outras dificuldades para acessar textos impressos.
Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (2015)	Visa estabelecer um processo intergovernamental inclusivo e transparente que fosse aberto a todos e que, seria útil na busca do desenvolvimento sustentável, por meio de ações focadas e coerentes.

Fonte: A própria autora

1.3. Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva

1.3.1 Constituição Brasileira de 1988

Promulgada em 1988, a Constituição Brasileira que se encontra vigente estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de

condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

1.3.2 Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989

Primeira legislação após Constituição Federal que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASI, 1989, s/p).

Assim ela assegura os direitos constitucionais de igualdade, de socialização, considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar. Também dispõe sobre discriminações e os preconceitos de qualquer espécie.

No seu Ar. 2º descreve as garantias legais para as pessoas com deficiências, especialmente no âmbito educacional desde a pré-escola até a formação profissional quando o aluno a alcançar.

Ainda neste Artigo da referida lei, dispõe de argumentos para formação de profissionais de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional e a “formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1989, s/p).

1.3.3 Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990

Conhecida como a Lei dos Servidores que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, assegurando às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos.

No seu Art. 1º, § 2º, resolve:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990, s/p).

Além disso, no Art. 98, § 2º, coloca que será concedido horário especial ao servidor com deficiência, quando comprovada a necessidade por junta médica oficial, independentemente de compensação de horário.

1.3.4 Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

Conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, coloca no seu Art. 11º, § 1º de que “A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990, s/p), e também esclarece que deverão ter atendimentos voltados às suas necessidades específicas.

No Art. 54º dispõe sobre o atendimento educacional especializado àqueles que necessitarem devido à sua deficiência, na escola regular, preferencialmente. Mais adiante no Art. 113º, a lei faz referência ao atendimento da criança ou adolescente com doença mental ou deficiência intelectual. Estas deverão receber tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

1.3.5 Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991

Lei que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social que inclui a receber benefício previdenciário o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave.

No seu Art. 93º a lei coloca que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências, habilitadas.

1.3.6 Lei nº 8.899, de 29 de Junho de 1994

Em seu Art. 1º dispõe que é concedido passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.

1.3.7 Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

Também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No Capítulo V denominado Da Educação Especial, no seu Art. 58 entende por educação especial, aquela oferecida na sala de aula da escola regular. Dá ênfase ao

atendimento educacional especializado quando necessário na escola comum realizado “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, s/p). Também coloca que a educação especial deve começar desde a educação infantil, de 0 a 6 anos.

No Art. 59, a lei diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida e sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, 19, 20).

No Art. 60 coloca que os alunos com deficiências se necessitarem de atendimento individualizado, este deve ocorrer na própria rede pública de educação regular.

1.3.8 Portaria nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999

Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Regulamenta as avaliações das instituições de ensino superior quanto a oferta de cursos ligados às pessoas com deficiências e a acessibilidade nestes estabelecimentos que deverão ser de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (Norma 9050) facilitando o acesso de alunos com deficiência física nas escolas, assim como Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Os requisitos estabelecidos na forma do caput, deverão contemplar, no mínimo: para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamento, construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, adaptação de portas e banheiros, colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros e instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; para alunos com deficiência visual: o compromisso formal da instituição de

proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo os diversos recursos didáticos para eles, como: - máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio, dentre outros e para os com deficiência auditiva: intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, flexibilidade na correção de provas escritas e aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita.

1.3.9 Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

No Art. 4º, este decreto coloca que é considerada pessoa com deficiência aquela que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, auditiva, visual, mental e/ou intelectual e deficiências múltiplas.

Também estabelece nos seus princípios o desenvolvimento do Estado e da sociedade civil para que sejam respeitados os seus direitos assegurando a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

Dentre as diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, está:

[...] incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 1999, s/p).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência possui no seu texto alguns objetivos e um deles é:

[...] integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social (BRASIL, 1999, s/p).

É um documento com inúmeros aspectos que contemplam a pessoa com deficiência de benefícios, como na saúde com tratamento prioritário e adequado, visando sem prejuízo de

outras, algumas medidas, como serviços de reabilitação, concessão de órteses, próteses, bolsas coletoras e materiais auxiliares, dado que tais equipamentos complementam o atendimento, aumentando as possibilidades de independência e inclusão da pessoa portadora de deficiência.

Outrossim, o documento ainda coloca as Ajudas Técnicas como os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Na Seção “Da Educação”, a portaria coloca que dispensarão tratamento prioritário e adequado às pessoas com deficiências visando medidas que possam colocar estes indivíduos dentro da escola regular com material apropriado, professores preparados e equipe multiprofissional para o atendimento de qualidade.

1.3.10 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiências (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

Em seu Art. 4º determina como modalidade da Educação Básica, a educação especial deverá considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p.1).

Ainda considera que alunos com deficiências deverão ser atendidos em escolas regulares nas salas de aula comuns juntamente com alunos diversos, com a colaboração da

família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Na escola regular os alunos com deficiências devem ser atendidos por professores especializados, com flexibilizações e adaptações curriculares e com atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

O documento também menciona as altas habilidades/superdotação com propostas de:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 3).

Mais adiante, o mencionado documento ressalta a importância de assegurar a acessibilidade de alunos com deficiências em qualquer espaço dentro da escola, processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos como os com deficiência auditiva e visual, usando a LIBRAS e o Braille, quando convier.

1.3.11 Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (PNE)

Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação com a duração de 10 anos com articulação dos estados, Distrito Federal e os municípios. O Plano Nacional de Educação é a principal lei que decorreu da nova LDBEN.

Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

O documento faz um balanço dos números de atendimentos de alunos com deficiências para o ano de 1998.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental (BRASIL, 2001, p. 53).

Ele ainda coloca a importância de professores especializados e ambiente adequado para que o aprendizado dos alunos com deficiências seja eficiente. A educação especial deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino.

Entre as características dessa política a escola deve levar em conta, a flexibilidade e a diversidade, porque o espectro das necessidades especiais é variado. Uma das diretrizes da educação tratada no capítulo da modalidade educacional – educação especial é: Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

1.3.12 Resolução CNE/CP nº1/2002

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, levando em consideração o acolhimento e o trato da diversidade, colocando também como importante a formação de professores para lidar com pessoas com deficiências.

1.3.13 Lei nº 10.436/2002

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Segundo a Lei, em seu Art. 4º

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, s/p).

No Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no Art. 3º esclarece:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, s/p).

Em seu texto também trata da formação dos professores para o ensino de LIBRAS no ensino fundamental, médio e superior, que deve ser feito em nível superior em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, e os surdos tendo prioridade nas vagas.

1.3.14 Portaria nº 2.678/2002

Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

A Grafia Braille para a Língua Portuguesa – Braille Integral é um documento normalizador e de consulta destinado especialmente a professores, transcritores, revisores e outros profissionais, bem como a usuários do Sistema Braille.

A referida Portaria coloca nos seus Art. 1º e 2º:

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003.

Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne a difusão e a preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional (BRASIL, 2002, s/p).

Desta feita a Grafia Braille torna também uma metodologia usada pelos deficientes visuais e cegos para tornarem suas vidas independentes tanto na sociedade, na escola e no meio familiar.

1.3.15 Decreto nº 5.296/2004

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

No Art.2º inciso I o referido Decreto destaca “a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva”.

Assim também destaca o atendimento prioritário em quaisquer circunstâncias seja em espaços públicos ou privados.

Quanto às condições de acessibilidade, o texto destaca no Capítulo III, as condições gerais de que serão necessárias, no Capítulo IV, as condições de implementação da

acessibilidade arquitetônica e urbanística, incluindo aqui as escolas, local onde as pessoas com deficiência também estarão inseridas.

1.3.16 Decreto nº 5.626/2005

Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No que se refere à formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, o texto do decreto coloca em evidência a importância dos cursos de graduação para esta finalidade e destaca a prioridade de participação de indivíduos surdos como discentes.

No Capítulo IV, que trata do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o Decreto é enfático no Art. 14.

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005 s/p).

O Decreto ainda garante o atendimento educacional especializado e as instituições federais devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, para a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

Ainda ressalta que estas instituições federais devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”, provendo as escolas de profissionais em LIBRAS para o atendimento e a demanda de escolas garantindo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil.

Mais adiante no Capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o texto deixa claro no Art. 22 que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou

educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, s/p).

Desta feita, o Decreto fornece várias informações para que o ensino da LIBRAS seja efetuado nas escolas, especialmente as federais, mas abre brecha para as particulares formarem profissionais capacitados para exercer as funções de tradutor e intérprete de LIBRAS.

1.3.17 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2006

Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), tem como objetivos ligados à educação de pessoas com deficiências:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; f) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; g) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; h) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos i) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2007, p. 26 e 27).

Contudo o PNEDH objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. Ainda norteia a produção de informação e conhecimento, conclama a realização de parcerias e intercâmbios internacionais, a produção e divulgação de materiais, a formação e capacitação de profissionais, à Gestão de programas e projetos e avaliação e monitoramento, definindo estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH.

O PNEDH é contemplado em 5 eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ele busca, portanto, comprometer uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos voltando-se ao desenvolvimento social e emocional, ao entendimento e respeito mútuo, à responsabilidade, dignidade e autoestima (MONTEIRO, 2008, p. 30)

1.3.18 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007

Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Ele coloca que:

[...] a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 7).

O texto relata 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE. Entre elas se destaca a diretriz: “fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência”.

O Programa mais direcionado para as pessoas com deficiência no ensino superior é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propõe ações que garantam o acesso pleno deste público às instituições federais de ensino superior.

Carlos Pereira & Cristina Albuquerque (2017, p. 36) especificam que:

O Incluir tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Segundo as próprias informações do Projeto Incluir, o programa lança editais direcionadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos. Estes núcleos têm a responsabilidade de melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

No documento do MEC (2007, p. 09), Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O PDE também enfoca o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência.

1.3.19 Decreto nº 6.094/07 - 2007

Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

No art. 2º deste decreto, na diretriz IX, ele coloca: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

O texto ainda coloca a formação de professores em serviço como forma de complementar a formação inicial. Assim a formação continuada de profissionais da educação é pautada também nesse decreto.

1.3.20 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008

É um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Nele está expressa a preocupação de uma política de educação especial voltada para a educação inclusiva.

Na introdução do texto revela essa preocupação:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e

que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A preocupação com as práticas discriminatórias enfrentadas pelos sistemas de ensino, o documento resolve criar alternativas para “superá-las, e a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim o “Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento ainda expressa como será realizado o diagnóstico da educação especial e trata as diretrizes com o

[...] acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2008, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Nas suas diretrizes, o texto ressalta a preocupação de que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10)

Destaca ainda que o acesso à educação pelos indivíduos com deficiências deve começar ainda da educação infantil com indicações de atendimento educacional especializado

para esta idade. Para a educação de Jovens e Adultos (EJA) em que haja indivíduos com necessidades específicas, enfoca a formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Nessa perspectiva, o ensino superior é focado para a educação especial se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Mais adiante, o documento descreve como deve ser o atendimento do deficiente auditivo e o surdo com a LIBRAS.

1.3.21 Decreto nº 6.094 – 2007

Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No Capítulo 1, estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 1º Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2007, s/p).

Assim, em consonância com a inclusão escolar, estabelece a aprendizagem como foco, garantindo a alfabetização no máximo aos 8 anos, acompanhando a frequência do aluno e seu desempenho, combatendo a repetência e a evasão escolar e garantindo o acesso e permanência das pessoas com deficiências nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas de educação básica.

1.3.22 Decreto nº 6.571 – 2008

Estabelece as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Os alunos que poderão ser atendidos são os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No Art. 1º, § 1º “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” (BRASIL, 2008, s/p).

No Art. 2º, o documento explicita os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, s/p).

Ainda no mesmo Decreto, no Art. 3º estabelece que as escolas que tiverem o AEE, devem ser dotadas de Salas de Recursos Multifuncionais, formação continuada para professores, formação de gestores e demais servidores para a educação inclusiva, adequação arquitetônica das escolas para a acessibilidade.

Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011.

1.3.23 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2009

Em forma de um Decreto, sob o nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, é promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em seu Art. 1 coloca como Propósito:

- O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007, s/p).

Esta Convenção estabelece os Princípios básicos para tal: dignidade inerente à pessoa humana, autonomia individual incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas e a independência das pessoas, não discriminação, participação plena e efetiva na sociedade, respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade e da condição

humana, igualdade de oportunidades, acessibilidade, igualdade entre o homem e a mulher e do respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

1.3.24 Resolução N° 4 CNE/CEB – 2009

O documento institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5°).

No documento esclarece:

Art. 1° Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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

Para fins de complementação da escolarização dos alunos com deficiências o Art. 3° coloca que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

1.3.25 Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011

Projeto de lei que coloca metas para a educação no decênio 2011 a 2020.

Na proposta nº 7, o documento coloca:

Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2011, p. 3).

A Meta 4 pretende

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2011, p. 6).

As estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação 2011-2020, reafirmam as proposituras para a Inclusão:

- Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
- Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
- Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

O PNE considera público alvo da Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva, educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

O estudante poderá beneficiar-se segundo o PNE, dos apoios de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades (Dutra, 2008).

1.3.26 Lei nº 12.764 – 2012

Fruto da luta das famílias pelos direitos dos seus filhos com autismo. Este documento instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a estas pessoas. A Lei protege, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo.

Esta lei estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Art. 1º), também nota-se o incentivo a formação dos profissionais a respeito da deficiência.

Além disso, ela coloca:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- [...]
- VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012, p. 9).

A Lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana⁴ (2012) demonstra a preocupação de uma política para o crescimento integral da pessoa com deficiência, em destaque colocamos a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo.

A lei prevê que é direito da pessoa autista ao diagnóstico precoce, para que possa ter alcance aos suportes e intervenções necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Infelizmente, devido ao preconceito e desinformação. Também diz sobre o incentivo do poder público: a capacitação de profissionais para o atendimento multidisciplinar, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, e também a capacitação de pais e responsáveis para que melhor possam cuidar das pessoas autistas sob sua proteção.

A lei Berenice Piana também garante e estimula a inserção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho, estando incluídas na Lei de Cotas. As instituições de ensino superior devem oferecer aos deficientes que passaram no exame seletivo adaptações e apoios necessários para realizar seus estudos, bem como, facilidades para frequentar as aulas.

1.3.27 Lei 13.146 de 06/07/2015

⁴ Berenice Piana é uma militante brasileira, coautora da lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que leva seu nome: a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

Lei que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de 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, s/p).

No Art. 2º

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

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) trata entre outras questões das disposições gerais e dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde. Há requisitos que precisam ser cumpridos em cada uma dessas esferas. No caso da educação, a LBI enfoca:

Oferta de tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV);
[...]
Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Art. 28-XIII) (BRASIL, 2015, s/p).

Com relação à Acessibilidade e Ciência e Tecnologia, trata do acesso à informação e à comunicação e do uso de tecnologias assistivas.

A obrigatoriedade da acessibilidade nos sites públicos e privados de acordo com as melhores práticas e com as diretrizes internacionais (Art. 63);
[...]
A oferta de recursos de audiodescrição, legendagem e janela de Libras nas produções audiovisuais (Art. 67);
[...]
O fomento do poder público ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e sociais para aumentar a participação das pessoas com deficiência na sociedade (Art. 77-§ 3º) (BRASIL, 2015, s/p).

A LBI coloca em evidência que a partir dela, qualquer escola pública ou privada, de educação básica ou não que negar a matrícula ou cobrar taxas de indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, serão penalizadas por crime de discriminação.

O artigo 27 da Lei 13.146/15 reza:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades

físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015 s/p).

Assim, com a entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência fica caracterizado “crime” qualquer forma que proíba ou acrescente valores, na matrícula escolar da pessoa com deficiência.

1.3.28 Decreto nº 9.465 - 2019

Este Decreto cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Dentro desta secretaria, haverá, entre outras, uma diretoria voltada apenas para pessoas surdas, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, além de uma estrutura voltada para apoio a pessoas com deficiência, como indica o documento:

- f) Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação:
 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência;
 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e
 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras ;
- g) Instituto Benjamin Constant; e
- h) Instituto Nacional de Educação de Surdos;
- III - órgão colegiado: Conselho Nacional de Educação; e
- IV - entidades vinculadas (BRASIL, 2019, s/p).

No Art. 37, o Decreto coloca em evidência que o Instituto Benjamin Constant fica responsável em subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de deficiência visual, promovendo a educação dos deficientes visuais e se responsabilizando pelo AEE para esta deficiência, entre outras atribuições.

Quando à surdez, o Art. 38, o documento reza que compete Instituto Nacional de Educação de Surdos: subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez e promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez, dentre outras atribuições.

1.3.29 Lei nº 13.977 - Janeiro de 2020

Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências. Ela tem o nome de Romeo Mion⁵. De acordo com a nova lei, a Ciptea deve assegurar aos portadores atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

O quadro número 3 faz um resumo das políticas públicas brasileiras da educação inclusiva.

Quadro 3: Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva

DOCUMENTOS	PONTOS PRINCIPAIS
Constituição Brasileira de 1988	“Igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências preferencialmente na rede regular de ensino (art. 206, 208, I).
Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	Assegura os direitos constitucionais de igualdade, de socialização, considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar. Também dispõe sobre discriminações e os preconceitos de qualquer espécie.
Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, assegurando às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos.
Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 - ECA	“A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990, s/p).
Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991	Lei que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social que inclui a receber benefício previdenciário o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave.
Lei nº 8.899, de 29 de Junho de 1994	Dispõe que é concedido passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.

⁵ Filho do apresentador de televisão Marcos Mion que tem o Transtorno do Espectro Autista

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes da educação nacional e tem um capítulo dedicado à educação especial, com orientações aos pais, professores e demais servidores educacionais de como conduzir a educação dos alunos com deficiências na escola regular.
Portaria nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiências (art. 2º), contemplando o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.
Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação com a duração de 10 anos, destacando o grande avanço da década da educação que é a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
Resolução CNE/CP nº1/2002	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, levando em consideração o acolhimento e o trato da diversidade, colocando também como importante a formação de professores para lidar com pessoas com deficiências.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.296/2004	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a

	promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2006	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094/07 - 2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação garantindo o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008	Documento que expressa a preocupação de uma política de educação especial voltada para a educação inclusiva e tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo toda a assistência necessária.
Decreto nº 6.094 – 2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Decreto nº 6.571 – 2008	Estabelece as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Os alunos que poderão ser atendidos são os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
Convenção sobre os Direitos das	Estabelece que os Estados Parte devem assegurar

Pessoas com Deficiência - 2009	um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
Resolução Nº 4 CNE/CEB – 2009	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011	Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2011, p. 3).
Lei nº 12.764 – 2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a estas pessoas. A Lei protege, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo.
Lei 13.146 de 06/07/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de 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, s/p).
Decreto nº 9.465 - 2019	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
Lei nº 13.977 - 2020	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Fonte: A própria autora

Como buscamos demonstrar, a educação inclusiva está pautada em várias legislações que conduzem o processo educacional. No nível internacional vê-se que estas leis estão direcionando os diversos países a colocar em prática a questão da inclusão de pessoas com deficiências em seus modelos educacionais. É uma questão de humanidade, solidariedade e de acolhimento de todas as pessoas, pois todas elas devem gozar dos mesmos direitos das pessoas representativas da normalidade.

A questão das legislações brasileiras existentes para o atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, representa um arcabouço de informações que leva o sistema educacional a direcionar seus ambientes escolares para a recepção destes alunos com embasamento legislativo e teórico. Pode-se afirmar também que estas leis não são executadas na sua totalidade e que as pessoas que seriam beneficiadas, estão na sua maioria abandonadas à própria sorte, seja pela família que não sabe ou não quer levar seus filhos a se escolarizarem e participarem da sociedade em geral, ou por negligência dos órgãos públicos que não fazem valer as leis.

CAPÍTULO 2

2.1 Educação Inclusiva: relação com as Políticas Públicas

2.2 Políticas Públicas e Educação Inclusiva

Este capítulo tem como objetivo discutir as Políticas Públicas no Brasil, trazendo inicialmente uma breve trajetória histórica das Políticas Públicas no Brasil, faz um link com as Políticas Públicas Sociais, evidencia a educação na Constituição Federal, a educação e o ECA com a educação inclusiva.

2.2.1 Políticas Públicas: conceito, finalidade, tipos, abrangência e objetivos

A função do Estado na sociedade vem se modificando através dos séculos e tem alterado o modo como as pessoas se relacionam, estudam, moram, cuidam da saúde, dentre outros aspectos. No século XXI é comum ouvir-se que a função das políticas públicas implementadas pelo estado é promover o bem estar da sociedade. Para isso, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente, trabalho, lazer, assistência social, cultura, moradia e transporte.

Para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos, portanto, se utilizam das Políticas Públicas.

As Políticas Públicas foram criadas desde a antiguidade para que os governantes tivessem maior controle sobre a população. Desde os filósofos e pensadores da antiguidade, que a humanidade empenha na reflexão sobre o que o Estado “faz ou deixa de fazer”, sobre como são tomadas as decisões políticas e sobre quais os deveres e direitos dos governados e governantes (LEITE & DEZOTTI, 2017).

Até o século XIX, o Estado tinha como principais funções: manutenção da segurança pública interna, preservação da propriedade privada e a defesa das fronteiras contra ataques de outros Estados. O século XX veio com a expansão da democracia diversificando assim as funções e as responsabilidades do Estado e é marcado por uma nova e importante função do Estado: a promoção do bem estar social (BOBBIO, 1993). Essa nova era requer do Estado uma atuação diferenciada e mais ligada aos problemas cotidianos da sociedade. Nesse contexto é que surgem as Políticas Públicas com o objetivo de dar respostas a demandas específicas da sociedade.

Sabe-se que a ciência política contribuiu para que as Políticas Públicas tomassem um novo direcionamento, preocupando mais com o bem estar das pessoas. A questão da educação é um exemplo claro. Até os meados do século XX, crianças filhas de pais de poder aquisitivo bom e as representativas da normalidade poderiam frequentar a escola. As Políticas Públicas de educação só se firmaram com uma educação para todos, no Brasil, quando surgiram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a partir de 1961.

Theodore Lowi (1964, 1972) divide, então, as políticas públicas em quatro tipos: políticas distributivas, redistributivas, regulatórias, constitutivas e compensatórias. As primeiras estão relacionadas à distribuição de benefícios individuais, beneficiando pequenos grupos de interesse organizados. Elas atendem a demandas pontuais e locais, gerando, portanto, benefícios concentrados. É o caso de escolas, obras de infraestrutura urbana – viadutos, pavimentação de rua, etc.

As políticas redistributivas atendem a solicitações e desejos particulares de grandes coletividades, operando, portanto em ambientes de maior conflito. Assim temos como exemplos deste tipo de política, a taxação de grandes fortunas, a reforma agrária e as políticas de transferência de renda.

As políticas regulatórias referem-se às regras e procedimentos do funcionamento de atividades e serviços públicos de determinado setor da ação governamental ou setor econômico. Destacamos o estatuto do desarmamento, o código de defesa do consumidor e o código de trânsito.

Ainda de acordo com o autor citado, as políticas constitutivas são aquelas que estabelecem as regras do jogo político, da estrutura de governo e os procedimentos para a elaboração e implantação das políticas públicas. São caracterizadas pela negociação e busca de apoio entre partidos e lideranças políticas. É o caso das normativas do sistema político eleitoral, e as regras constitucionais.

Por fim têm-se as políticas compensatórias que indicam as ações de governo cuja finalidade consiste em compensar as desigualdades de grupos sociais prejudicados e discriminados e promover igualdade de oportunidades entre eles. É o caso da reserva de cotas nas universidades para afrodescendentes e a demarcação de terras de comunidades tradicionais.

Outrossim, uma citação do prefácio da Política Nacional de Medicamentos, publicada pelo Ministério da Saúde no mesmo ano, que aponta que as políticas públicas

[...] devem ser explicitadas de forma a: tornar públicas e expressas as intenções do Governo; permitir o acesso da população em geral e dos formadores de opinião, em particular, à discussão das propostas de Governo; orientar o planejamento governamental no detalhamento de programas, projetos e atividades; funcionar como orientadoras da ação do Governo, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis (BRASIL, 1999, s/p).

A abrangência das Políticas Públicas está relacionada a possíveis benefícios: universais, segmentais e fragmentais. As primeiras são para todos os cidadãos, as segmentais

estão destinadas a algum segmento da população, caracterizado por um fator determinado, como as pessoas com deficiências, idade, condição física, gênero, etc. As fragmentais são válidas para grupos sociais inseridos dentro dos segmentos (TEIXEIRA, 2002).

As políticas públicas influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade. Não se costuma definir de antemão quais seriam as finalidades substanciais das políticas públicas a não ser de uma forma mais genérica como, por exemplo, o atendimento do interesse da coletividade. Mas é certo que uma política pública se congrega ao conjunto de esforços governamentais, de maneira coordenada, em prol do atendimento de demandas especificamente selecionadas.

Carlos Aurélio Pimenta Faria (2003) traz um interessante estudo a respeito de como o conceito de Políticas Públicas se modernizou com o avanço da ciência e da necessidade de adequação do mesmo às mudanças que ocorrem na sociedade:

Uma grande variedade de pesquisas empíricas e de ensaios de natureza teórico-conceitual tem demonstrado a incapacidade de modelos tradicionais de interpretação dos mecanismos de intermediação de interesses, como o pluralismo, o cooperativismo, o marxismo, em suas derivações, de dar conta da diversificação e da complexificação desses processos, muitas vezes marcados por interações não hierárquicas e por um baixo grau de formalização no intercâmbio de recursos e informações, como pela participação de novos atores, como, por exemplo, organizações não governamentais de atuação transnacional e redes de especialistas (FARIA, 2003, p. 21).

Para Celina Souza (2005), as políticas públicas são um ramo da ciência política que permite entender como e por que os governos optam por determinadas ações e envolvem vários atores e níveis de decisão, considerando que toda estratégia governamental tem um pano de fundo (decisões, escolhas, caminhos).

Maria Paula Bucci (2006, p. 36) afirma que políticas públicas são “a coordenação dos meios à disposição do Estado, harmonizando as atividades estatais e privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

As políticas públicas compreendem um conjunto de procedimentos destinados mediar e/ou solucionar conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos e representam ações intencionais dos governos, com objetivos que podem ser alcançados a curto, médio ou longo prazo.

[...] podem ser alcançados a curto, médio ou longo prazo. Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos

democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.26).

Entretanto, com a evolução da ciência o conceito de Políticas Públicas também foi diversificando e os estudos nessa temática passaram a ocupar mais espaços abordando os atores envolvidos para o seu desenvolvimento.

João Martins Tude (2010, p. 2) conceitua Políticas Públicas como:

[...] um conjunto de decisões e ações propostas geralmente por um ente estatal, em uma determinada área (saúde, educação, transportes, reforma agrária, etc.), de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil.

As Políticas Públicas objetivam responder a demandas da sociedade, principalmente as camadas mais marginalizadas e a sociedade civil deve acompanhar a sua execução. Também visam efetivar os direitos de cidadania, promover o desenvolvimento, criando alternativas de emprego e renda para seus cidadãos e para regular conflitos entre os diversos atores sociais.

Maria das Graças Ruas & Roberta Romanini (2013) classificam as políticas públicas em: políticas setoriais, que se organizam a partir da pauta, dos propósitos e dos recursos e prioridades de cada área. As políticas sociais, que objetivam promover o acesso e o gozo a direitos sociais diversos como o direito à educação, à moradia, à saúde e previdência social. As políticas econômicas, que se referem às estratégias de desenvolvimento econômico interno e às ações de política externa de uma política cambial e de comércio exterior.

As políticas de infraestrutura são aquelas que pretendem garantir as condições para execução e o alcance dos propósitos das políticas sociais e econômicas, como saneamento básico, abastecimento de energia elétrica e outras fontes energéticas, projetos de mobilidade urbana, trânsito e transporte público. Por fim, as políticas de estado que se destinam a assegurar a prática da cidadania, a defesa e segurança interna e a soberania do país, o que se operacionaliza nas políticas de segurança pública, direitos humanos e relações internacionais.

Segundo Celina Souza (2015, p. 27), “outra caracterização das políticas de governo é que se podem ser institucionalizadas, dificilmente serão mudadas” É o caso do programa Bolsa-família no Brasil que distribui renda para as famílias em situação de vulnerabilidade. Paulo Roberto Almeida em (2016, p.35), diz que “a Política de Estado é a política que independente de qual governo e governante, a política deverá ser executada conforme seu aparato normativo, geralmente sendo a constituição”.

As várias definições de políticas públicas levam a interesses diversificados. Elas são criadas para atender a uma demanda pré-estabelecida, seja educacional, social, trabalhista, etc., e assim, as definições sobre políticas públicas se voltam para a busca de um conceito ideal, já que não existe uma única, ou melhor. Elas enfatizam o papel das políticas públicas na solução de problemas.

A presença e atuação da sociedade civil na criação de políticas públicas é muito importante para a concretização das mesmas. Em qualquer instância, seja federal, estadual ou municipal, elas devem condizer com a realidade da sociedade em que está inserida.

De acordo com Leonardo Secchi (2013) as Políticas Públicas surgiram para “[...] ajudar no diagnóstico e no tratamento de problemas públicos, assim como a medicina o faz com problemas do organismo, e a engenharia, com problemas técnicos”. As Políticas Públicas, primeiramente, ajudam a diagnosticar qual é o problema e posteriormente a apresentar soluções, porque, se assim não fosse, não haveria razão de ser.

Lourdes Lemos Almeida et al (2017, p. 25), define política pública como “decisões de caráter geral, destinadas a tornar públicas as intenções de atuação do governo e a orientar o planejamento, no tocante a um determinado tema, em seu desdobramento em programas e projetos.

Em recente publicação, o IPEA consolidou um conceito de políticas públicas como sendo:

[...] o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas para a provisão de bens ou serviços à sociedade, dotada de recursos orçamentários ou de recursos oriundos de renúncia de receitas e benefícios de natureza financeira e creditícia (IPEA, 2018, p. 13).

Políticas públicas são criadas para serem colocadas em prática, considerando fatores de diferentes perspectivas: históricos, políticos, econômicos. Cada uma delas tem a sociedade como principal objetivo, independente de serem políticas sociais, educacionais ou de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2.2. Trajetória Histórica das Políticas Públicas no Brasil

Considerando a importância das Políticas Públicas no Brasil e como estas se tornam grandes instrumentos de garantia ao bem-estar social, tomando como base o Estado Democrático de Direito e a garantia dos direitos fundamentais e sociais, é preciso que o

Estado dê garantias que as Políticas Públicas se tornem os principais mecanismos necessários nesse processo.

No início de século XX, algumas medidas que visavam proteger o trabalhador já começam a ser tomadas. Em 1919, por exemplo, foi criada a lei de proteção contra o acidentado; em 1923 aconteceu a criação de caixas de aposentadoria e pensão; e, em 1927, deu-se a criação do seguro contra a doença (Azeredo, 1998; Barbosa e Moretto, 1998).

Em meados de 1930, pode-se dizer que começam as primeiras atividades sistemáticas que por assim dizer, foram subsídios para as políticas públicas no Brasil que começavam a surgir (Vaitsman, Ribeiro e Lobato, 2013b). Nessa época, o país atravessava a “Era Vargas”, compreendida entre os anos de 1930 a 1945 e de 1945 até o ano de 1954. Getúlio Vargas cumpriu a meta de organizar o aparelho do Estado de acordo com o modelo burocrático weberiano⁶, o qual os funcionários eram recrutados por meio de concurso público. (LEITE JÚNIOR, 2009, p.24). Também é em 1930 que é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Porém, foi com o Estado Novo⁷ que o mercado de trabalho passou por uma maior estruturação e várias políticas públicas voltadas para o trabalho foram implantadas. Em 1930, houve a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; em 1931 foi criada a lei de sindicalização; em 1932, a instituição da carteira profissional e a regulamentação da jornada de trabalho de 8 horas; em 1934, a lei da assistência e previdência social; em 1943, a consolidação das leis trabalhistas (CLT); e por fim, na década de 1940, foram criados o Senai e o Senac, vindo a compor mais tarde o “Sistema S” (passando a incluir, ainda, Sesc, Sesi, Senat, Senar, Sest e Sebrai) (Todeschini, 2005 e 2007). O Salário Mínimo foi incorporado nessa década com a promulgação da Lei de nº185 em janeiro de 1936 e Decreto Lei nº 399 de 30 abril de 1938 No dia 1º de Maio o então presidente Getúlio Vargas, fixou os valores do salário mínimo que começou a vigorar no mesmo ano.

Segundo Anísio Teixeira (1967), a revolução de 1930 marca um período em que se iniciaram as primeiras inquietações sobre o processo de integração política do país.

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais

⁶ A teoria do sociólogo jurista e economista alemão, Max Weber, que considera as organizações como sistemas burocráticos, que constituem o ponto de partida para sociólogos e cientistas políticos no estudo das organizações. O trabalho aborda também a sociologia compreensiva da ação social e apresenta as características positivas e negativas da burocracia.

⁷ Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, 26)

Assim, na década de 1930, o país revolucionou o processo educacional brasileiro no que se refere à regulamentação das políticas públicas educacionais que foi impulsionada pela Reforma Francisco Campos, a qual instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Saviani, 2005).

Nessa década um fato marcou a política brasileira. Em 24 de fevereiro de 1932, o voto feminino no Brasil foi assegurado. Em 3 de maio de 1933, na eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, a mulher brasileira, pela primeira vez, votou e foi votada em âmbito nacional.

Ainda nesse período, precisamente em 1937, foi outorgada a 4ª Constituição brasileira e a 3ª do período republicano, extinguindo partidos políticos e justiça eleitoral, proibindo o direito de greve, instituindo a censura prévia aos meios de comunicação e a pena de morte, dentre outras coisas. Ficou conhecida como Polaca, por ter sido baseada na Constituição da Polônia (BRASIL, 1937).

É necessário ressaltar que foi nesse período autoritário que aconteceu uma segunda Reforma do ensino no Brasil. Foram implementadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

As LDBs só começaram em 1961 com a primeira LDB, a de nº 4.024/61, que definia e regularizava o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

Mais tarde, em 1963, sob a responsabilidade do MEC, com o objetivo de complementar as ações de formação profissional já desenvolvidas pelo Sistema S e pelas escolas técnicas públicas, coma a criação de cursos de pequena duração e dissociados da educação básica. Em 1964, aconteceu o Golpe Civil-Militar no Brasil, instaurando um regime autoritário/antidemocrático, o qual se prolongou até 1985 (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002). Nesse período implantou-se um pacote de leis, decretos-leis e pareceres relativos à educação objetivando garantir um desenho de política educacional orgânica, nacional e abrangente com diversas leis e decretos e dentre eles, destaca-se a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, que “implantou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; introduziu-se o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos

professores; e criou-se a estrutura departamental” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002, p. 43).

Em 1965, foi criado o Fundo de Assistência ao Desempregado para dar suporte a um auxílio-desemprego, e no ano seguinte, 1966, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e instituído o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), com o objetivo de flexibilizar o processo de demissão e em 1975, foi criado o Sistema Público de Emprego (SINE) (FAUSTO et al. 2003).

Ainda por volta dos anos de 1970, acontece em especial a política de proteção social, com marco nas áreas sociais e econômicas, onde o Estado tem uma atuação muito marcante com o papel de promotor do bem-estar social, especialmente entre os anos de 1970 a 1980 (SANTOS, 1987). Essa proteção dada pelo Estado é fundamentada no autoritarismo, pois era um governo civil-militar, e esses programas e serviços foram muito usados como mecanismo de compensação à forte repressão do governo perante a sociedade dessa época.

A Lei 5.692 de 1971, depois de tramitação sumária no Congresso, mudou a organização do ensino no Brasil, e fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e tornou o ensino profissional obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país.

Na década de 1980, finaliza o Regime Civil-Militar com a escolha de Tancredo Neves para a presidência do Brasil em 1985 e a educação também é direcionada para novos rumos como a busca da melhoria da qualidade da educação, valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional, democratização da gestão, dentre outras (FREITAS, 2002).

Em 1988, é promulgada a Constituição Nacional de 1988, ficando conhecida como “a Constituição Cidadã”. A Carta Magna traz no corpus do seu texto reivindicações dos educadores, versando sobre temas como: gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional (CAIADO, 2008). Pela primeira vez em um documento oficial, a educação inclusiva e especial é citada e coloca orientações para que elas sejam de fato colocadas em prática.

João Bosco Mousinho Reis (2016) enfatiza o governo de Itamar Franco, que teve início em 1992, com a renúncia (após o impeachment) do presidente Fernando Collor de Mello, até o dia 1º de janeiro de 1995. Através do seu Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, implementou o Plano Real, o qual foi de suma importância para a política econômica no Brasil, que teve continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, tendo em vista que houve uma estabilização econômica, em razão

principalmente ao controle da inflação, colocando o Brasil em relevância política a nível global (REIS, 2016, p.100).

Na segunda metade da década de 90, especificamente em 1996, é elaborada a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 – nº 9.394, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) permitindo vislumbrar novas expectativas na educação. Nela a educação básica abrange: a) educação infantil, constituída pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos; b) Ensino fundamental, constituído por oito anos; c) Ensino médio, constituído por três séries (Saviani, 2008). Nessa LDB, há um Capítulo dedicado à Educação Especial, com vários direcionamentos para que a escola regular a possa colocar em prática. Esta LDB vigora até hoje.

Ainda durante o governo de FHC, também foi criado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2002 (HERMIDA, 2006). FHC governou o Brasil de 1995 a 2003, por dois períodos de 4 anos.

Com o fim da era FHC, Lula governou o Brasil de 2003 a 2011 e implantou políticas tanto de médio quanto de longo prazo, em um movimento que sinalizava algumas rupturas (Oliveira, 2009). Dentre as políticas educacionais pode se destacar: Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2006 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007.

Nesse período também foram criadas as avaliações externas, como: Provinha Brasil (2008), Prova Brasil (2005) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2005, e ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2010, Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, Educação Especial (2008) e Brasil Alfabetizado (2004), dentre outras (Pinto, 2009).

O governo Dilma Rousseff é o período da história política brasileira que se inicia em 1 de janeiro de 2011 e vai até janeiro de 2019. Mas ela só permaneceu até 2016, quando a maioria dos deputados federais foi favorável ao impedimento da presidente Dilma Rousseff em maio de 2016, a maioria do senado votou pela abertura de processo de impeachment de Dilma, por crime de responsabilidade fiscal. Os senadores decidiram pelo impeachment de Dilma Rousseff, que foi sucedida pelo vice-presidente Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 31 de agosto de 2016 (PINTO, 2015).

Em seu governo ela manteve os programas “Bolsa Família” e “Minha Casa, minha vida” e promoveu a ampliação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Também foi marcado por uma grave crise econômica com a maior queda do PIB brasileiro desde 1930-1931 e o PIB per capita encolhendo mais de 9% entre 2014 e 2016 (PINTO, 2015).

É importante nesse momento quando se fala em políticas públicas, considerar que dentre elas, as políticas sociais desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A educação é sem dúvida uma das mais importantes e está inserida dentro das políticas públicas sociais.

2.2.3. Políticas Públicas Sociais

Os debates que acaloram a sociedade estão sempre ligados a Políticas Públicas Sociais. Elas estão diretamente ligadas a um grupo de pessoas que vão se beneficiar diretamente ou indiretamente delas.

Diante de uma realidade histórica, existe uma enorme parcela da população que por diversos motivos, não tem renda suficiente para prover seus acessos básicos a saúde, a educação escolar, a transportes públicos, enfim a vários serviços básicos para sua sobrevivência, como viver em condições inadequadas de moradias e de saneamento, entre outras necessidades pertinentes ao ser humano. É inquestionável que estes indivíduos precisam de ajuda para melhorar sua condição de vida e de sua família. Esta responsabilidade, por tradição, foi atribuída ao Estado, colocando-o como o responsável do bem estar social de sua população. Assim são criadas e colocadas em prática as Políticas Sociais.

As políticas sociais são aquelas políticas públicas voltadas para a oferta de bens e serviços básicos à população, compreendendo às áreas da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (BRASIL, CF, 1988).

Para Wanderley Santos (1989, p. 9)

[...] Política Social é aquela que ordena escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente. Sendo assim, a política social é em realidade uma ordem superior, metapolítica que justifica o ordenamento de quaisquer outras políticas.

Na Constituição Federal (CF) Brasileira, de 1988, dentre os princípios fundamentais elencados, estão previstos o desenvolvimento nacional e a preocupação com as desigualdades sociais, como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme o

Art. 3º: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, CF, 1988).

No Brasil, as políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo País nos níveis político, econômico e social. Vicente Faleiros (1991, p. 8) diz bem como elas são vistas.

São vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, em outros, como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

Atribui-se muita responsabilidade às políticas públicas sociais, sabendo que elas sozinhas não serão capazes de conduzir o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social, “mas considera-se que seu desenho e regras, assim como seus mecanismos e gestão pelo governo, possam contribuir para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas, para os quais as políticas públicas são dirigidas” (SOUZA, 2003, p. 12).

Sabe-se que as políticas sociais colaboram com o aumento das habilidades, capacidades e inclusão produtivas das pessoas, e isto é um fator determinante para o aumento da inovação e da produtividade no trabalho e assim o crescimento econômico é uma consequência disso. Tudo isso contribui para “elevar o nível salarial e reduzir a pobreza, até mesmo para a melhoria da distribuição de renda e diminuição da desigualdade” (CASTRO, 2012, p. 1017).

As políticas sociais são concebidas para lidar com todas as questões sociais. Elas são “aquelas destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação, etc.” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 10).

Um aspecto delicado, no direcionamento do orçamento público, é relativo à aplicação deste, que põe as políticas sociais “constantemente no centro do debate político, entre outros motivos porque responde por uma fração considerável do gasto público, o que a torna alvo de disputas acirradas na divisão dos recursos orçamentários” (CASTRO, 2013, p. 167).

As políticas sociais visam melhorar o nível das condições de vida da população, homogeneizando as interações entre mercado e sociedade, para que assim possa haver desenvolvimento econômico e equidade social, reduzindo a pobreza e possuindo garantia de acesso aos serviços de saúde, educação, segurança, saneamento, habitação, dentre outros.

As políticas públicas educacionais, são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Elas estão em vários

dispositivos legais do mundo e em especial no Brasil. São ações voltadas à escola, seu funcionamento para a melhoria do processo educacional, ajudando no aprimoramento educacional de um país. São importantes e se fazem necessárias para o bom andamento da educação.

A Constituição Federal estabeleceu no Art. 227 que se constitui como um dos direitos fundamentais da pessoa humana o direito à educação e ao trabalho, sendo incumbência do Estado, da família e da sociedade assegurar a concretização desses direitos.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p).

O comprometimento do Estado na educação é essencial, para que possamos ter cidadãos bem informados, letrados e politizados. As políticas públicas educacionais devem ser tratadas desde a educação infantil até a pós-graduação, passando pela Educação de Adultos (EJA), Cursos Técnicos, cursos de qualificação profissional, Formação Inicial e Continuada (FIC).

As políticas públicas educacionais fazem parte das políticas sociais do país. Elas têm um caráter social, que contribuem no sentido de administrar conflitos que garantam os interesses do capital humano (SANTOS, 2010).

Discutindo a importância das políticas públicas, Cleia Ferreira e Everton Santos (2014, p. 21) retrata que o papel delas é de

[...] enfrentar de frente os problemas existentes no cotidiano das escolas que reduzem a possibilidade de manter a qualidade na educação, como por exemplo, focar nos problemas relacionados a fome, as drogas e violência que vem se instalando nas escolas de todo o país.

As políticas públicas educacionais devem centralizar seus esforços na melhoria da educação nacional, fornecendo meios adequados para que a escola ofereça educação de qualidade e com autonomia pedagógica. Cleia Ferreira e Everton Santos (2014, p. 36) colocam também que

[...] ao se tratar de qualidade na educação, deve-se levar em conta também a estrutura física do local de ensino, a organização escolar, além do aporte metodológico e didático que possibilite aos docentes oferecer um processo de ensino e aprendizagem com qualidade e eficiência.

Ainda segundo os autores citados acima, a educação, “é conceito muito amplo para ser tratada pelas políticas educacionais, pois é focada nas questões escolares”. Elas têm por foco encontrar soluções para os maiores desafios sociais da educação, e assim diminui os diversos níveis de escolaridade, assim como as diferenças sociais encontradas dentro da sala de aula.

Adão Francisco Oliveira (2010) coloca que políticas públicas educacionais partem do pressuposto que as legislações deverão ser criadas a partir de demandas públicas, ou seja, da participação do povo junto ao Estado.

Sob este entendimento conceitua que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, à construção da sociedade que se origina a partir da educação. Assim, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas.

A qualidade da educação é elemento importante dentro das políticas públicas educacionais, pois ela está ligada também ao local onde a escola está inserida, os seus professores e na metodologia que seus docentes usam para conduzir o processo ensino aprendizagem.

Desta feita, sendo a escola o espaço social de maior abrangência organizacional e que se responsabiliza por conduzir os conhecimentos relacionados ao saber escolar para todas as pessoas, é de bom grado conhecer o que a Constituição Federal de 1988 coloca a respeito da educação.

2.2.4. A Educação e a Constituição Federal

Conhecida como Constituição Cidadã, ela traz nos Arts. 205º a 214º no capítulo dedicado à Educação um rol de atitudes que devem ser tomadas pelos governantes, escola e a própria sociedade.

O Art. 205º instrui:

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

Ao tratar a educação brasileira perante a Constituição de 1988, Karina Cabral e Cristino Di Giorgi (2012) relata que:

[...] legislação brasileira, o direito à educação engloba os pais, o Estado e a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. [...] (CABRAL & DI GIORGI, 2012, P. 36).

A Constituição Federal em seu Art. 6º estabelece:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p).

Desta forma, é importante que todas as pessoas, independente da idade, possuem o direito de frequentar uma escola. Quando crianças são impedidas de estudar, seja por qualquer motivo, está se violando um direito constitucional.

Baseado nesse entendimento, é importante entender e enxergar a educação como um “ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social” (RAPOSO, 2005, p. 1).

Desta feita, o conjunto de conhecimentos adquiridos no processo pedagógico da relação ensino-aprendizagem é concebido perante a Constituição e será permanente para toda a vida.

A educação como um direito social impõe ao Estado um fazer com uma maior positividade:

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1992, p. 258).

José Afonso Silva (1992) ainda destaca que a educação é um direito social e torna obrigatórias medidas estatais para que esse direito seja exercido, com a criação e/ou ampliação de escolas nos locais onde elas são escassas ou inexistem.

A educação é tão importante e necessária nos dias de hoje que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994) também se propôs colocar em debate e se transformar em lei.

2.2.5. A Educação e o ECA

Considerado como um marco do direito no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), por tratar especialmente dos direitos das crianças e adolescentes e também com a educação, este dispositivo legal veio dar clareza nos assuntos de menores em confronto com a lei e com o processo educativo destes cidadãos.

O ECA foi precedido de uma mobilização social no campo da democracia e da educação, influenciando a educação pública que teve como objetivo o resgate da proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

A educação e o processo educacional estão descritos no ECA nos Arts. 4º e 54º. O primeiro trata da educação dos direitos essenciais de crianças e adolescentes e deveres do Estado e de toda a sociedade que deve protegê-los:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, s/p).

Por meio da proteção da lei, o ECA inovou por possibilitar a crianças e adolescentes, inserção à escola e ensino de qualidade, partindo do princípio que um bom nível de educação permite profundas mudanças socioculturais e políticas (OLIVEIRA, 2003).

No Art. 54, o ECA deixa claro o que deverá ser assegurado a todas as crianças e adolescentes:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990, s/p).

Assim, com o respaldo dessa lei, a criança e o adolescente são vistos como cidadãos, como alguém que tem anseios, expectativas de vida e de educação própria e não como uma criança que tudo na sua vida deva ser conduzido pelos seus pais ou responsáveis. A principal preocupação desse estatuto é a educação de forma igualitária, pública e de qualidade.

Desta forma, com a preocupação da formação escolar de todas as pessoas indiferentes de possuírem deficiências ou não numa instituição escolar, onde a convivência seja plena, sem preconceitos e discriminação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) define e regulamenta o processo educacional.

2.2.6. A Lei de Diretrizes da Educação – 9.394/96

A lei de diretrizes e bases é o documento legal que organiza a escola e o processo educacional. Ela não é a Lei Maior, e sim, ordinária, isto é, abaixo, hierarquicamente, no ordenamento jurídico do país, da Constituição Federal. Houve mudanças significativas na LDB 9394/96 quanto aos níveis de ensino. Hoje a educação é pautada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mudanças também na composição dos níveis escolares; a educação básica, que se compõe da educação infantil e o ensino superior. Outra mudança foi o aumento dos dias letivos de 180 para 200 dias letivos de aula. E também se tornou obrigatório o processo de recuperação.

A LDB 9.394/1996 foi um marco nos rumos da educação brasileira, consolidando em seu art. 2º que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A lei 11.114/2005 “que altera parte da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” e a lei 11.274/2006 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”, trouxeram mudanças, porém não alteraram na essência a LDB 9.394/1996 devido a sua importância no campo dos avanços para a educação e de leis a ela direcionadas. Ainda dentro destas leis, está a garantia que a educação oferecida nas escolas públicas seja de qualidade.

José Clovis Azevedo (2007, p. 36-7) falando nessa garantia de qualidade da educação:

[...] o inciso IX do art. 4º da LDB dispõe que: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem”.

Assim a LDB apresenta o ensino de qualidade diretamente ligado a vários fatores: número de alunos em sala de aula, a disponibilidade de recursos materiais, didáticos e humanos e a contextualização da escola com a sociedade, especialmente com a comunidade onde está inserida (FURGHESTTI, 2012).

Em se tratando da Educação Especial e/ou Inclusiva, esta Lei no seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais⁸, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda reitera que este atendimento deve ser gratuito, sendo assim, a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada.

O artigo 58, da LDB, no entanto, confunde um pouco os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a educação especial "como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, s/p).

Essa dualidade educação especial e educação inclusiva, se apresenta sob formas distintas. A educação especial é aquela que é conduzida nas escolas de educação especial. Estas escolas são as que somente recebem alunos com deficiências. Já a educação inclusiva é aquela feita nas escolas regulares. Ali são aceitos todos os indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que comungam o mesmo espaço escolar com os demais alunos, representativos da normalidade.

Marcos Mazzota (1996, p. 11) define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Embora vários documentos oficiais de legislação brasileira de inclusão escolar procurem dar um significado que vislumbre a educação especial dentro da escola regular, sabe-se que ela acontece em um ambiente segregado onde todos os alunos possuem alguma deficiência (MANTOAN, 2003) e os grupos deles na escola, são formados de acordo com a deficiência, e não tem contato físico e social com os indivíduos de uma mesma escola. Na escola inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é própria da educação

⁸ Necessidades especiais é um termo que se tornou em desuso. Ele foi substituído por pessoas com deficiências, quando da publicação da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

especial, é feito na escola regular, para atender aqueles alunos com deficiências, em horário diferente da aula regular.

A educação inclusiva traz consigo uma mudança de valores quanto à educação tradicional, o que implica em desenvolver novas políticas e reestruturação da educação e assim direcionar o ambiente educacional, que é de um padrão de normalidade, para o atendimento a todos os alunos, independente de sua deficiência.

A Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma, que visa uma educação transformadora em benefício de todos. Alunos com desempenhos diferentes alcançarão o mesmo objetivo na sala de aula, que é a aprendizagem.

É o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

Lúcia Martins et al. (2008, p. 19) acrescentam: esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Neste mesmo sentido, Maria Teresa Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

A Educação Inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos, deixando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola, conforme afirma Maria Teresa Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

Desta feita, a educação inclusiva, deve ser parte integrante de qualquer instituição escolar que venha ter como parte de seu alunado, alunos com deficiências, TGD e AH/SD e é por isso que ela faz parte sem precedentes desse documento.

2.2.7. Educação Inclusiva

A educação passou por várias transformações em todo o mundo e a Educação Inclusiva é uma delas. Talvez a mais importante. Ela coloca na escola regular alunos com todas as dificuldades, seja de ordem motora, cognitiva, de atenção, de dificuldade de

aprendizagem e até de superdotação. Os debates sobre a educação inclusiva estão presentes na atualidade. A escola comum hoje também é o encontro de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação onde todos aprendem dentro de um programa de atendimento que visa o processo ensino aprendizagem de forma integral.

A escola, espaço social que congrega todos os estudantes e ao reconhecer os direitos destes alunos provoca uma mudança de atitudes por parte da comunidade escolar, passando a incluir todos os estudantes. Segundo Figueiredo (2002, p. 68):

Efetivar a inclusão, é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir praticas segregacionistas. (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

Desta feita, a escola tem um papel importante no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial e assim deve levar em consideração a formação de professores e a revisão dos aspectos pedagógicos, estruturais e físicos da escola.

A inclusão escolar visa transformar a escola em um espaço de formação e ensino para todos, buscando atender às diferenças com mudanças no planejamento, nas aulas ministradas, nas avaliações, utilizando recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino que ensinem a todos.

Para isso, faz-se necessária a reestruturação das escolas, com apoios pedagógicos diferenciados. Segundo Orlando Camacho (2003, p. 9) as mudanças têm como propósito:

Estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso a uma escola, uma educação, na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com as suas necessidades e características peculiares.

Nesse sentido a escola torna-se um importante aporte para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado (AEE) também é um direito destes alunos e deve ser diferenciado de acordo com a individualidade. É importante que haja para este atendimento, salas de recursos multifuncionais.

É necessário repensar a escola nos tempos atuais e questionar até que ponto ela está levando à formação do estudante. A educação precisa respeitar os direitos, provendo a equidade, visando o respeito às diferenças.

Segundo Claudio Baptista e Hugo Beyer (2006, p. 91)

A educação desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral.

A escola inclusiva propõe um novo princípio educacional que sugere construir um modelo educacional que considera as especificidades de todos os estudantes, oferecendo um ensino de qualidade e repensando a sua organização e colocando em prática o princípio da educação para todos.

Segundo Priscila Lima (2006), o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, embora o contemple. A educação especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independente da origem social de cada um. E a escola inclusiva, juntamente com uma sociedade inclusiva, refletiu-se em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais.

A escola inclusiva acontece dentro de um ambiente regular de alunos com deficiências, TGD e AH/SD e discentes representativos da normalidade onde a aprendizagem deve acontecer de forma eficiente para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1)

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiências diversificadas: intelectual, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior.

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Lúcia Martins et al. (2008, p. 19) colocam que a educação inclusiva é um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Neste mesmo sentido, Maria Teresa Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

A escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Ela é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se denomina por aprendizagem.

De acordo com Marleide Cunha (2015), a inclusão de Pessoas com Deficiência na escola precisa de fundamentos teóricos, como também da lida diária da prática para estabelecer dados concretos que incentivem, guiem e deem segurança aos educadores. Também é preciso que o sistema de Educação Inclusiva observe as necessidades gerais dos alunos, exigindo da escola sensibilidade em trabalhar com as individualidades.

A Educação Inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos, deixando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola, conforme afirma Maria Teresa Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

A educação inclusiva foi deflagrada na Convenção de Salamanca em 1994, a qual proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais.

No Brasil, a CF de 1988 consagra, no art. 205, a educação como direito de todos e dever do estado e da família e também, no art. 206, destaca princípios eminentemente democráticos para nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, etc.

Vera Lúcia Goffredo (1999) ressalta que as linhas mestras estabelecidas pela constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96. Daí em diante, surgiram novas Leis e Decretos ajustando a escola regular para o ingresso de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular.

Assim a educação inclusiva iniciou nos anos de 1990. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2004) é publicada com a orientação de que todos os alunos com necessidades específicas possam estar dentro de uma sala de aula da escola regular, sem restrições, juntos com os alunos representativos da normalidade e gozando todos os direitos de aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes. Com uma nova visão de educação especial, este documento traz outra concepção de criança, proclamando que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, têm direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2)

As Políticas Públicas sejam elas educacionais ou não são importantes para o bom andamento da escola. São elas que determinam, regem, direcionam, acolhem e/ou segregam os diversos segmentos da sociedade. E a Educação Inclusiva é parte integrante dessas legislações e é através delas que todos os indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem estar inseridos num espaço educacional, participar dele e gozar do processo ensino aprendizagem como todos os alunos representativos da normalidade.

Políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática, direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. Dentre elas estão as políticas sociais, que são direcionadas a levar de perto ações às pessoas e a educação é uma política pública de atendimento a todas as pessoas que querem passar por um processo educacional.

Para direcionar o processo educacional nas escolas, a LDB 9394/96 dita normas e condutas para que as escolas se orientem nas suas atividades. Assim como as outras leis, o ECA também preconiza formas de ações junto às crianças e adolescentes inclusive nas instituições de ensino.

Fazendo parte da escola como um todo, a educação inclusiva é uma ação mobilizadora no atendimento as pessoas com deficiências, TGD e AH/SD dentro das instituições escolares públicas ou privadas.

CAPÍTULO 3

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) é uma instituição pública de caráter federal, localizado nas zonas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais, com 9 *Campi*, nas cidades de Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia e tem a sua reitoria na cidade de Uberaba. As cidades de Uberlândia e Uberaba possuem 2 *Campi* cada uma.

O conhecimento dos *Campi* do IFTM é importante para a pesquisa, uma vez que ela foi realizada em todos eles e os questionários enviados a seus servidores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Os objetivos dessa investigação científica é conhecer como as políticas públicas de educação inclusiva são aplicadas em cada um dos *Campi* do IFTM.

3.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Política Governamental de Criação dos Institutos Federais.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica constituiu em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

Historicamente as instituições federais de educação profissional iniciam-se em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). (SOARES, 1982, p. 59-60).

Desta feita, a criação das instituições federais de educação profissional é evidenciada através da linha do tempo que está evidenciada sinteticamente no quadro 4.

Quadro 4 - Linha do tempo – Rede Federal – Educação Profissional

1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizes e Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas	Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Adaptação/Portal MEC – arquivos centenários históricos/2017

O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria as 19 escolas de aprendizes e artífices e que dá origem posteriormente à educação profissional e tecnológica no Brasil, apresentado em um histórico até os dias atuais. O quadro de número 5 mostra a linha do tempo dessa transformação.

Quadro 5: Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Ano	Ações
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
1942	O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
1946	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.
1946	A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.

1959		Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961		Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
1967		As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
1968		A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.
1971		A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975		A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978		As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
1982		A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991		O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
1994		Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996		Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
1998 2002	-	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
2004 2008	-	A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as

	Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.
2008	Lei 11.741- introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
2017	Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Fonte: Portal MEC, Governo Federal. http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para_professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil

A partir do Decreto 7.566/1909, temos a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atual é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Esta rede teve início com a assinatura do Decreto nº 7.566, que criou 19 escolas profissionais, as Escolas de Aprendiz⁹

⁹ O que aprende ofício ou arte.

Artífices¹⁰, sob a mesma normativa e regramento funcional, iniciado como um sistema federal de educação profissional primária, em 1909 (COLOMBO, 2020).

Segundo Manoel Soares (2011), são três as fontes inspiradoras, ou os antecedentes que indicaram os objetivos e a estrutura destas escolas: o Asilo de Meninos Desvalidos¹¹, as escolas profissionais do Estado do Rio e o anteprojeto de lei formulado pelo Congresso de Instrução de 1906 (SOARES, 1981, p. 69). Nessa perspectiva, é necessário dar ênfase também ao Asilo de Meninos Desvalidos inaugurado em 1875, eram ministrados na instrução primária, “álgebra elementar; geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura; música vocal e instrumental”. Também aprendiam os ofícios de “tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, correaria e sapataria” (SOARES, 1981, p. 74). O Asilo atendia meninos de 6 a 12 anos sem defeito físico, com expectativa de correção. Havia professores para as aulas teóricas e mestres de ofício para as aulas práticas nas oficinas. Mais tarde passou a se chamar Instituto Profissional.

De acordo com Manuel de Jesus Souza (2011), em 1930, a Educação Profissional passa a ser tratada como uma política pública no Brasil, “construindo espaço de negociação e, dessa forma, disputada por diversas frações de classes sociais” (SOUZA, 2011, p.69).

Em 1937, através da Lei 378, de 13 de janeiro desse mesmo ano, estas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Mais tarde, em 1942, foi publicado o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao ensino médio de hoje. A partir daí, começa formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Em 1959 estas escolas são transformadas em autarquias e sendo então denominadas como Escolas Técnicas Federais (SOUZA, 2011). Isso foi possível através do Decreto nº 47038 de 16 de fevereiro daquele ano.

Sobre o exposto, Marise N. Ramos (2011, p. 3) cita que:

Ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos.

¹⁰ Artesão ou operário especializado em qualquer arte mecânica; operário.

¹¹ Que ou aquele que se vê sem apoio, recursos ou forças; desprotegido, desamparado; desgraçado.

Em 1967, com o Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967, as Escolas Agrícolas Federais - escolas fazendas ligadas ao Ministério da Agricultura passam a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009, p. 07).

Em 1978, se inicia o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja função pioneira era formar engenheiros de operação e tecnólogos. Esse processo se estende ao longo dos anos 1980 e 1990.

Ainda segundo a autora acima, Caetana Juracy Silva (2009), na década de 90, várias dessas escolas foram transformadas em CEFET, dando origem em 1964 a base do sistema nacional de educação tecnológica.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) instituiu as bases da educação profissionalizante no Brasil. Em 1997, o Decreto Federal 2.208 confirma estas diretrizes para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Segundo Silvia Maria Manfredi (2000), formalmente, após a instituição da Lei, toda instituição de educação, quer seja privada ou pública, deveria ajustar-se às novas diretrizes educacionais que a legislação em vigor determinava.

Com os CEFETs houve um aumento da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior. Eles também reforçavam e direcionavam o acompanhamento do ensino médio, com claras intenções de preparação dos alunos para a inserção no ensino superior. A mesma autora ressalta que, “[...] a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados” (SILVA, 2009, p.7).

Em 2004, dá-se início a uma reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), “[...] primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, e em 2005, pela alteração na lei que vedava a expansão da Rede Federal” (SILVA, 2009, p.7).

Em 2017, uma nova Ementa deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 08

de dezembro de 1994, permitindo à União criar novas unidades de Educação Profissional a serem geridas e mantidas pela Administração Federal.

Caetana Juracy Silva (2009, p. 07) afirma que antes da expansão programada para os Institutos Federais

[...] a Rede Federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *Campus*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da Rede Federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Assim, em 29 de dezembro de 2008 foi publicada uma Lei, a 11.892, que no âmbito do Ministério da Educação criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentando um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais.

Portanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são uma síntese do que a Rede Federal construiu ao longo de uma história amparada pelas leis e políticas da Educação Profissional e Tecnológica do governo federal (ver quadro 3). Comenta Eliezer Pacheco (2011, p.12), que os Institutos têm características de inovação e ousadia, características estas que são necessárias, e visam atender a “[...] uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”.

3.2 Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, tendo como foco a educação profissional, científica e tecnológica. No Art. 2º desta Lei, caracterizam-se estas instituições como:

[...] 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 conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, s/p).

A partir desta Lei foram criados 38 IF em todo o Brasil. Estes estabelecimentos educacionais possuíam, a partir de agora, outras atribuições como descrito no § 6º. “os

institutos federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do ministério da educação (brasil, 2008, s/p)”.

Na seção II: das finalidades e características dos institutos federais, em seu art. 6º coloca-se:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...];
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...];
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...];
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino [...];
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, s/p).

Na sequência desta lei, a seção III, trata dos objetivos dos institutos federais e no seu art. 7º, a partir das características acima citadas, os Institutos Federais (IF) terão como objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008, s/p).

Os IFs terão também uma gestão democrática, garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9394/96, assegurando o direito de participação dos docentes na elaboração

da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, a participação da comunidade na elaboração do Estatuto e do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento (BRASIL, 2008, p. 25).

E assim, os IFs se tornam o foco da educação profissional e tecnológica voltada para atendimento à comunidade onde estão inseridos e proporcionando o aprendizado e a pesquisa de acordo com o foco de cada região. Terão também autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas de cursos por eles oferecidos mediante autorização do seu Conselho Superior. Todos os IFs são organizados por *Campi* e uma Reitoria.

3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) é uma organização escolar pública federal criada a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com os outros IFs espalhados em todo o país.

A primeira unidade do que se tornaria o IFTM surgiu na década de 1950, mais precisamente em 1953, em Uberaba (MG), com o nome de Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural. Alguns anos mais tarde, em 1964, mudou para Colégio de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite. Depois, esse e o recém-surgido Colégio Agrícola de Uberlândia em Uberlândia (MG) se tornaram Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (1964) e de Uberlândia (1957).

Já nos anos 2000, mais precisamente em 2002, a escola de Uberaba transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), contando em sua estrutura com as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Ituiutaba e Paracatu. Finalmente, em dezembro de 2008, o CEFET e a Escola Agrotécnica de Uberlândia se juntaram para formar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Seguindo com sua expansão, novas unidades do IFTM foram abertas em outras cidades da região: Patrocínio (2010), Patos de Minas (2013), Paracatu (2008), Ituiutaba (2009) e Campina Verde (2010), além de mais unidades nas cidades de Uberaba: *Campus*

Uberaba (2008) e *Campus* Parque Tecnológico (2014) e na cidade de Uberlândia: *Campus* Uberlândia (2009) e o *Campus* Uberlândia Centro (2009).

Criado em 2008, o IFTM surgiu como uma referência no ensino profissionalizante, técnico e graduação e depois de mais de 12 anos, ele continua vencendo desafios e, com muito trabalho, vem se consolidando a cada dia como uma instituição de destaque nos mais diversos aspectos.

Atualmente o IFTM conta com nove *Campi* localizados nas cidades de Uberaba com dois *Campi*, Uberlândia também com dois *Campi*, Patrocínio, Patos de Minas, Paracatu, Ituiutaba e Campina; dois polos presenciais, em Ibiá e João Pinheiro; dezessete polos de educação à distância; e uma Reitoria, localizada na cidade de Uberaba. Com essa estrutura, o IFTM atende mais de 10.000 estudantes e conta com mais de 1000 servidores.

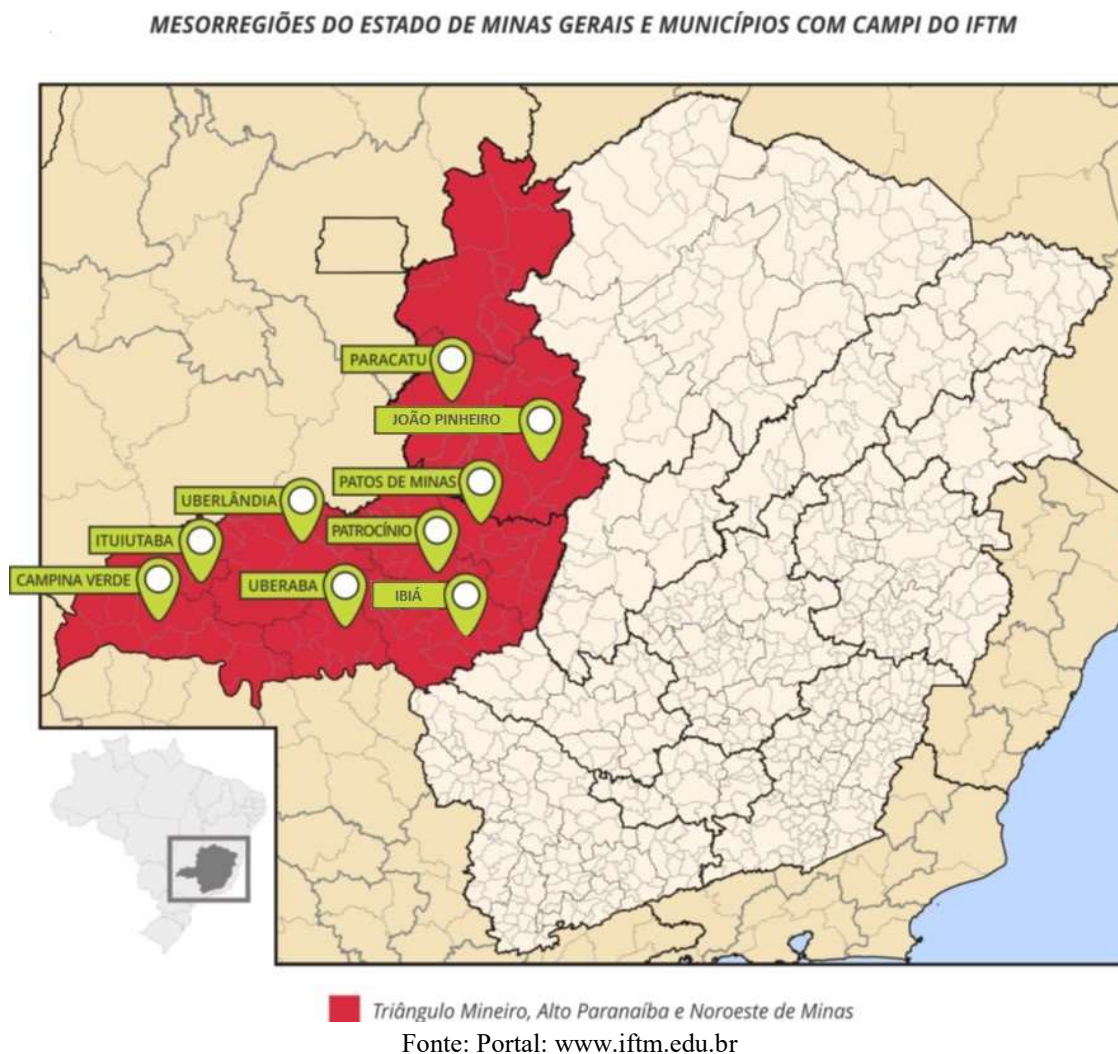
A instituição possui em 2021, 26 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, além de outras 23 opções de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio. Na graduação, há oferta cursos de bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos. Além disso, o IFTM garante a possibilidade de continuidade dos estudos, com a oferta de dez cursos de especialização e outros quatro cursos de mestrado. Também é possível para quem deseja expandir seus horizontes, aprender os idiomas espanhol, inglês ou francês, e fazer cursos de Língua Brasileira de Sinais e/ou Braille.

O IFTM fica localizado nas regiões Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do noroeste de Minas. Sete de seus municípios estão entre os mais populosos do estado: Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas, Araguari, Ituiutaba, Araxá e Patrocínio, sendo que Uberlândia é o maior município do interior mineiro (quadro 2).

É uma mesorregião bastante desenvolvida economicamente em setores como a agricultura, pecuária, açúcar e álcool, produção e processamento de grãos, processamento de carne, cigarros, cerâmica, produtos alimentares, fertilizantes, mineração, processamento de madeira, reflorestamento, metalurgia, turismo e venda por atacado. O agronegócio é bastante diversificado, principalmente no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sendo Uberaba, a capital nacional do gado zebu.

Também possui grande importância para a região, o comércio atacadista, o setor terciário, sendo o que mais emprega. As usinas de açúcar e álcool se destacam com grande concentração de empregos, tanto na zona rural, quanto nas próprias usinas. Tudo isso valoriza a mesorregião, desempenhando um papel importante no desenvolvimento do estado de Minas Gerais, tanto no econômico quanto no social.

Figura 1 – Localização dos *Campi* do IFTM na mesorregião de Minas Gerais.



O Portfólio “Conhecendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (p. 5)”, traz informações básicas se fazem necessárias para situar o IFTM.

Denominação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Denominação abreviada: IFTM

Natureza jurídica: Autarquia de Regime Especial

Órgão de vinculação: Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) - Ministério da Educação (MEC)

Principal atividade: Educação Profissional e Tecnológica

Esse mesmo documento coloca como Missão do IFTM: “Ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o

desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (IFTM, 2016, p. 5).

O documento acima citado destaca como Visão do IFTM: “Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido” (IFTM, 2016, p. 5).

Corroborando a Missão e a Visão do IFTM, este mesmo documento ressalta os Valores da instituição:

- Ética: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.
- Desenvolvimento Humano: formar o cidadão integrado ao contexto social.
- Integração Social: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.
- Inovação: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora.
- Qualidade e Excelência: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade (IFTM, 2016 p. 5).

Todavia, o IFTM é uma instituição escolar voltada para atendimento à sociedade dos municípios onde estão os diversos *Campi*, mas também a todos os interessados em ter uma educação de qualidade, pois ele

[...] tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (IFTM, 2016, p.6).

As ações desempenhadas dentro do IFTM estão em consonância com as políticas do MEC, ao qual está subordinado, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

De acordo com o art. 4º de seu estatuto, o IFTM tem as seguintes finalidades e características:

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior[...];
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...]

- V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino [...]
- VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (IFTM, 2016, p. 7).

Assim sendo, o IFTM atua com o compromisso de levar educação de qualidade, dentro dos valores da missão à qual se destina, destacando seus valores que não são somente da instituição, mas também da comunidade acadêmica e docente que dela fazem parte e é o propósito enquanto escola.

O IFTM possui 9 *Campi* localizados, como foi dito anteriormente, na mesorregião do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do noroeste de Minas. No Triângulo Mineiro, temos os *Campi*: Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia, Uberlândia Centro, Ituiutaba e Campina Verde. Na região do Alto Paranaíba, ficam os *Campi* Patrocínio e Patos de Minas e no noroeste de Minas, fica o *Campus* Paracatu.

Além dos *Campi* acima citados, o IFTM também possui 2 polos localizados nas cidades de Ibiá, na região do Alto Paranaíba e João Pinheiro, no noroeste de Minas Gerais.

A Reitoria do IFTM fica na cidade de Uberaba-MG, e

[...] é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição; sua estrutura administrativa é formada pela assessoria de gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões as Pró-Reitorias de Administração, de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (IFTM, 2016, p. 3).

A Reitoria fica no endereço: Av. Doutor Randolpho Borges Júnior, 2900 - Bairro: Univerdecidade - CEP: 38064-300 - Uberaba/MG. Telefones: Recepção: (34) 3326-1100 / Fax: (34) 3326-1101.

O IFTM tem como Reitora em 2021 Deborah Santesso Bonnas que foi empossada em dezembro de 2019, para uma gestão de 4 anos.

3.4 Os *Campi*

3.4.1 *Campus* Avançado Campina Verde

O IFTM – *Campus* Avançado Campina Verde foi o último a ser criado, através da Portaria N° 505 de 10 de junho de 2014, vinculado primeiramente ao IFTM - *Campus* Ituiutaba – MG; e, a partir de 2015, diretamente à Reitoria.

Campina Verde é um município do estado de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro. Sua população em 2020 foi estimada em 19 752 habitantes e possui uma extensão de 3.650,749 km², clima tropical, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,704, considerado alto. É distante da capital do estado 720 km e da Reitoria do IFTM 205 km (PMCV, 2021, s/p).

A população de Campina Verde possui uma vida tranquila e simples, mas é no Carnaval que a cidade se destaca, considerado um das melhores de Minas Gerais. Um dos maiores marcos da cidade, foi a criação do *Campus* Avançado Campina Verde do IFTM

Com a intenção de buscar uma interiorização do ensino e assim contribuir para o desenvolvimento regional, “foi realizado um acordo de cooperação técnica entre o município de Campina Verde e o IFTM, visando implantar cursos técnicos profissionalizantes, com o *Campus* Ituiutaba assumindo o polo presencial a partir de meados de 2010” (Projeto Pedagógico curso Técnico em Administração, 2016, p. 3).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Avançado Campina Verde – MG atende além de toda Campina Verde, também tem em seu corpo discente, alunos dos municípios vizinhos; Prata, Itapagipe, São Francisco de Sales e Gurinhatã. Seu endereço é Rodovia BR 364 <http://www.iftm.edu.br/campinaverde/>.

Figura 2. *Campus* Avançado Campina Verde



Fonte: *Campus* Campina Verde - Google

3.4.2 *Campus Ituiutaba*

O IFTM – *Campus* Ituiutaba era uma extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, ou seja, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET Uberaba. A partir da proposta do Governo Federal de reorganizar as instituições federais de educação profissional e tecnológica - CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais - a UNED de Ituiutaba se transformou no *Campus* Ituiutaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Ituiutaba é um município de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro, com uma população em 2020, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 105 255 habitantes e uma área de 2 598,046 km² e um IDH de 0,739, considerado alto pelos especialistas. Fica distante da capital mineira 678,1 km e de Uberaba, onde fica a Reitoria do IFTM 243,0 km.

O município possui um clima classificado como quente úmido e tem no agronegócio, sua principal atividade econômica. O setor educacional conta com escolas de ensino fundamental (1º a 9º ano), ensino médio e quatro universidades, dentre elas um *Campus* da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e outro da universidade federal de Uberlândia (UFU)

Por ocasião da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, o *Campus* Ituiutaba, juntamente com o *Campus* Paracatu, o CEFET Uberaba e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia formaram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Alicerçado em políticas públicas bem definidas pelo Governo Federal, o Instituto Federal - *Campus* Ituiutaba veio para colaborar e participar do novo desenvolvimento de Ituiutaba e região. Indubitavelmente, o trabalho em conjunto com a comunidade local e regional é, e será fundamental para serem alcançados os objetivos (IFTM, 2021, s/p).

O IFTM *Campus* Ituiutaba atende a toda a cidade e região e também a municípios vizinhos de Prata, Campina Verde, Monte Alegre, Gurinhatã, Ipiaçú, Capinópolis e Canápolis. Ele fica localizado na Rua Belarmino Vilela Junqueira s/nº - Bairro: Novo Tempo 2 - CEP: 38305-200 – Ituiutaba - MG. Fones: Recepção (34) 3271-4000 / Fax (34) 3271-4001. Site: <https://iftm.edu.br/ituiutaba/>.

Figura 3: *Campus* Ituiutaba



Fonte: *Campus Ituiutaba* – Google

3.4.3 *Campus Paracatu*

O IFTM- *Campus Paracatu* também era uma extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, ou seja, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET Uberaba. Ele foi criado juntamente com a Lei de Criação dos Institutos Federais em 2008. “Ele foi oficialmente inaugurado em Brasília, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, no dia 1º de fevereiro de 2010 e sua estrutura física própria foi inaugurada oficialmente em 26 de fevereiro de 2010” (IFTM, 2021, s/p), através da Portaria nº 110, de 29 de janeiro de 2010.

O município de Paracatu tem uma população de 93.862 habitantes estimada em 2020 pelo IBGE e uma área de 8 229,595 km², de clima tropical e o IDH fica em 0,744 considerado alto. Destaca-se em Paracatu a produção agropecuária e a extração de minérios, principalmente o ouro (no Morro do Ouro), sendo a maior mina de ouro do Brasil e a maior a céu aberto do mundo, segundo dados do Ministério Público (Agência Brasil, 2015). O município recebeu investimentos também na área de biocombustíveis com a instalação de usinas de álcool e açúcar. Fica distante da capital mineira 506,3 km e de Uberaba, onde fica a Reitoria do IFTM, 378,2 km.

Além do *Campus Paracatu* do IFTM, a cidade conta também com um polo da Faculdades Integradas do Noroeste de Minas (FINOM), Centro Universitário Atenas (UniAtenas) e da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

O *Campus Paracatu* também conta com um polo na cidade vizinha de João Pinheiro, em parceria com a prefeitura local, onde são ofertados o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e os cursos de inglês e espanhol.

O *Campus* Paracatu atende a parte da mesorregião do Noroeste de Minas, onde estão localizadas as microrregiões de Paracatu, Guarda-Mor, João Pinheiro, Vazante, Lagoa Grande e Unaí. Seu endereço é: Rodovia MG-188 – KM 167 (Ao lado da FINOM) - Bairro: Zona Rural - CEP: 38600-000 - Paracatu/MG, Fone: (38) 3365-0310. Site: <https://iftm.edu.br/paracatu/>.

Figura 4: *Campus* Paracatu



Fonte: *Campus* Paracatu – Google

3.4.4 *Campus* Patos de Minas

O IFSTM – *Campus* Patos de Minas era uma vontade do povo patense em ter na cidade um *Campus* do IFSTM para que pudesse atender às demandas dos estudantes da cidade e de cidades próximas. Em 2011, as conversas para instalação desse *Campus* começaram a surtir efeito em uma reunião que marcou definitivamente a instalação do *Campus*. Mas somente em 23 de abril de 2013 foi expedida pelo Ministério da Educação, MEC, a Portaria nº 330, que dispunha sobre a autorização de funcionamento do IFSTM *Campus* Patos de Minas.

Situada na região do Alto Paranaíba, a cidade de Patos de Minas possui uma população de 153 585 habitantes e uma área de 3.189,771 km² e IDH de 0,765, considerado alto. O clima da cidade é o tropical de altitude e sua economia é baseada na agropecuária, sendo o maior produtor de milho do Brasil. Fica distante da capital mineira 765 km e de Uberaba, onde fica a Reitoria do IFSTM 197.54 km.

Quanto à educação, a cidade conta com duas faculdades próprias: Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e a Faculdade de Patos de Minas (FPM). Também há um *Campus* da UFU e o *Campus* Patos de Minas do IFSTM.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Patos de Minas é uma instituição educacional e científica que atende aos alunos da própria cidade e também dos municípios vizinhos: Lagamar, Carmo do Paranaíba, Coromandel, Cruzeiro da Fortaleza, Guimarânia, Lagoa Formosa, Presidente Olegário, Serra do Salitre, Tiros e Varjão de Minas. Ele fica no endereço: Avenida B, nº 155. Bairro Novo Planalto CEP 38700- 000 – Patos de Minas/MG, Telefone: (34) 3820 8700. Site: <https://iftm.edu.br/patosdeminas/>.

Figura 5: *Campus* Patos de Minas



Fonte: *Campus* Patos de Minas - Google

3.4.5 *Campus* Patrocínio

Em Patrocínio, o IFTM iniciou suas atividades como Polo do *Campus* Uberaba em 03 de agosto de 2009, através da assinatura do Termo de Mútua Cooperação realizado entre Prefeitura Municipal de Patrocínio e o IFTM, visando à realização do curso Técnico em Informática. O *Campus* foi criado por meio da Portaria MEC nº. 330, de 23 de abril de 2013, como *Campus* Avançado Patrocínio recebeu sua autorização de funcionamento, compondo, assim, a nova estrutura organizacional do IFTM como um de seus *Campi*. Assim como o *Campus* Uberaba, o *Campus* Patrocínio era a Escola Agrotécnica de Patrocínio.

Patrocínio é um município de MG e fica localizado na região do Alto Paranaíba. Possui uma população de 90.041 habitantes e uma área de 2.866,559 km², clima tropical e um IDH em 0,799, também considerado alto. Fica a 393 km da capital mineira e 196,2 km de Uberaba, onde fica a Reitoria do IFTM.

Quanto à educação, além do *Campus* Patrocínio do IFTM, há o Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio (UNICERP) e a Faculdade de Patrocínio (FAP).

Em 2015, foi implantada a Unidade Gestora (UG), possibilitando ao IFTM *Campus* Patrocínio ser independente administrativamente do *Campus* Uberaba, realizando suas próprias licitações e gestão financeira.

Em um cenário onde a exclusão social é uma realidade presente, o IFTM *Campus* Patrocínio busca cumprir sua missão de inclusão social oportunizando, de forma flexível e participativa, o processo de construção e aplicação de conhecimentos. Esse processo é fundamentado em valores éticos e morais, capazes de possibilitar ao discente uma formação profissional e humana, compatível com as necessidades emergentes da comunidade, atendendo às rápidas transformações tecnológicas do novo milênio (IFTM, 2021, s/p).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Patrocínio vislumbra estudantes não só do município, mas também das cidades de Perdizes, Santa Juliana, Coromandel, Guimarânia, Cruzeiro da Fortaleza, Serra do Salitre, Iraí de Minas e Monte Carmelo.

O *Campus* Patrocínio fica na Avenida Líria Terezinha Lassi Capuano, n°. 255, Bairro Universitário, CEP: 38747-792 – Patrocínio/MG, em uma área de três hectares doada pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio, sua sede foi inaugurada em fevereiro de 2010 com o apoio da Prefeitura Municipal. Site: <https://iftm.edu.br/patrocínio/>. Telefone: (34) 3515-2100.

Figura 6: *Campus* Patrocínio



Fonte: *Campus* Patrocínio - Google

3.4.6 *Campus* Uberaba

O IFTM *Campus* Uberaba foi o primeiro *Campus* criado junto com as outras Escolas Agrotécnicas Federais que existiam na região, mais especificamente nas cidades de Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu. Foi pela Lei Federal de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que este *Campus* foi criado.

Sua história teve início em 1953, ano em que foi fundado o Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural, que em 1963 passou a ser chamado de Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”. Com o decreto presidencial nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, a Instituição recebe a designação de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG, com habilitação em economia doméstica (IFTM, 2021. s/p). Esse *Campus* possui uma área de 4.710.288 m² (472 hectares), sendo aproximadamente 20 mil metros quadrados de área construída, estrutura que abriga 53 blocos.

Os cursos oferecidos são extensivos aos estudantes de cidades vizinhas a Uberaba: Água Comprida, Conceição das Alagoas, Uberlândia, Veríssimo, Indianópolis, Nova Ponte, Sacramento, Conquista e Delta (em MG). Há alunos tanto nos cursos de ensino médio como nos de graduação também dos municípios de Igarapava, Aramina e Miguelópolis (em SP).

Localizado no Triângulo Mineiro, a 481 km a oeste da capital estadual, sua população estimada em 2020 era de 337.092 habitantes e uma área de 4.523,957 km² e o IDH fica 0,772, também considerado alto. Possui clima tropical com estação seca. Tem sua economia no agronegócio e na indústria, sendo considerado o centro da criação do gado zebu.

Com relação à educação, a cidade é dotada de dois *Campi* do IFTM, além da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dois *Campus* da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (FCETM), Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU), Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), Faculdade Talentos Humanos (FACTHUS) e a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Há outros polos de centros de educação à distância (EaD).

O IFTM – *Campus* Uberaba fica localizado na Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Bairro: Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 - Uberaba/MG. Telefones: Recepção: (34) 3319-6000 / Fax: (34) 3319-6001. Site: <https://iftm.edu.br/uberaba/>.

Figura 7: *Campus* Uberaba



Fonte: *Campus Uberaba* – Google

3.4.7 *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

O *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico foi criado através da Portaria de nº 188, de 30 de setembro de 2014 e teve seu funcionamento aprovado em 21 de janeiro de 2015, através da Portaria de nº 89.

Inicialmente ele foi pensado com o objetivo de melhorar a gestão dos cursos do IFTM oferecidos na modalidade à distância, por isso, em agosto de 2014, foi escrito um projeto para criação do Centro de Referência em Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Em consonância com o plano de expansão da rede tecnológica do governo federal, o projeto do Centro de Referência em Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro foi substituído pelo projeto de criação do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM, 2021, s/p).

Assim, o *Campus* ficou com todos os cursos oferecidos na modalidade a distância juntamente com os cursos presenciais da área de computação que eram ofertados pelo *Campus* Uberaba.

Nesse *Campus* há estudantes de cidades vizinhas a Uberaba: Água Comprida, Conceição das Alagoas, Uberlândia, Veríssimo, Indianópolis, Nova Ponte, Sacramento, Conquista e Delta (em MG) e de Igarapava, Aramina e Miguelópolis (em SP).

O *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico foi implantado em duas unidades sendo a primeira situada à Rua Florestan Fernandes, 131, Univerdecidade, CEP: 38.001-970, Fone: 3326-1406 /1009 e a segunda situada à Avenida Edilson Lamartine Mendes, 3000,

Parque das Américas, Uberaba - MG, 38045-000, Telefone: (34) 3326-1000. Site: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/>.

Figura 8: Unidade I - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico



Fonte: Unidade I - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico - Google

Figura 9: Unidade II - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico



Fonte: Unidade II - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

3.4.8 *Campus* Uberlândia

O *Campus* Uberlândia foi criado pela mesma lei de criação dos IFs, passando a pertencer ao Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Sua fundação ocorreu em 1957, como Colégio Agrícola de Uberlândia. Em 1979, todos os Colégios Agrícolas da Rede de Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal e, em 2009, uniram-se para criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A antiga Fazenda das Sementes (assim também era chamada) passou a se chamar Fazenda Sobradinho. Ela fica a aproximadamente 25 km do centro de Uberlândia e é onde funciona o *Campus* Uberlândia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Sua área total é de 286,5 hectares, com 80% de terras agricultáveis e 20% de reservas nativas. A área construída é de 37.299,92 m² (IFTM, 2021, s/p).

Uberlândia é um município brasileiro do interior do estado de Minas Gerais, localizado na região do Triângulo Mineiro, com uma população de 699.097 habitantes, em uma área de 4.115,206 km² e IDH fica em torno de 0,789, considerado alto. Possui o clima tropical de estação seca e está a 537 km de Belo Horizonte, que é a capital do estado e a 108,3 km de Uberaba, que é a cidade que fica a Reitoria do IFTM.

Sua economia inclui o agronegócio, a agroindústria e a indústria propriamente dita, sendo um polo econômico também na área de shoppings. Possui grandes áreas de lazer, como: Parque do Sabiá, Santa Luzia, Siquerolli, Linear.

Na educação, a cidade conta com muitas universidades e faculdades para atender a população do próprio município e de cidades vizinhas e do Brasil. Há, além de dois *Campi* do IFTM, três *Campi* da UFU, dois *Campi* da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade Pitágoras, representada pela União Educacional Minas Gerais Limitada (UNIMAS), Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Faculdade de Marketing e Negócios (UNIESSA), Escola Superior de Administração Marketing e Comunicação (ESAMC), UNIPAC, dentre outras.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia atende a alunos da própria cidade e de cidades vizinhas, como: Uberaba, Ituiutaba, Patrocínio, Perdizes, Santa Juliana, Araguari, Monte Carmelo, Veríssimo, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Tupaciguara e Prata.

O *Campus* Uberlândia fica na Fazenda Sobradinho s/nº - Cx. Postal: 1020 - Bairro: Zona Rural - CEP: 38400-970 - Uberlândia/MG, com acesso pela Rodovia Neuza Resende, telefone: PABX: (34) 3233-8800.

Figura 10: *Campus* Uberlândia



Fonte: *Campus Uberlândia* - Google

3.4.9 *Campus Uberlândia Centro*

O IFTM – *Campus Uberlândia Centro* foi criado num planejamento para a oferta de cursos de tecnologia na área de serviços, como: Sistemas para Internet e Logística, como também cursos de licenciatura para acontecerem no espaço físico do então Centro de Excelência em Serviços de Uberlândia.

Desta forma, em 3 de dezembro de 2009, o Termo de Compromisso – Convênio nº 192/1999/PROEP cria o Núcleo Avançado de Uberlândia vinculado ao IFTM, mediante incorporação do Centro de Excelência Empresarial em Serviços de Uberlândia. Sendo compromisso dos partícipes a mútua e ampla colaboração para implementar ações, somando e convergindo esforços, mobilizando recursos, agentes e trabalhos, com vistas à implantação desse Núcleo (IFTM, 2021, s/p).

Desta forma, ele passou a se chamar *Campus Avançado Uberlândia*, sendo inaugurado em fevereiro de 2010. Em dia 24 de abril de 2013, foi publicada Portaria nº 330, do Gabinete do Ministro da Educação, com autorização de transformação do IFTM *Campus Avançado Uberlândia* para IFTM *Campus Uberlândia Centro*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do triângulo Mineiro – *Campus Uberlândia Centro* atrai estudantes de várias cidades do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, da capital mineira e de diversas cidades do Brasil, especialmente pela procura do Curso de Licenciatura em Computação, uma vez que há poucos cursos nessa modalidade na rede federal dos IFs.

O IFTM – *Campus Uberlândia Centro* fica na Rua Blanche Galassi, 150 - Bairro: Morada da Colina - CEP: 38411-104 - Uberlândia/MG, Telefone: Recepção: (34) 3221-4800. Site: <https://iftm.edu.br/uberlandiacentro/>.

Figura 11: *Campus Uberlândia Centro*



Fonte: *Campus Uberlândia Centro*

3.5 Os cursos

O IFTM é uma instituição que oferece educação básica, profissional e superior, de forma "pluricurricular". É uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFTM tem os seguintes objetivos em sua esfera de atuação:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...]
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas [...]
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica [...]
- V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e Regional; e,
- VI. ministrar em nível de educação superior (IFTM, 2016, p. 7).

As ações do IFTM estão vinculadas ao projeto de criação dos IFS: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ensino, porque a instituição é escolar e assim ela tem como centro a aprendizagem. Ensinar não significa transferir conhecimentos, mas direcionar os aprendizes a descobrir.

Implica em trabalhar modos de raciocinar, de refletir, de interpretar, de compreender e de intervir. Pressupõe ação do sujeito, pois o estudante, agente construtor do próprio conhecimento, ao aprender, estabelece relações entre os diversos saberes, podendo produzir novos saberes (IFTM, 2016, p.9).

O Ensino também leva à Pesquisa. Isso significa que uma extensão do ato de ensinar é também ensinar a pesquisar. “A Pesquisa deve ocorrer de forma integrada com o ensino e a extensão, mantendo, assim, o princípio institucional da indissociabilidade entre os três eixos” (IFTM, 2016, p. 15).

A pesquisa científica e tecnológica A pesquisa científica e tecnológica pode ser definida como um conjunto de atividades que tem por objetivo a descoberta de novos conhecimentos de interesse para solucionar problemas existentes. Essas atividades são cruciais para que ocorra o desenvolvimento, oferecendo novos subsídios que irão permitir e indicar uma melhor maneira de procurar soluções para os problemas detectados, pela utilização de novas técnicas desenvolvidas (IFTM, 2016, p. 15).

O processo de pesquisar acontece em vários momentos acadêmicos e colabora para que aluno e professor promovam o conhecimento enriquecendo a vivência dos envolvidos, tornando-os mais reflexivos nas demandas da sociedade.

Completando o tripé do princípio institucional da indissociabilidade, a Extensão tem um papel importante nesse processo.

No âmbito do IFTM, extensão é tida como o processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora do Instituto em diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, a socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico (IFTM, 2016, p. 19).

A Extensão, de acordo com o mesmo documento, é o espaço de articulação entre o conhecimento e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. É nesse momento que o IFTM aprofunda os vínculos existentes entre a instituição e a sociedade, “transformando a realidade com a construção e o fortalecimento da cidadania” (IFTM, 2016, p. 19).

Na construção desse tripé, os cursos oferecidos nos *Campi* do IFTM, levam a um ensino baseado na interdisciplinaridade, com pesquisa aberta a todos os estudantes e, por consequência, a sociedade também é beneficiada através de projetos acadêmicos que visam a construção de um profissional cidadão.

a) *Campus* Avançado Campina Verde

Os cursos que hoje compõem o *Campus* são: Administração, Agropecuária e Informática, cursos Técnicos Concomitante ao Ensino Médio Presencial. Há também o curso de inglês oferecido à comunidade estudantil.

b) *Campus Ituiutaba*

De acordo com sua página oficial possui os cursos de: Graduação Presencial (Ciência da Computação, Processos Químicos, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial: (Ciências Ambientais, Higiene e Segurança Alimentar e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Administração e Eletrotécnica) e Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química). O *Campus* também possui os cursos de inglês e espanhol, abertos à comunidade de maneira geral.

c) *Campus Paracatu*

Conta atualmente com os cursos de: Graduação Presencial (Bacharelado em Administração, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Manutenção e Suporte em Informática – Polo João Pinheiro) e Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Administração, Eletrônica e Informática). Também o *Campus* conta com “a oferta de cursos de inglês e espanhol para toda a comunidade e no ano de 2018 iniciou a oferta do curso básico de Libras, dentro da estrutura do Centro de Idiomas (CENID)”.

d) *Campus Patos de Minas*

Possui os cursos de: Graduação Presencial (Bacharelado em Administração), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Eletrotécnica e Mineração), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Eletrotécnica, Logística, Mineração e Técnico em Agroecologia). Também há as atividades do Centro de Idiomas (Cenid) com a oferta dos cursos de língua Espanhola e Inglesa.

e) *Campus Patrocínio*

Possui em sua grade curricular os cursos de: Graduação Presencial (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica e Gestão Comercial), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial (Gestão Estratégica de Negócios), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Contabilidade, Eletrotécnica – Ibiá e Informática - Polo Ibiá), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Administração, Contabilidade, Eletrônica, Informática, Manutenção e Suporte em Informática). Também atende aos alunos do *Campus* e da sociedade com cursos de Inglês, Espanhol e Libras no Centro de Idiomas (Cenid).

f) *Campus* Uberaba

Oferta os cursos: Graduação Presencial (Bacharelado em Administração, Bacharelado em Zootecnia, Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Tecnologia em Alimentos), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial (Geoprocessamento, Gestão Ambiental: Diagnóstico e Adequação Ambiental e Saneamento Ambiental), Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Presencial (Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Produção Vegetal), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Química), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Administração, Agropecuária e Alimentos). Para atender aqueles alunos que quiserem e à população uberabense de maneira geral, há os cursos de Inglês, Francês, Espanhol e Libras, oferecidos pelo Centro de Idiomas (Cenid) (IFTM, 2021, s/p).

g) *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Os cursos oferecidos são: Graduação EaD (Licenciatura em Computação, Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, Licenciatura em Letras – Português e Licenciatura em Matemática), Graduação Presencial (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharia de Computação), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização EaD (Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva), Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Presencial (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Computação Gráfica, Eletrônica, Manutenção e Suporte em Informática), além de oferecer os curso de inglês, francês e espanhol, através do CENID (IFTM, 2021, s/p).

O *Campus* abriga a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como mostra o quadro 6. A UAB é “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância (cf. MEC)” (IFTM, 2021, s/p).

Quadro 6: Cursos oferecidos pelo *Campus*

Cursos	<i>Campus</i>
Computação	Uberaba Parque Tecnológico <ul style="list-style-type: none"> • Polos em Minas Gerais: Araguari, Ituiutaba, Coromandel, Lagamar e Uberaba.
Letras – Português	Uberaba Parque Tecnológico

	<ul style="list-style-type: none"> • Polos em Minas Gerais: Araxá, Araguari, Coromandel, Ituiutaba e Uberaba. • Polos em São Paulo: Jardim Moreno, Jardim Paulistano, Jardim São Carlos e São João Clímaco.
Matemática	Uberaba Parque Tecnológico <ul style="list-style-type: none"> • Polos em São Paulo: Jardim Moreno, Jardim Paulistano, Jardim e São João Clímaco. • Polos Minas Gerais: Uberaba, Uberlândia, Frutal e Ituiutaba.

Fonte: IFTM, 2021, s/p.

h) *Campus* Uberlândia

Abrigam em seu *Campus* os seguintes cursos: Graduação Presencial (Engenharia Agrônômica e Tecnologia em Alimentos), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial (Controle de Qualidade em Processos Alimentícios, Ensino de Ciências e Matemática), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial (Controle de Qualidade em Processos Alimentícios), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Agropecuária, Alimentos, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente e Ensino de Ciências e Matemática). Também tem os cursos de idiomas para as línguas: Inglês, Espanhol e Francês (IFTM, 2021, s/p).

i) *Campus* Uberlândia Centro

O *Campus* possui os cursos de: Graduação Presencial (Licenciatura em Computação, Logística, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Sistemas para Internet), Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial (Análise e Desenvolvimento de Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial, Gestão de Negócios e Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação), Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (Redes de Computadores), Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial (Desenvolvimento de Sistemas, Programação de Jogos Digitais e Técnico em Comércio). Como a maioria dos *Campi*, neste *Campus* também são oferecidos cursos de inglês, francês e espanhol.

3.6 Público alvo

Sendo o IFTM uma instituição pública federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e de acordo com o seu ato de criação, fica claro no seu Art. 2º que

Os Institutos Federais são 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 conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, s/p).

Assim, dentro da demanda por alunos de cada *Campus*, o público alvo dos seus estudantes depende dos cursos que cada um dos *Campi* disponibiliza para a comunidade local, regional e até nacional.

Para os cursos de nível médio concomitante e integrados, a exigência é o ensino fundamental completo, para os cursos de graduação, exige-se o ensino médio completo, para os de pós-graduação *latu e stricto sensu*, é necessário que tenha a graduação completa, de preferência na área do curso.

Quanto aos cursos de línguas, os alunos ingressantes passam por uma avaliação para verificação do nível em que eles se encontram para adequá-los na sala correta.

Para os cursos de formação continuada, existem pré-requisitos a serem considerados em cada curso e é importante que as pessoas que se disponham a fazê-los, já estejam atuando na área que o curso será ministrado.

Cada *Campus* do IFTM possui uma singularidade e assim também o quantitativo de alunos é diferente. Isso se deve ao tamanho e os tipos de cursos que cada *Campus* disponibiliza para a sociedade local e mesmo das cidades vizinhas. A tabela 1 a seguir mostra este quantitativo, até janeiro de 2021, quando se encerrou o ano letivo de 2020 em todos os *Campi* do IFTM. Isso se deu por ocasião da pandemia do COVID-19¹².

As informações são de cada *Campus*, através Centro de Registro e Controle de Alunos (CRCA).

Tabela 1: Quantitativo de alunos por *Campus*/Jan. de 2021

<i>Campus</i>	Nº de alunos
<i>Campus</i> Avançado Campina Verde	112
<i>Campus</i> Ituiutaba	711
<i>Campus</i> Paracatu	1213
<i>Campus</i> Patos de Minas	434
<i>Campus</i> Patrocínio	955

¹² O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, afetando diferentes pessoas de diferentes maneiras.

<i>Campus</i> Uberaba	1.557
<i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico	1.116
<i>Campus</i> Uberlândia	1.397
<i>Campus</i> Uberlândia Centro	909
Total	8.404

Fonte: Centro de Registro e Controle de Alunos (CRCA) de cada *Campus* do IFTM.

É possível, no entanto, afirmar que o IFTM possui um quadro de discentes considerável, uma vez que são muitos cursos em nível de graduação e pós-graduações disponíveis e diversificados e o ensino médio concomitante em todos os *Campi*.

3.7 Servidores

Para que uma instituição escolar funcione é importante e necessário possuir pessoas capacitadas para lidar com os alunos, pais, os próprios colegas, sejam eles professores, pessoal administrativo e também pessoal terceirizado, se houver.

O IFTM conta com 1.053 servidores atuando nos nove *Campi*, entre professores e administrativo, assim distribuídos, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 – Número de servidores por *Campus*

<i>Campus</i>	Número de servidores
Campina Verde	20
Ituiutaba	128
Paracatu	132
Patos de Minas	66
Patrocínio	103
Uberaba	248
Uberaba Parque Tecnológico	88
Uberlândia	178
Uberlândia Centro	90
Total IFTM	1053

Fonte: IFTM.

3.8 O NAPNE: estrutura física e pedagógica e a Educação Inclusiva

Para dar respaldo na educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, há uma estrutura permanente que tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com necessidades educacionais específicas que é denominado de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

3.8.1 Da implantação às ações pedagógicas: objetivos, princípios, finalidades

No IFTM, o NAPNE está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e aos setores responsáveis pelo atendimento ao estudante nos *Campi*: Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE).

Os NAPNEs

[...] são facilitadores e disseminadores de ações inclusivas, buscando não apenas a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nos bancos escolares, mas, também, sua permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão (IFTM, 2021).

O NAPNE possui uma ação diária de acompanhamento aos alunos com necessidades específicas, seja no acompanhamento da aprendizagem, no acesso ao *Campus*, às salas de aulas, laboratórios, biblioteca, enfim qualquer lugar que se fizer necessário dentro do ambiente escolar. Também é responsável por acompanhar os alunos com dificuldade significativa nas capacidades físicas, intelectuais, de aprendizagem e de sociabilidade.

Ele foi criado e implantado nas instituições federais de educação profissional e tecnológica por intermédio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC-NEP) do governo federal, criado a partir do ano 2000.

O Programa TEC-NEP foi criado com o objetivo de inserir as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas modalidades de formação inicial e continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (PROGRAMA TEC NEP, 2000). Este programa foi reformulado em 2010 em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP (IFTM, 2021).

Além de atender a comunidade escolar com necessidades específicas, o NAPNE do IFTM poderá, de acordo com o art. 4º do seu regulamento, “atuar na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada e de capacitação de servidores para a educação inclusiva, destinados à comunidade interna e externa do IFTM” (IFTM, 2017 s/p).

No Capítulo II, no Art. 5º. O NAPNE tem como princípios norteadores:

- I. universalização do acesso à educação;
- II. articulação entre os *Campi* e entidades voltadas para as pessoas com necessidades específicas;

- III. contribuição para a construção de um novo paradigma educacional compreendendo a pessoa com necessidades educacionais específicas como sujeito social;
- IV. auxílio no desenvolvimento da prática pedagógica, buscando novas bases conceituais / metodológicas para a educação inclusiva; e,
- V. apoio à formação continuada de profissionais na área de educação inclusiva em todos os níveis da prática educacional (IFTM, 2017, p. 4).

A acolhida dos alunos com necessidades específicas dentro do IFTM, respeitando sua individualidade, seu meio social, respeitando-os como sujeito social, auxiliando na prática pedagógica junto aos professores, fornecendo formação continuada a estes profissionais e também aos servidores administrativos, vai de encontro às finalidades da sua criação.

De acordo com o Art. 6º do regimento, são finalidades do NAPNE:

- I. desenvolver ações efetivas e eficazes de implantação ou implementação de programas e políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos *Campi* do IFTM e região de abrangência; e,
- II. promover no IFTM a cultura da educação para a inclusão por meio de ações comportamentais e arquitetônicas, conjugando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis que possibilitam uma maior equidade formal entre a comunidade escolar (IFTM, 2017, p. 4).

A inclusão escolar é essencial para o bem estar de qualquer indivíduo com necessidades específicas dentro de uma unidade escolar e por meio de ações e estratégias o IFTM valoriza a igualdade e a diferença como valores que caminham juntos para o respeito ao indivíduo, seja aluno ou servidor com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o Art. 7º são objetivos do NAPNE:

- I. promover condições necessárias para o ingresso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFTM;
- II. firmar parcerias com órgãos públicos e instituições que desenvolvem atividades de inclusão e de atendimento a pessoas com necessidades específicas;
- III. integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar visando fomentar o sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão;
- IV. propor e acompanhar adequações arquitetônicas, possibilitando aos estudantes com necessidades específicas o acesso a todos os espaços físicos dos *Campi*, conforme as normas previstas em lei (IFTM, 2017, p. 4);

E o NAPNE dentro do IFTM ainda contempla como objetivos:

- V. atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica, aos colegiados dos cursos e aos conselhos de classe oferecendo suporte no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- VI. articular junto ao *Campus* a disponibilização de recursos específicos para aquisições de materiais de consumo e de materiais permanentes que possibilitem a

promoção das atividades de ensino e aprendizagem com qualidade aos estudantes com necessidades específicas;

VII. implementar e assegurar, conforme a lei 13.146/2015 o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (IFTM, 2017, p. 4);

Com atitudes voltadas aos alunos com necessidades específicas, ainda temos como objetivos principais:

VIII. participar de editais específicos com a finalidade de prover recursos multifuncionais necessários ao atendimento educacional especializado, tais como: equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados;

IX. potencializar o processo ensino e aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs);

...

XIV. propor, quando necessário, alterações e regulamentações que visem ao ingresso, à permanência e ao sucesso de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFTM;

XV. incentivar a inserção de conteúdos, unidades curriculares obrigatórias e/ou optativas referentes à educação inclusiva, nos cursos do IFTM (IFTM, 2017, p. 5);

Finalizando os objetivos do NAPNE – IFTM:

[...] XVII. promover a cultura da educação para a convivência e o respeito à diversidade;

XVIII. apoiar/realizar atividades e eventos de integração que promovam a recepção dos ingressantes de maneira adequada, efetiva e harmoniosa, contribuindo com a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais com os objetivos da criação da cultura voltada para a diversidade humana;

XIX. articular quaisquer setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas; e,

XX. orientar, planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade escolar quanto ao atendimento das pessoas com necessidades específicas (IFTM, 2017, p. 5).

Para a composição do NAPNE dentro de cada *Campus*, é publicada uma portaria específica, expedida pelo diretor geral do *Campus* ou diretor do *Campus* Avançado. O NAPNE é formado por segmentos dos servidores: no mínimo 5 (cinco) pessoas, sendo pelo menos 2 (dois) docentes, 2 (dois) técnicos administrativos e 1(um) estudante regularmente matriculado (IFTM, 2017, p. 7).

O NAPNE é o principal aliado dos alunos com necessidades específicas no processo de socialização, de autonomia, de cooperação mútua com docentes para o bem estar dos discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O IFTM, sendo uma instituição multicampi que cobre uma vasta região de Minas Gerais, com diversos cursos, entre técnicos concomitantes, integrados ao ensino médio, graduações com diferentes licenciaturas, pós-graduações *latu e stricto sensu* e EaD, proporciona à comunidade, educação de qualidade e a vantagem de ser gratuito.

O NAPNE está presente em cada um dos *Campi*, por uma representação. De acordo com o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – NAPNE/IFTM, sua composição é assim distribuída “no mínimo 5 (cinco) pessoas, sendo pelo menos 2 (dois) docentes, 2 (dois) técnicos administrativos e 1 (um) estudante regularmente matriculado” (Art. 10, p. 8).

Art. 11. Psicólogos, assistentes sociais e pelo menos 1 (um) pedagogo ou técnico em assuntos educacionais lotados no *Campus* deverão obrigatoriamente compor o NAPNE.

Art. 12. Além da equipe básica, podem participar do NAPNE: I. outros servidores do IFTM; II. demais membros da comunidade escolar que se identifiquem com a temática da inclusão; e, III. estudantes estagiários ou que participem de projetos de extensão na área de atuação do NAPNE (NAPNE, 2017, p. 8).

O NAPNE atende além dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, alunos com necessidades específicas. Estudantes com deficiência (PCDs) são atendidos ao todo 76, somando-se aos que têm alguma necessidade específica temos 228 em todos os *Campi*.

A seguir temos uma tabela que mostra estes números.

Tabela 3- Alunos atendidos pelo NAPNE

ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E PCDs				
<i>Campus</i>	T	S	FIC	Total
Campina Verde	4	0	0	4
Ituiutaba	19	4	0	23
Paracatu	9	4	0	13
Patos de Minas	15	2	0	17
Patrocínio	28	16	0	44
Uberaba	24	11	1	36
Uberaba Parque Tecnológico	6	9	3	18
Uberlândia	24	7	1	32
Uberlândia Centro	19	21	1	41
Total geral				228

Fonte: IFTM

Legenda:

T – Curso Técnico

S – Curso Superior

FIC – Curso Formação Inicial e Continuada

A seguir temos uma tabela que mostra os alunos com PCD, TGD e AH/SD por *Campus*.

Tabela 4. Alunos com PCD, TGD e AH/SD

<i>Campus</i>	DF			DV			DA			DI			Total
	T	S	F	T	S	F	T	S	F	T	S	F	
Campina Verde										1		1	2
Ituiutaba		2		2			1			1	1		7
Paracatu		1		2									3
Patos de Minas				1									1
Patrocínio	2	2					1	1	1				7
Uberaba	4					1	2	1		2			10
Uberaba Parque Tecnológico	1	4	1	1	1	2	1			1	1		13
Uberlândia	3	2		1			4			2			12
Uberlândia Centro	7	4		2	2		1	3		1	1		21
TOTAL	17	15	1	9	3	3	10	5	1	8	3	1	76

Fonte: IFTM

Legenda:

DF: Deficiência Física

T: Curso Técnico

DV: Deficiência Visual

S: Curso Superior

DA: Deficiência Auditiva

F: Curso Formação Inicial e Continuada

DI: Deficiência Intelectual

O IFTM representado na pesquisa pelos seus 9 *Campi* é uma instituição escolar consagrada nas regiões em que eles se encontram, coloca o ensino, a pesquisa e a extensão na sua forma de enxergar o mundo estudantil, acadêmico e social. Visa nortear as políticas públicas de educação inclusiva em seus documentos, possui muitos servidores, inúmeros alunos e um número considerável de alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

O alunado do IFTM vai do ensino médio até a pós-graduação com várias possibilidades de cursos de graduação, cursos técnicos, além de cursos de inglês, espanhol, LIBRAS e/ou Braille. Possui um setor responsável dentro de cada *Campus*, o NAPNE, para dar suporte acadêmico ou outro de qualquer natureza, dentro do espaço escolar e com a família do educando de alunos com necessidades específicas, com deficiências, TGD e AH/SD.

O processo inclusivo colocado nos documentos oficiais do IFTM vai de encontro com a verdadeira concepção de educação inclusiva. Um processo educacional que contemple com

a aprendizagem de todos os alunos dentro da sala de aula regular, com metodologias diversificadas para o atendimento de todos, inclusive os com deficiências, TGD e AH/SD.

A educação inclusiva é uma modalidade educacional que tem como um dos objetivos, a inserção total desse alunado dentro da sala de aula comum, convivendo e aprendendo com seus pares.

CAPÍTULO 4

As Políticas Públicas de Educação Inclusiva nos *Campi* do IFTM

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) possui nove (9) *Campi* e todos foram incluídos na pesquisa. São eles: *Campus* Avançado Campina Verde, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Patrocínio, *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia e *Campus* Uberlândia Centro.

A pesquisa foi realizada por amostragem e essa amostra foi de acordo com o número de participantes de cada *Campus*, pois cada um tem determinado número de servidores que estavam em ação no momento da pesquisa. Quanto ao número de alunos com deficiências, também foi da mesma maneira, pois cada *Campus* tem sua singularidade.

Sendo assim o tamanho da amostra foi proporcional a cada *Campus*, pois cada um tem um determinado número de servidores e quanto aos alunos, poderá haver um que não tenha alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e outro que tenha discentes com as características mencionadas.

Na pesquisa de campo, foram entrevistados diretores gerais e de ensino, professores, pedagogos, o NAPNE alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) dos *Campi* do IFTM, com o propósito de coletar informações que esclareçam os objetivos propostos e respondam os questionamentos propostos.

4.1 Contexto do Estudo

O IFTM é uma instituição pública voltada para o atendimento de alunos de nível médio, técnico, graduação, EAD e pós-graduação *latu e stricto sensu* e que como outras instituições educacionais recebe no seu corpo discente, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

A pesquisa realizada foi a pesquisa de campo, por ser ela uma forma mais abrangente para buscar informações relevantes.

Segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa abrange os oito (8) *Campi* distribuídos nas cidades de Campina Verde (IFTM *Campus* Campina Verde), Ituiutaba (IFTM *Campus* Ituiutaba), Paracatu (IFTM *Campus* Paracatu), Patos de Minas (IFTM *Campus* Patos de Minas), Patrocínio (IFTM *Campus* Patrocínio), Uberaba (IFTM *Campus* Uberaba e IFTM *Campus* Avançado Parque Tecnológico) e Uberlândia (IFTM *Campus* Uberlândia e IFTM *Campus* Uberlândia Centro) e os Polos de João Pinheiro que pertence ao IFTM *Campus* Paracatu e de Ibiá que pertence ao IFTM *Campus* Patrocínio.

A pesquisa de campo iniciou em 2020, especificamente no mês de maio, quando os diretores gerais dos *Campi* do IFTM deram o seu aval para que os questionários fossem aplicados. A Pandemia do COVID-19 ainda era uma realidade vigente e as atividades escolares, incluindo as aulas, ainda estavam sendo desenvolvidas pelo processo remoto, através dos vários aplicativos da internet. Desta feita, os questionários organizados para serem feitos presencialmente nos *Campi* do IFTM, tiveram que serem ajustadas para que os servidores e alunos pudessem responder ao questionário que constava como parte essencial da pesquisa nos *Campi* do IFTM.

Assim foram disponibilizadas no Google Drive¹³, os questionários, um para cada segmento de servidores federais ligados ao processo ensino-aprendizagem e também para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Num primeiro contato com os diretores gerais de cada *Campus*, através de e-mail, foi informado como seriam os questionários e que cada uma delas teria um tempo necessário para

¹³ É o serviço de armazenamento na nuvem do Google, permitindo que o usuário faça upload e armazene arquivos, podendo acessá-los de qualquer lugar, desde que tenha acesso à Internet.

que todos os envolvidos pudessem participar. Diante disso, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os servidores pudessem responder aos questionários a cada um disponibilizado.

Os primeiros questionários disponibilizados foram para os diretores gerais e diretores de ensino de cada *Campus* do IFTM. Em agosto do mesmo ano, os questionários para os coordenadores de cursos também já estavam disponíveis no e-mail de cada um. Em setembro de 2020, os professores de cada *Campus* receberam o convite para participarem da pesquisa, através do questionário a eles direcionada. Já no mês de outubro também de 2020, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e o Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) receberam o convite e o link do questionário para participarem da pesquisa, nos quesitos a eles direcionados.

Ainda no mesmo ano, especificamente no mês de novembro, foi a vez do contato com o NAPNE de cada *Campus* para direcionar o link do questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Esse tempo se estendeu até o dia 15 de dezembro de 2020, quando o tempo para as pessoas envolvidas na pesquisa, foi esgotado. Para os alunos responderem o questionário, foram disponibilizados dois documentos: um TCLE para os alunos maiores de 18 anos, e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os pais dos alunos menores de 18 anos. Lembrando que estes alunos participantes da pesquisa deveriam ser de qualquer nível educacional e que estivessem dentro dos parâmetros da pesquisa: alunos com deficiências, TGD e AH/SD em cada *Campus* do IFTM.

4.2 Resultados

Os dados da pesquisa foram obtidos através das respostas encontradas nos questionários disponibilizados pelo Google Drive, por link aos diretores gerais dos *Campi*, diretores de ensino, coordenadores de cursos, professores de cada *Campus*.

Quanto ao NAP e NAPNE, as respostas dos questionários foram feitas por membros deles. Houve um NAP (*Campus* Ituiutaba), em que todos os seus componentes responderam. O NAPNE do *Campus* Patrocínio, também houve adesão de mais de um componente nas respostas dos questionários elaborado especialmente para ele.

Com relação aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, o quantitativo foi muito insignificante, devido às aulas remotas e a comunicação com eles e com os pais e/ou responsáveis daqueles que possuem menos de 18 anos, pelos *Campi*.

Para cada questionário disponibilizado no Google Drive, havia um link que era repassado diretamente pela pesquisadora aos servidores ou por intermédio do diretor geral para que o questionário que é parte da pesquisa pudesse ser respondido.

Os resultados da pesquisa é uma etapa que muito chama a atenção de um leitor, pois é ela que dará a dimensão da pesquisa e de quantas pessoas na realidade fizeram parte dela. Nessa etapa, o pesquisador discute e defende os resultados obtidos em seu trabalho, além de relacioná-lo com outros pontos de vista. Quando mais detalhista for o pesquisador mais chances ele terá de explorar todos os aspectos relevantes do trabalho concluído e consecutivamente maior a possibilidade de mérito da pesquisa (GOBBI, 2012).

4.3 Resultados por segmentos

A pesquisa se realizou nos *Campi* do IFTM localizados em sete (7) municípios do Triângulo Mineiro e Noroeste de Minas: Campina Verde (IFTM *Campus* Campina Verde), Ituiutaba (IFTM *Campus* Ituiutaba), Paracatu (IFTM *Campus* Paracatu), Patos de Minas (IFTM *Campus* Patos de Minas), Patrocínio (IFTM *Campus* Patrocínio), Uberaba (IFTM *Campus* Uberaba e IFTM *Campus* Avançado Parque Tecnológico) e Uberlândia (IFTM *Campus* Uberlândia e IFTM *Campus* Uberlândia Centro). Ela foi executada nos anos de 2020 e 2021, com a participação de vários servidores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM.

Como já foi afirmado anteriormente nesse texto, por causa da Pandemia do Coronavírus, os questionários não puderam ser feitas pessoalmente e as visitas aos *Campi* também não puderam ser realizadas. Todo o processo de direcionamento dos links foi feita por e-mails, por telefone e pelas redes sociais, especialmente o WhatsApp.

Todos os servidores que participaram da pesquisa, responderam os questionários através do Google Drive, onde os formulários se encontravam e para cada segmento foi disponibilizado um link que levava imediatamente ao instrumento de coleta de dados.

4.3.1 Questionário dos Diretores Gerais dos *Campi*.

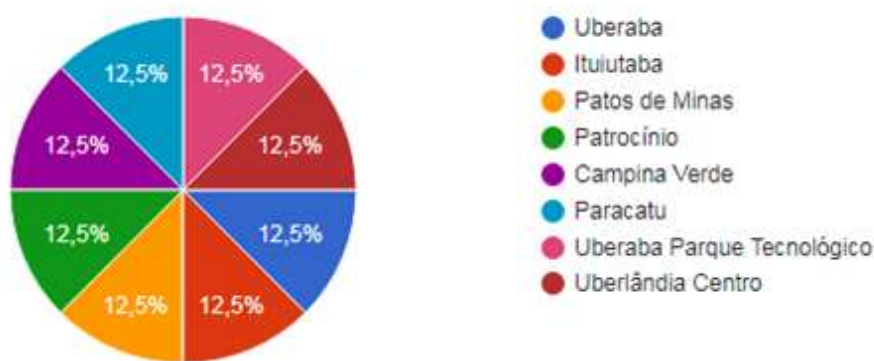
Para dar início a pesquisa de campo, os diretores gerais (DG) de cada *Campus* foram contatados por e-mail com o objetivo de informa-los de que investigação científica estava iniciando e que eles seriam os primeiros a serem convidados a responder ao questionário que estava em um link a ele determinado.

Todos eles responderam o questionário com exceção do diretor geral do *Campus* Uberlândia com a justificativa de que como não era obrigatório, ele reservava o direito de não responder.

Como primeira pergunta, quis saber o *Campus* de cada um. A figura 12 mostra quais *Campi* o diretor geral participou da pesquisa. A figura 12 mostra a identificação dos Diretores Gerais

Figura 12: Participação dos DG dos *Campi* do IFTM, por *Campus*

8 respostas



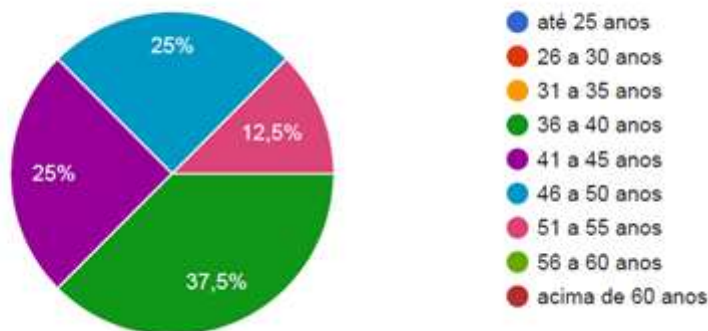
Fonte: Questionários DG

O gráfico acima mostra que dos nove (9) *Campi* do IFTM, somente um diretor geral, não respondeu o questionário, por motivos já descritos.

Também foi perguntado quanto a idade destes dirigentes educacionais. Elas foram fixadas dentro de um contexto de 5 anos, como mostra a figura 13.

Figura 13: Idade dos DG

8 respostas



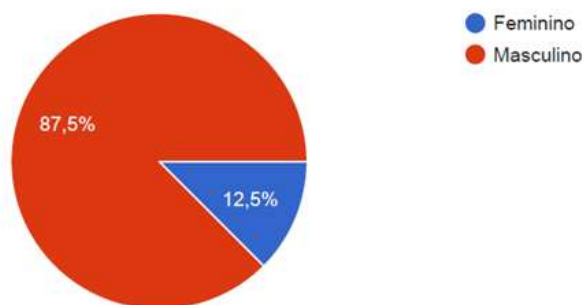
Fonte: Questionários DG

Nesse item pode-se concluir que a maioria dos diretores gerais possui as idades entre 36 e 40 anos de idade, o que equivale 37,5%, ficando em segundo lugar, os com idade entre 41 e 45 anos de idade e com 46 e 50 anos, ambos com 25% e em último lugar, com 12,5% os dirigentes gerais com 51 a 55 anos de idade.

Também foi perguntado o sexo destes DG dos *Campi* do IFTM e a figura 14 abaixo mostra este gráfico.

Figura 14: Sexo dos DG

8 respostas



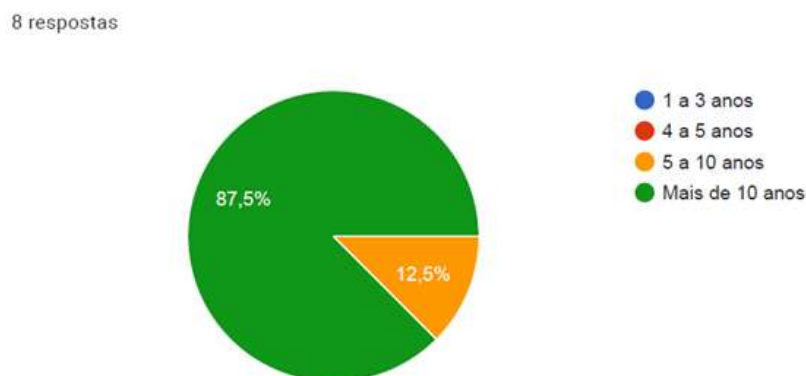
Fonte: Questionários DG

Percebe-se então que a grande maioria dos *Campi* do IFTM é dirigida por pessoas do sexo masculino, com 87,5% deles, ficando somente um *Campus*, que é o *Campus* Uberlândia Centro, dirigido por uma pessoa do sexo feminino (12,5%). O diretor geral do *Campus* Uberlândia, que não demonstrou interesse em responder o questionário, também é do sexo masculino.

As perguntas de 1 a 6 a seguir são relativas com a carreira pedagógica e estão relacionadas a seguir.

A primeira delas, perguntou-se quanto tempo de trabalho pedagógico o DG do *Campus* tem, como mostra a figura 15.

Figura 15: Tempo de serviço na educação



Fonte: Questionários DG

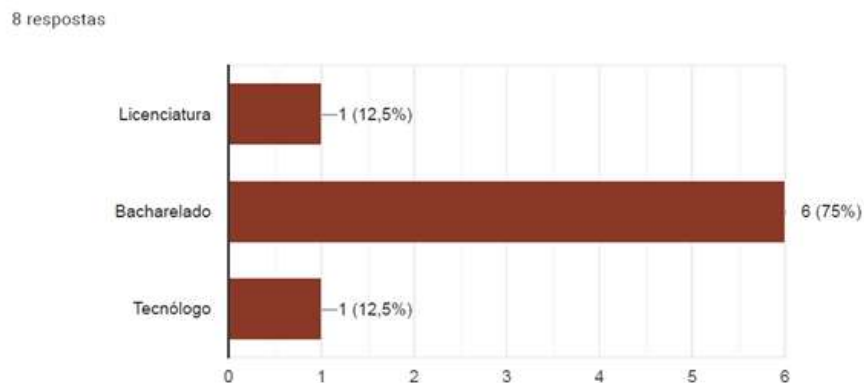
A maioria dos DG possuem mais de 10 anos de trabalho pedagógico, como mostra a figura acima com uma porcentagem de 87,5% e apenas 12,5% deles possuem entre 5 e 10 de trabalho em escolas. Aqui o destaque é o DG do *Campus* Campina Verde.

Na pergunta seguinte foi qual do curso da sua graduação, também com 8 respostas e aí tem-se as seguintes habilitações: Engenharia Elétrica, Medicina Veterinária (2), Computação: Informática Biomédica, Letras, Enfermagem e Bacharelado em Ciência da Computação.

Perguntado sobre a instituição da graduação, tem-se as seguintes respostas: Universidade de Uberaba (UNIUBE), Pontifícia Universidade Católica (PUC Minas ou PUC-MG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2 DG), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - FCAV/Unesp (UNESP Jaboticabal), Universidade de São Paulo (USP) - *Campus* Ribeirão Preto, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Quanto à modalidade do curso de graduação executado pelos DG, o gráfico da figura 16 mostra quais são eles.

Figura 16: Modalidade do curso de graduação

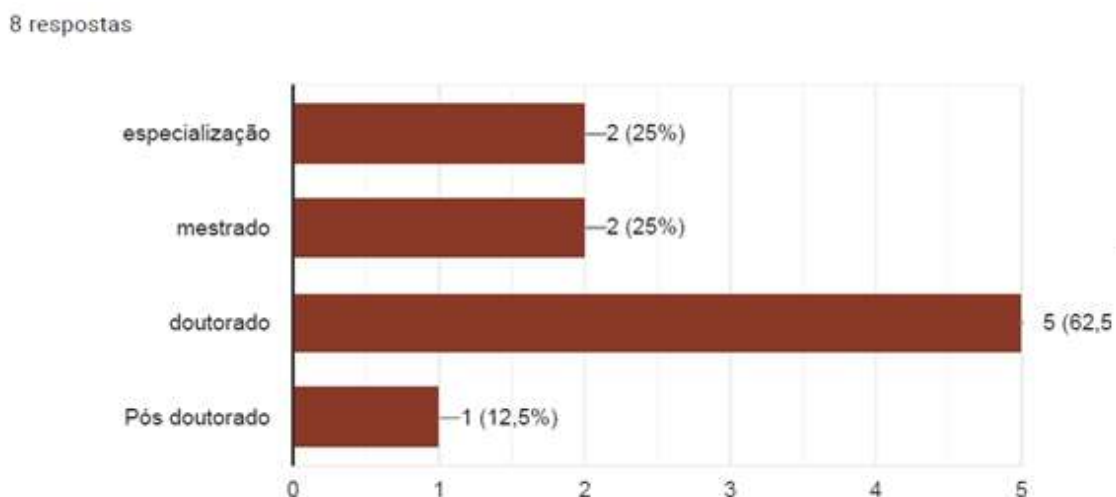


Fonte: Questionários DG

O curso de bacharelado tem uma acentuada predominância em relação aos outros dois cursos, com 6 DG, totalizando 75% e um DG que se formou em Licenciatura e um que se profissionalizou em Tecnólogo, totalizando um percentual de 12,5 % cada um.

Depois da graduação, foi perguntado, se eles tinham algum curso de pós-graduação, seja ela *latu* ou *stricto sensu* e os resultados estão na figura 17.

Figura 17: Formação Pós-graduação dos DG



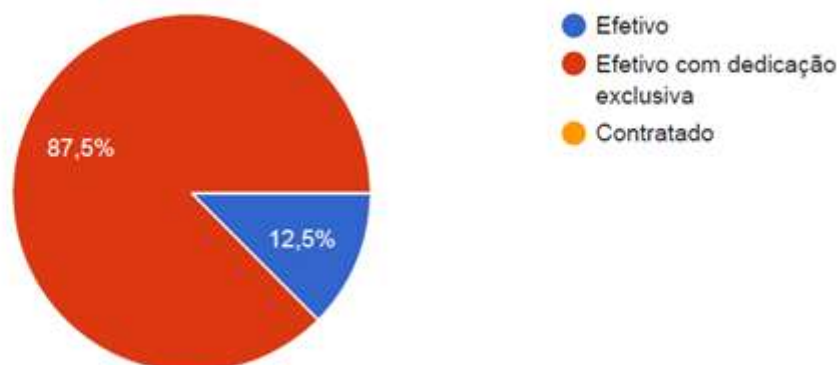
Fonte: Questionários DG

No exercício da direção geral de 8 *Campi* do IFTM, temos um número expressivo de doutores, totalizando 5 DG, num percentual de 62,5%, 2 deles com Mestrado e 2 deles também com Especialização, chegando a 25% cada um e por último há um pós-doutor na direção de um dos *Campi* do IFTM, com uma porcentagem de 12,5%.

Na última pergunta dessa parte, a pesquisadora quis saber a situação funcional de cada um dos DG dos *Campi* do IFTM. A resposta se encontra na figura 18.

Figura 18: Situação funcional

8 respostas



Fonte: Questionários DG

Dentro do quadro geral dos servidores públicos há 3 tipos de cargos que são ocupados pelos servidores, sejam eles federais, estaduais ou municipais: efetivo, efetivo com dedicação exclusiva e contratado.

Nos *Campi* do IFTM, atuando como DG há uma significativa maioria que é um servidor com dedicação exclusiva (87%) e 12,5% um servidor efetivo.

Servidor de cargo efetivo é aquele que pode ser exercido exclusivamente por meio de aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos (BRASIL, 2012).

Servidor de cargo efetivo com Dedicação Exclusiva (DE) é exercido também por meio de concurso público, sendo aprovado. É o regime que implica, ao servidor docente, o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012).

Servidor contratado é aquele servidor público que se submete a um contrato, seja ele anual ou semestral, para atuar em substituição a outro servidor efetivo ou efetivo com DE que se ausentou para fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, um afastamento médico longo ou por aposentadoria de um servidor (BRASIL, 2012).

Na terceira parte do questionário, os DG dos *Campi* do IFTM que responderam, tiveram questões ligadas à inclusão escolar com perguntas diversas relacionadas ao seu *Campus*, como mostra o quadro 7.

Quadro 7: Razões levaram o seu *Campus* a pensar na inclusão do estudante com deficiência.

Campus	Resposta
Campina Verde	Aluno com deficiência
Ituiutaba	É uma necessidade. O Brasil pode e deve ser pensado como uma nação que oferece oportunidades para todos e todas.
Paracatu	A própria missão já coloca a oferta da educação de forma inclusiva e democrática.
Patos de Minas	Inclusão Social
Patrocínio	A concepção inclusiva de ensino
Uberaba	A grande procura por alunos que se enquadram nessa categoria.
Uberaba Parque Tecnológico	A visão institucional humana e inclusiva, buscando sempre cumprir o papel social e a missão institucional da escola com a formação de uma sociedade inclusiva, para todos.
Uberlândia Centro	A necessidade de oportunizar condições a todos os alunos que ingressam na instituição.

Fonte: Questionários DG

As respostas mostram que os DG dos *Campi* que responderam o questionário tem preocupação com inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD e até disseram que já faz parte da missão do IFTM que é a educação inclusiva. Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva. Para ele, os gestores escolares são imprescindíveis nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema.

A visão institucional da instituição escolar busca a humanização e inclusão de todos no processo educacional de modo que alunos de diferentes aprendizados possam também fazer parte do IFTM.

A pergunta posterior busca saber como o DG do *Campus* entende o que é Educação Inclusiva, como mostra o quadro 8.

Quadro 8: O entendimento sobre Educação Inclusiva

Campus	Respostas
Campina Verde	Oportunidades iguais para todos.
Ituiutaba	Uma escola que oferta o mínimo de condições para todas as pessoas.
Paracatu	Escola que garante a qualidade de ensino para todos, reconhecendo e respeitando a diversidade e atuando de forma individual de acordo com suas potencialidades e necessidades.
Patos de Minas	É a escola que atende a todos os tipos de alunos, independente das diferenças.
Patrocínio	Escola que busca garantir a qualidade de ensino

	educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade.
Uberaba	Que dá a mesma oportunidade a todos
Uberaba Parque Tecnológico	É aquela que busca sempre garantir qualidade de ensino educacional para todos seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.
Uberlândia Centro	Aquela que traz oportunidades iguais para todos.

Fonte: Questionário DG

De acordo com as respostas, os DG dos *Campi* do IFTM possuem uma fala mais ou menos homogênea, pesando numa educação para todos independente das suas diferenças e buscando a qualidade de educação respeitando a diversidade. Possuem uma visão de educação inclusiva generalizada, sem muitos princípios teóricos de embasamento naquilo que fala.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola (SANT'ANA, 2005, p. 228).

A autora ainda confirma que é papel do gestor escolar abrir caminhos para que a educação inclusiva aconteça de fato dentro da instituição escolar que dirige, participando de reuniões pedagógicas, se informando a respeito dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD que estejam sendo escolarizados.

Na pergunta seguinte quis saber qual(is) entrave(s) o *Campus* possui para levar adiante um educação inclusiva de fato. As respostas se encontram no quadro 9.

Quadro 9: Quais questões (ou problemas) o seu *Campus* considera relevante quando da atuação frente a acessibilidade do estudante com deficiência?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	O projeto de acessibilidade ainda não está pronto, falta de recursos.
Ituiutaba	Falta de verbas e processo burocrático para contratações.
Paracatu	A falta de um profissional de atendimento educacional especializado.
Patos de Minas	Infraestrutura física e de pessoal.
Patrocínio	Estar preparado mesmo não tendo aluno com necessidades específicas.
Uberaba	Número de alunos, tipo de deficiência, instalações adequadas, pessoal técnico adequado.
Uberaba Parque Tecnológico	A inclusão considerada no <i>Campus</i> vai além de

	infraestrutura física de acesso ao ambiente escolar (com rampas, sinalização, mapas táteis, banheiro adaptado, mesa/cadeiras adaptadas etc...), o foco também está voltado à acessibilidade ao ensino em si, com equipamentos de TI adaptados (teclado, mouse, tela, softwares especialistas), um ensino personalizado com portfólio guiado pelo NAPNE e currículo adaptado. Treinamentos regulares para alunos e professores que estão em contato com o estudante com deficiência.
Uberlândia Centro	A falta de profissionais especializados para o atendimento aos alunos.

Fonte: Questionários DG

As respostas do DG refletem as mesmas preocupações de Prieto (2002) que afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para concretizar a proposta de educação inclusiva. A falta de material adaptado, de profissionais especializados para um atendimento individualizado e falta de verbas para este fim, dificultam um melhor atendimento a esta clientela.

Na pergunta seguinte, a pesquisadora quis saber como o *Campus* em que atua vem agindo com relação à educação inclusiva. O quadro de número 10 mostra o que cada um dos DG disse.

Quadro 10: Como o seu *Campus* vem tratando a questão da política de educação inclusiva do estudante com deficiência, em resposta aos documentos balizadores?

<i>Campus</i>	Resposta
Campina Verde	Tentando ajustar ao máximo.
Ituiutaba	Da melhor maneira possível. Com o NAPNE definindo as diretrizes.
Paracatu	A partir de ações conjuntas do NAPNE e NAP e a infraestrutura existente, busca-se um acompanhamento de perto da evolução do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante com deficiência.
Patos de Minas	Estamos sempre atentos aos documentos e tentando ao máximo atender.
Patrocínio	Temos seguido o que é preconizada pela legislação específica e criado no sentido de aproximarmos às realidades dos alunos.
Uberaba	Estamos nos adaptando à medida que conseguimos recursos, infraestrutura, pessoal.
Uberaba Parque Tecnológico	Temos um Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) ativo e atuante nas questões operacionais e também nos debates e aperfeiçoamento político de educação inclusiva do

	estudante com deficiência na Instituição. Nosso NAPNE participa da composição de importantes documentos reguladores (Instruções Normativas) elaborados pela PROEN/Assessoria de Ações Inclusivas do IFTM. Esses documentos contemplam práticas ligadas aos alunos com deficiência ou com outras necessidades específicas. Um Exemplo: Para o registro da flexibilização curricular dos estudantes com necessidade específica criamos no <i>Campus</i> períodos letivos sem data limite para conclusão.
Uberlândia Centro	Temos tentado seguir o que a lei nos exige.

Fonte: Questionários DG

Os *Campi* do IFTM que responderam o questionário dizem que estão tentando fazer o máximo possível dentro de suas possibilidades, com exceção do *Campus* Uberaba Tecnológico que tem uma atuação dinâmica e reflexiva quanto ao atendimento dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e para com aqueles discentes com necessidades específicas. Carvalho (2004, p. 29) discute que: “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Dando sequência às respostas do questionário, a pesquisadora quis saber das políticas públicas implementadas em cada *Campus*, como mostra o quadro 11.

Quadro 11: Quais políticas são implementadas pelo seu *Campus* em prol da inclusão do estudante com deficiência? Qual delas considera de maior relevância?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sensibilização de todos quanto a importância dessas políticas.
Ituiutaba	Compramos equipamentos específicos e contratamos intérprete de libras. Também fomos o primeiro <i>Campus</i> a adaptar o PPC para alunos com deficiência.
Paracatu	Adequação da realidade da escola às necessidades dos alunos. Depende de qual deficiência, mas o grande diferencial é a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.
Patos de Minas	Práticas pedagógicas apropriadas.
Patrocínio	Criação do NAPNE, Acolhida e encaminhamentos necessários, Acessibilidade na estrutura física.
Uberaba	Acolhimento, diálogo permanente.
Uberaba Parque Tecnológico	Institucionalmente o IFTM conta com uma Assessoria de Ações Inclusivas, responsável por nortear/construir "Instruções Normativas" que regem as práticas educacionais inclusivas em toda a Instituição. A nível

	de <i>Campus</i> , temos o NAPNE, nosso núcleo responsável por guiar, na prática, todas as ações no <i>Campus</i> , personalizadas para cada aluno com necessidade específica. Nosso NAPNE realiza um trabalho baseado em "Projetos Educacionais" específicos para as demandas existentes, visto que a demanda sempre é específica e mutante ao longo do tempo. Todos os níveis de ação (instrutivo, regulatório e práticas) são importantes, no entanto, a de maior relevância são as políticas baseadas em projetos em prol da inclusão (as práticas). Por exemplo: “alunos acompanhantes” bolsistas, para trabalharem em parceria com os professores e subsidiarem apoio na realização dos comandos docentes; planejamento de uma flexibilização curricular; Projeto “Acolher para Incluir” que implementa uma rotina de atendimentos individuais dos alunos com os professores.
Uberlândia Centro	Temos projetos e portarias específicas que norteiam nosso trabalho com os alunos e suas famílias.

Fonte: Questionários DG

Ficou claro que as políticas de inclusão não estão bem esclarecidas para a maioria dos DG dos *Campi* do IFTM. Elas são o embasamento legal para a entrada e permanência dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola, levando toda a comunidade escolar, servidores e alunos, a exercerem suas atividades também voltadas para esta parcela do alunado.

É importante e necessário que haja uma conscientização e uma sensibilização da escola de maneira geral para que as políticas públicas de educação inclusiva sejam efetivadas. A adaptação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para o atendimento aos alunos com deficiências é obrigatória para a escola que esteja com estes discentes. De acordo com Therezinha Miranda e Teófilo Galvão Filho (2012), “Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante”.

Ainda tem o interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que é encontrado praticamente em todos os *Campi* para o atendimento dos alunos com surdez. O NAPNE citado por alguns DG coordena e direciona vários atendimentos voltados para todo e qualquer alunos com necessidade específica, atendendo a cada aluno dentro das dificuldades, sejam elas cognitivas, visuais, auditiva e/ou físicas.

O atendimento aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico é bem completo de acordo com o relato de seu DG, com assessoria de

ações inclusivas, projetos educacionais com a finalidade de atendimento a este alunado, alunos bolsistas dos cursos de graduação do *Campus* que acompanham e auxiliam o aluno em questão nas aulas e nas tarefas de casa e o “Projeto “Acolher para Incluir” que implementa uma rotina de atendimentos individuais dos alunos com os professores” (DG – *Campus* Uberaba Parque Tecnológico).

A questão da acessibilidade é de grande importância, pois uma parcela dos alunos que possuem deficiência física necessita de trânsito livre em todos os espaços do *Campus*. A Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (ABNT, 2004) afirma que o termo acessível é entendido como: “Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação”.

Continuando o questionário, foi indagado a respeito do acesso e permanência dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD no *Campus*, como mostra o quadro 12.

Quadro 12: Quais ações são implementadas no tocante ao acesso e permanência do estudante com deficiência no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Assistência estudantil, equalização das oportunidades.
Ituiutaba	Adaptação de PPC e acompanhamento pelo NAPNE.
Paracatu	Acompanhamento de perto da evolução do processo de ensino-aprendizagem; envolvimento da família nesse processo; oferta de bolsistas de alunos dos cursos superiores para auxiliar os alunos com deficiência, estimulando todo o processo de aprendizagem.
Patos de Minas	Utilização de Libras no espaço escolar e projeto de acessibilidade (em andamento).
Patrocínio	Acompanhamento específico, Programa de Monitoria.
Uberaba	Acompanhamento diário dos alunos e apoio pedagógico.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Acessibilidade (Adaptação estrutural de acesso aos ambientes físicos e virtuais do <i>Campus</i>) - Flexibilização Curricular (Adaptação de formação pedagógica, tempo de formação e organização de conteúdo, específica à necessidade do aluno deficiente) - Projeto "Alunos Acompanhantes" (Monitores bolsistas que ajudam na caminhada do aprendizado) - Projeto "Acolher para Incluir" (Momentos de

	atendimentos individuais aluno-professor) - Projeto "IF Socializando" (Divulgação de dicas e curiosidades ligadas ao tema de inclusão de pessoas com deficiência visando incentivar capacitação das equipes de professores, técnicos e alunos do <i>Campus</i>).
Uberlândia Centro	Desenvolvemos projetos e temos um Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais que trabalham diretamente com os estudantes.

Fonte: Questionários DG

Promover a matrícula e o acesso dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola é a primeira de várias atitudes que a instituição escolar deve ter com relação a pessoas com estas diferenças. No entanto, lutar pela permanência delas na escola e fazer com sejam escolarizadas, é também uma atitude significativa por parte da direção escolar, professores e outros profissionais que ali trabalham.

A Resolução n.2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual se vê um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, recomenda em seu Art. 2º.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

O envolvimento da família no processo de acesso e permanência destes alunos é de extrema importância, pois é o núcleo familiar que pode ajudar e dar suporte afetivo, para esta clientela escolar.

Dessen e Polonia (2007, p. 01) afirmam que “Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas.” e que “A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.” (p. 01). Isso vem confirmar que escola e família precisam andar juntos, coesa, seguindo um mesmo objetivo de lutar pelo acesso e depois pela permanência deste alunado na escola. A participação da família do aluno com deficiências, TGD e AH/SD é decisiva no processo de escolarização destes discentes.

Os DG de novo foca a ação do NAPNE que assessora toda e qualquer tomada de decisão do *Campus*, quando se trata de alunos com necessidades específicas. Vê-se que ele é de grande importância no acompanhamento deste alunado nos Campi do IFTM.

Seguindo adiante no questionário foi perguntado ao DG o significado de acessibilidade para o aluno com deficiência no *Campus*, como mostra o quadro de número 13.

Quadro 13: Em sua opinião o que significa acessibilidade em se tratando de estudante com deficiência no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Ter livre acesso a todas as dependências do <i>Campus</i> sem precisar de apoio de outra pessoa.
Ituiutaba	Prover condições de acesso mais iguais.
Paracatu	Eliminar as barreiras existentes nas instalações internas e externas, dando qualidade de vida ao estudante no ambiente escolar.
Patos de Minas	Seria a eliminação das barreiras físicas e sociais, para que a participação das pessoas com deficiência seja efetiva.
Patrocínio	Possibilitar a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social.
Uberaba	Ter condições de ensino/aprendizagem semelhante aos demais alunos da instituição
Uberaba Parque Tecnológico	Promoção de condições de acesso ao ambiente e aos estudos/conteúdos, de forma adaptada à realidade do aluno, de maneira a garantir suas condições de aprendizado, independentemente do tempo ou da deficiência apresentada.
Uberlândia Centro	A acessibilidade abrange desde a arquitetura do <i>Campus</i> à elaboração de materiais adaptados.

Fonte: Questionários DG

A acessibilidade é fator importante para qualquer pessoa. O ato de ir e vir sem depender de outros é primordial para a conquista da liberdade. Poder subir para o segundo andar de um prédio, ou mesmo ir a todos os lugares de um determinado local sem pedir ajuda é independência acima de tudo para as pessoas com deficiências.

Uma escola acessível é antes de tudo, estar de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (ABNT, 2004). Mas acessibilidade também tem a ver com educação, divertimento, lazer, etc.

Os DG colocaram nas suas respostas todos estes conceitos e ainda mais, descreveram como a acessibilidade se torna mais efetiva, quando dá condições iguais de todos os alunos terem as mesmas oportunidades de escolarização dentro dos *Campi*.

Ribeiro explica a relação entre acessibilidade e inclusão.

Na contemporaneidade, quando as atenções se voltam para tessitura de uma educação inclusiva, a questão da acessibilidade ganha força, uma vez que o binômio acessibilidade / inclusão é indissociável (RIBEIRO, 2011, p.16).

Romeo Sasaki (2004) acredita que o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares. Ele divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Assim como Sasaki, a DG do *Campus* Uberlândia Centro colocou bem, quando relacionou a acessibilidade também a materiais didáticos para uso de alunos com deficiências físicas ou múltiplas.

Em mais uma interpelação, os DG dos *Campi* do IFTM foi questionados sobre a interrelação entre as políticas públicas nacionais e as políticas que são efetivadas pelo seu *Campus*, como mostra o quadro de número 14.

Quadro 14: Do seu ponto de vista há uma interrelação entre as políticas públicas nacionais e as políticas que são efetivadas pelo seu *Campus*? Se sim, quais são? Se não, por quê?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sim. Acolhimento, fortalecimento de vínculos.
Ituiutaba	Sim. Seguimos a legislação.
Paracatu	Sim. As políticas públicas são orientadoras para aplicarmos as políticas institucionais. Podemos destacar a política de acessibilidade, práticas pedagógicas, recursos especiais. O que falta em nosso <i>Campus</i> é o profissional AEE para que se possa ter um atendimento mais especializado, mas falta recursos para tal.
Patos de Minas	Não! Ainda estão distantes, precisaríamos de mais políticas públicas e não de governo.
Patrocínio	Sim
Uberaba	Pouco interrelação. Ainda precisamos evoluir muito nesse sentido. As escolas ainda não estão completamente preparadas para esta situação. Falta pessoal, infraestrutura, orientação, qualificação das pessoas, etc.
Uberaba Parque Tecnológico	No serviço público (Escolas públicas), sempre há essa interrelação entre as políticas públicas nacionais e as que são efetivadas na escola. As políticas nacionais são a base, o mínimo a ser implementado na Instituição/ <i>Campus</i> . No entanto, não podem servir como limitantes ou o suficiente para ser implantado. A realidade local deve nortear as políticas locais em maior grau, pois serão as principais demandas no

	momento. Todas as nossas políticas institucionais (criação dos NAPNEs, Instruções Normativas, etc..) são ou estão interrelacionadas com políticas nacionais em seus regimentos. Ainda assim, todas elas encontram-se em constantes debates/reformulações, sendo adaptadas à medida que as políticas são consolidadas.
Uberlândia Centro	Estamos lutando para tentar responder às políticas públicas por meio de projetos e núcleos específicos de atendimento, no entanto ainda temos muitas barreiras, pois a falta de profissionais especializados dificulta nosso trabalho.

Fonte: Questionários DG

Levando em consideração, as falas dos DG dos *Campi* do IFTM, vê-se que há uma fala diferente. De acordo com o DG do *Campus* Patos de Minas, não há essa interrelação das políticas públicas e as que estão sendo aplicadas no *Campus*. Isso se torna um dificultador para o acesso de pessoas com deficiências no *Campus* que ele dirige.

Na direção contrária, outros *Campi* que responderam que sim e que possuem pessoal comprometido para lidar com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD e até coloca, como é o caso do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, as ações que desenvolvem com o aluno em questão. Para o *Campus* Uberlândia Centro, a DG coloca que há falta de profissionais especializados para trabalhar com eles.

Assim a grande maioria vê a interrelação entre as políticas públicas brasileiras e as que estão sendo executadas nos seus devidos *Campi*. A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas devem ter o direito à educação, implicando no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Assim está educação requer mudanças na organização das escolas a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Portanto, não basta apenas garantir o acesso, é imprescindível realizar mudanças na organização das escolas para que as elas sejam capazes de incluir os alunos com deficiências TGD e AH/SD assegurando, além do acesso à escola, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

Seguindo o questionário, a pesquisadora quis saber sobre outros aspectos relevantes na condução das políticas públicas no *Campus*. O quadro de número 15 evidencia as respostas.

Quadro 15: Existem outros aspectos que considera relevante acrescentar em relação à implementação das políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Efetivar e executar os projetos de acessibilidade.
Ituiutaba	Adaptação do PPC.
Paracatu	A união e dedicação de todos faz grande diferença para que a educação seja realmente inclusiva e isso nós percebemos aqui no <i>Campus</i> .
Patos de Minas	Verbas próprias, fora do custeio, para uma ação mais efetiva.
Patrocínio	Não.
Uberaba	O governo precisa estar atento a esta realidade, dando apoio às instituições nesse sentido.
Uberaba Parque Tecnológico	No momento estamos trabalhando dentro de nossa capacidade de pessoal e orçamento para atender as demandas de inclusão. Lógico que há mais aspectos a considerar, ações para serem realizadas ou políticas a serem implantadas, como, por exemplo, a possibilidade de um "Professor Cuidador/AEE" específico para o aluno, um atendimento psicológico adequado e direcionado oferecido pela escola, entre outros. No entanto, essas ações se esbarram na impossibilidade de novas contratações ou disponibilização de recursos para tal atendimento.
Uberlândia Centro	Em nosso <i>Campus</i> , o principal dificultador é a falta de profissionais especializados.

Fonte: Questionários DG

É notável pelas respostas que a grande maioria dos DG possuem em cada *Campus*, uma maneira peculiar de fazer valer a inclusão dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, mas valorizando o que tem de melhor para o atendimento a este alunado. Somente o *Campus* Patrocínio que decididamente disse que não tem nenhum aspecto relevante na condução da educação inclusiva que não estava relacionado anteriormente.

Perguntado sobre a opinião dos DG sobre a educação inclusiva, os resultados estão no quadro 16.

Quadro 16: Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD na rede regular de ensino?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Extremamente importante, porém necessita-se de treinamentos com os profissionais que atuarão diretamente com o aluno.

Ituiutaba	Falta incentivo e a legislação amarra muita coisa.
Paracatu	A inclusão desses alunos não depende somente da instituição do ensino regular. A família torna-se o grande pilar para que a escola consiga realizar a inclusão. Tendo esse compromisso, sou favorável que aconteça essa inclusão.
Patos de Minas	Faltam treinamentos para docentes e equipes pedagógicas, para que possam entender e aprimorar o atendimento a esses alunos.
Patrocínio	Ainda enfrenta diversas barreiras, que têm se acentuado na atuação conjuntura.
Uberaba	Ainda deficiente.
Uberaba Parque Tecnológico	Eles precisam se sentir parte da sociedade onde estão inseridos. Devem estar realmente incluídos na escola, e não separados com um atendimento diferente. A adaptação dos métodos de ensino devem ser focados em garantir que sintam-se parte da sociedade e que a sociedade os aceitam do jeito que são. Que existe um caminho a ser seguido, como há para todos dentro da escola. Somos indivíduos únicos, com habilidades e desafios específicos. E a escola é um local para todos adquirirem conhecimento, um espaço universal para se alcançar sua emancipação como indivíduo, independentemente de sua condição, desafios, deficiências ou habilidades.
Uberlândia Centro	Ainda não temos condições de inclui-los de forma adequada por falta de capacitação dos profissionais da educação.

Fonte: Questionários DG

Opinar sobre a inclusão de pessoas com deficiências, TGD e AH/SD coloca os DG dos *Campi* do IFTM numa mesma impressão, que a educação inclusiva é possível, mas falta muita coisa para que ela realmente aconteça dentro da escola. De acordo com eles, faltam profissionais capacitados, apoio da família, escassez de recursos e a legislação amarrando atitudes que poderiam tomar a educação inclusiva uma realidade em nossas escolas.

Num outro questionamento, foi perguntado sobre a viabilidade da educação inclusiva, como mostra a figura 19.

Figura 19: Viabilidade da política pública de inclusão.

8 respostas

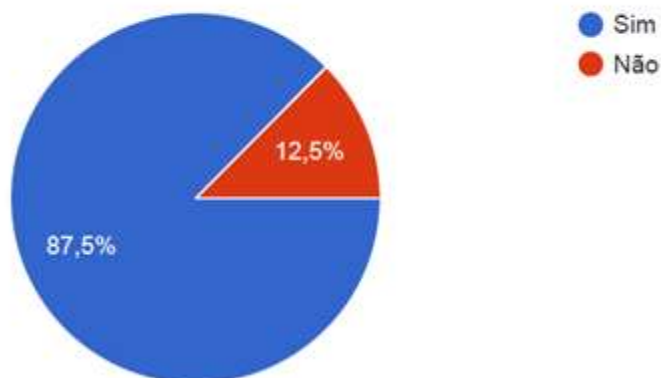


Fonte: Questionários DG

Na figura 20 houve também mais uma pergunta sobre a educação inclusiva.

Figura 20: Você acha que a política pública de inclusão é desejável?

8 respostas



Fonte: Questionários DG

Aqui nessa pergunta já não houve unanimidade. A maioria dos DG disse que a política pública de inclusão é desejável com 87,5%, enquanto que 12,5% declarou que não é viável, mas não houve nenhuma justificativa para as respostas. Essa negativa ficou com o *Campus* Uberaba. Lembrando que o DG do *Campus* Uberlândia não respondeu.

A inclusão do estudante na escola é viável, segundo Célia Regina Vitaliano e Maria Júlia Dall'Acqua (2010), devido ao aspecto social, cognitivo e afetivo do educando, onde a inclusão vem para combater a exclusão. As autoras ainda reforçam que:

[...] a educação inclusiva diz respeito ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma “diferença” ao padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal”, que foram historicamente excluídas da escola (VITALIANO & DALL’ACQUA, 2010, p. 24).

Fernandes (2007, p. 45) discute que a inclusão é um: “Movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências”.

Perguntado pelo futuro da educação inclusiva, os DG tiveram opiniões diversas, como mostra o quadro 17.

Quadro 17: Como você vê o futuro da escola inclusiva?

Campus	Respostas
Campina Verde	Igualdade para todos.
Ituiutaba	Com um pouco de receio dada algumas declarações recentes do ministério.
Paracatu	Tendo os recursos humanos e financeiros necessários e uma continuidade da política pública de inclusão, vejo cada vez mais a escola inclusiva abrindo as portas desses futuros cidadãos, com a incorporação cada vez maior das novas tecnologias de aprendizagem na educação.
Patos de Minas	É um caminho sem volta, será aprimorada e adequada para esses atendimentos.
Patrocínio	Na atual conjuntura em risco.
Uberaba	Uma realidade a todos.
Uberaba Parque Tecnológico	Uma escola que possui em mãos todos os artificios necessários para acolher, a qualquer tempo, qualquer aluno, independentemente de suas necessidades específicas. Que seja capaz de promover educação de qualidade que sobrepõe qualquer necessidade de adaptabilidade e/ou flexibilidade necessária para se alcançar o objetivo de ensinar, qualificar, formar seus estudantes.
Uberlândia Centro	Com o quadro de profissionais capacitados e especializados para o atendimento aos estudantes.

Fonte: Questionários DG

O futuro da educação inclusiva é promissor, mas para que realmente aconteça serão necessário várias mudanças que Enicéia Mendes (2019, p. 14) coloca muito bem.

a) Ampliação do acesso às escolas comuns; b) Melhorias na política de formação de professores, tanto da educação geral quanto para a Educação Especial; c) Mudança na concepção AEE com a oferta de uma rede de serviços diversificados, sendo a SRM apenas uma das possibilidades, entre várias ofertas, de apoio à escolarização

de estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; e d) Ênfase em medidas preventivas e não exclusivamente remediativas.

Para os envolvidos na pesquisa, também há um voto de confiança, quando eles colocam que é preciso mudanças na escola, como: profissionais mais qualificados e tecnologias para atender bem estes alunos. Também como bem lembrou o DG do *Campus* Patos de Minas “um caminho sem volta”. Eles também se lembraram da conjuntura política que acontecia a pesquisa, bastante desanimadoras por ocasião de falas de políticos ligados ao MEC. Há respostas desanimadoras, mas também pontos que falam de otimismo e luta para que a educação inclusiva possa acontecer de fato.

Finalizando este bloco relacionado aos questionários do DG dos *Campi* do IFTM, foi perguntada a opinião sobre o *Campus* que dirige praticar educação inclusiva, como mostra o quadro e número 18.

Quadro 18: Você considera o seu *Campus* uma escola inclusiva? Por quê?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Em parte, porém necessitamos ainda de infraestrutura e treinamentos.
Ituiutaba	Sim. Atendemos da melhor maneira possível todo tipo de público.
Paracatu	Sim, pois estamos constantemente recebendo estudantes com os mais diversos tipos de necessidades e observamos evolução e sucesso no processo de ensino-aprendizagem.
Patos de Minas	Sim, com algumas ressalvas já mencionadas. Atendemos de forma satisfatória a um pequeno número de alunos, o que pode complicar muito com esse aumento.
Patrocínio	Sim.
Uberaba	Sim. Pois damos condições para os alunos evoluir nos estudos de forma semelhante aos demais alunos da instituição.
Uberaba Parque Tecnológico	Se comparado à realidade atual da maioria das escolas públicas disponíveis hoje, sim, somos um <i>Campus</i> /Escola inclusiva. No entanto, ainda há muito o que caminhar. Se compararmos ao que seria um nível ideal de igualdade de oportunidade/condições, ainda precisamos caminhar/avançar bastante para alcançarmos o cumprimento de nossa missão em garantir um ensino de qualidade para todos, ou seja, incluindo alunos com qualquer tipo de deficiência.
Uberlândia Centro	Está caminhando, mas ainda precisamos melhorar algumas questões, principalmente referente à

	capacitação e especialização.
--	-------------------------------

Fonte: Questionários DG

Segundo os DG dos *Campi* do IFTM que responderam ao questionário, eles acreditam que estão caminhando para que os seus *Campi* possam de fato ser inclusivos, mas preocupam com a demanda de mais alunos que possam estar neles nos próximos anos e acham que necessitam de capacitação de profissionais para trabalhar com os alunos da educação inclusiva.

Para Enicéia Mendes (2019, p.18)

O avanço da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em nosso país, deve, portanto, passar pela ampliação do acesso à escola pública e a melhoria na qualidade do ensino, implicando na criação de uma rede de suportes, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio.

Para uma escola ser inclusiva ela precisa ter vários elementos que dependem não somente da vontade da direção escolar, mas também de uma infinidade de atitudes e procedimentos que levam uma unidade escolar ser inclusiva.

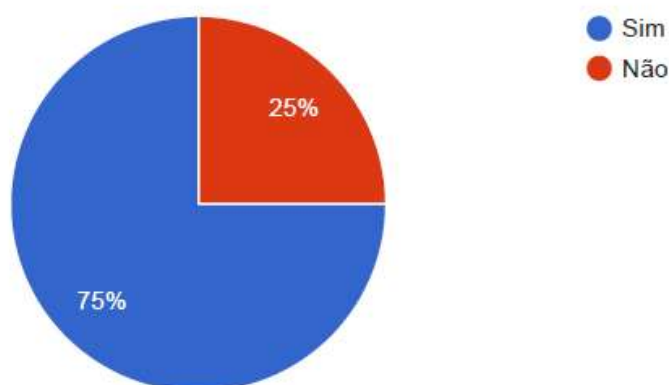
A acessibilidade de todos os ambientes é protegida pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que faz saber no seu Art. 1º:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, s/p).

Sabendo da importância desta Lei nos estabelecimentos educacionais, para a locomoção de pessoas com diversas deficiências, foi perguntado no questionário aos DG dos *Campi* do IFTM como é a acessibilidade do *Campus* em que dirige. A terceira parte deste instrumento de pesquisa começa perguntando sobre as adaptações do *Campus*, como mostra a figura de número 21.

Figura 21: O *Campus* que você dirige possui as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência física?

8 respostas



Fonte: Questionários DG

A acessibilidade nos estabelecimentos educacionais é a porta de entrada para alunos com deficiências, pois eles necessitam adentrar ao local para assistir as aulas e participar do processo ensino-aprendizagem.

Na figura acima mostra que um DG respondeu a essa pergunta que o *Campus* que dirige (Patos de Minas) não apresenta acessibilidade. É uma preocupação porque mesmo hoje não havendo alunos com deficiências, no futuro, estes alunos podem aparecer e será uma dificuldade a ser encontrada.

De acordo com Romeo Sasaki (2009, p.1), acessibilidade não é só a arquitetônica, mas em seis diferentes dimensões;

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Assim, acessibilidade é todo um arcabouço de atividades e atitudes que podem melhorar a vida de pessoas com deficiências, TGD e AH/SD e também pessoas representativas da normalidade na sociedade em geral e na escola, ela é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem desta parcela do alunado da escola.

Seguindo o questionário, a pergunta seguinte quer saber se há alunos com deficiência física no *Campus*, como mostra o quadro de número 19.

Quadro 19: Nesse *Campus* existem alunos matriculados que apresentam deficiência física? Quantos?

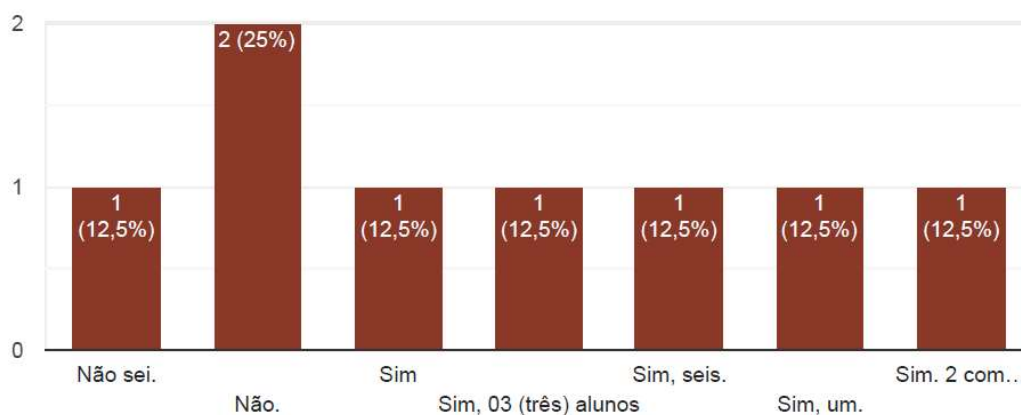
<i>Campus</i>	Resposta	Quantidade
Campina Verde	Sim	1
Ituiutaba	Não sei	-
Paracatu	Sim	2 (cegueira)
Patos de Minas	Não	-
Patrocínio	Não	-
Uberaba	Sim	6
Uberaba Parque Tecnológico	Sim	3
Uberlândia Centro	Sim	-

Fonte: Questionários DG

Na figura 22 abaixo, é possível ver a porcentagem de cada *Campus* relacionada aos alunos com deficiências.

Figura 22: Nesse *Campus* existem alunos matriculados que apresentam deficiência física? Quantos?

8 respostas



Fonte: Questionários DG

A deficiência física é uma incapacidade de se locomover bem por todos os ambientes. Ela pode ser apresentada sob a forma da cegueira como mostrou o DG do *Campus* Paracatu. Embora o seu impedimento não seja físico, a cegueira necessita de projetos arquitetônicos para sua locomoção e de metodologias adequadas para sua aprendizagem.

É importante salientar que como dirigentes educacionais, todos tem o compromisso de saber a quantidade de alunos com deficiências no *Campus*. A DG do *Campus* Uberlândia Centro, embora dissesse que há deficientes físicos no seu *Campus*, não especificou a

quantidade. O DG do *Campus* Ituiutaba respondeu que não sabe se tem alunos com deficiências físicas.

Nessa perspectiva “o diretor deve estar diretamente ligado a gestão pedagógica da escola”, cabendo-lhe a liderança e acompanhamento do trabalho pedagógico (Lück, 2009, p. 95).

Prosseguindo no questionário, o quadro 20 vai mostrar a existência ou não de barreiras físicas ou obstáculos nas dependências do *Campus*.

Quadro 20: Existem barreiras físicas ou obstáculos nas dependências da escola que poderiam dificultar a acessibilidade? Quais?

<i>Campus</i>	Resposta
Campina Verde	Sim, faltam de rampas de acesso, banheiros adaptados.
Ituiutaba	Algumas, mas não sei apontar, pois não sou especialista. Mas contratamos um projeto de acessibilidade. O mesmo não foi executado ainda por falta de recursos.
Paracatu	Não
Patos de Minas	Sim, a falta de um projeto de acessibilidade, o qual está em andamento.
Patrocínio	Não.
Uberaba	Ainda algumas. Nossa escola é uma escola fazenda, com 472 hectares. No entanto, estamos adequando nossas instalações aos poucos.
Uberaba Parque Tecnológico	Mesmo com melhor dos esforços em prover acessibilidade, ainda há alguns obstáculos que dificultam (mas não impedem) acessibilidade em alguns ambientes. Por exemplo: Longas distâncias entre salas e laboratórios, Terreno irregular, pátio com piso de pedras. No entanto, temos rampas de acesso, passarelas, piso e mapa tátil, boa iluminação, sinalização, banheiros adaptados.
Uberlândia Centro	Não.

Fonte: Questionários DG

A acessibilidade nas escolas é essencial para um bom andamento da educação inclusiva. É preciso ficar atento a todos os detalhes arquitetônicos primeiramente, porque se não houve como um aluno com deficiência possa adentrar e percorrer toda a escola, ele já nesse momento irá sentir discriminado. A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, tanto para as pessoas com deficiências, quanto para pessoas com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Nos questionários do DG dos *Campi* do IFTM, três deles colocam que nos seus *Campi* não há problema com a acessibilidade, que é uma notícia muito boa. Outros cinco *Campi* consideram que há sim problemas com relação à acessibilidade e até dois deles dizem que há projetos pensando na eliminação dessa barreira que muitas vezes impede de pessoas com deficiências adentrar ao local.

Complementando a pergunta anterior, para quem respondeu sim, foi perguntado como o *Campus* superam as barreiras, como mostra o quadro de número 21.

Quadro 21: Se sim. De que forma esses obstáculos são superados pelas pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Auxílio de outras pessoas.
Ituiutaba	Não respondeu
Paracatu	Não respondeu, pois respondeu “não” na pergunta anterior.
Patos de Minas	Execução do Projeto de Acessibilidade.
Patrocínio	Não respondeu, pois respondeu “não” na pergunta anterior.
Uberaba	Muita persistência e dedicação.
Uberaba Parque Tecnológico	Normalmente ajuda de um acompanhante.
Uberlândia Centro	Não respondeu, pois respondeu “não” na pergunta anterior.

Fonte: Questionários DG

O fato da superação dos obstáculos nos *Campi* onde há problemas com a acessibilidade, cada um lança mão do que tem: como ajuda de acompanhantes do próprio aluno, ou de outras pessoas do *Campus*. O Projeto de Acessibilidade colocado pelo DG do *Campus* Patos de Minas é uma ótima opção para fazer valer a Lei da Acessibilidade.

Para a última pergunta desta seção, foi perguntado se no *Campus* possui equipamento para atendimento às pessoas com deficiências, como mostra o quadro de número 22.

Quadro 22: A Escola possui mobiliário adequado ao atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida? Quais?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Não.
Ituiutaba	Sim. Carteiras e cadeira de rodas.
Paracatu	Sim. Rampas, banheiros e bebedouros adaptados.
Patos de Minas	Bebedouros, Carteiras, Cadeiras de auditório.
Patrocínio	Sim. Mesas e cadeiras.

Uberaba	Alguns Computadores.
Uberaba Parque Tecnológico	Sim, Cadeira de Rodas, Carteira adaptada, Mesa adaptada, banheiro (privada e lavatório) adaptado, bebedouro adaptado, balcão de atendimento adaptado, teclado, mouse e monitor adaptado, impressora braile.
Uberlândia Centro	Sim, possuímos plataforma elevatória.

Fonte: Questionários DG

A acessibilidade envolve vários utensílios que permitem ao aluno estar em qualquer ambiente do *Campus*. De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, descreve as condições gerais para a acessibilidade no Art. 8º:

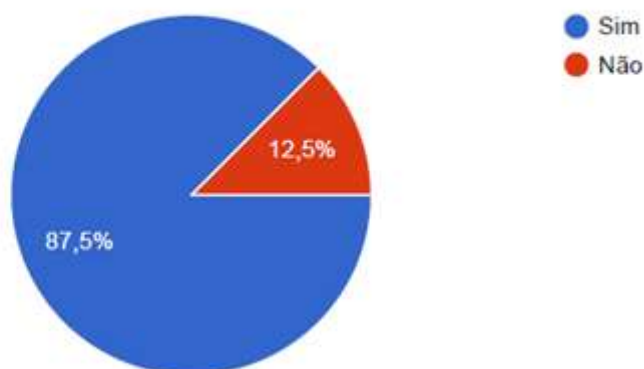
- I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
 II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004).

Desta forma, o Decreto coloca as diferenças entre acessibilidade e barreiras e como cada uma é importante na educação inclusiva e os DG dos *Campi* do IFTM lançam mão de vários itens para facilitar a vida das pessoas com deficiências dentro do *Campus*.

Nessa penúltima seção, vamos ver como a gestão de cada *Campus* administra a educação inclusiva. A pergunta inicial é relacionada ao aprendizado do aluno com deficiência como mostra a figura 23.

Figura 23: Quem tem deficiência aprende mesmo?

8 respostas



Fonte: Questionários DG

De acordo com os oito (8) *Campi* que responderam ao questionário, 87% dos DG dos *Campi* do IFTM acreditam que alunos com deficiências podem aprender, enquanto somente um deles (12,5%), mais especificamente o DG do *Campus* Uberaba acredita que a pessoa com deficiência não aprende.

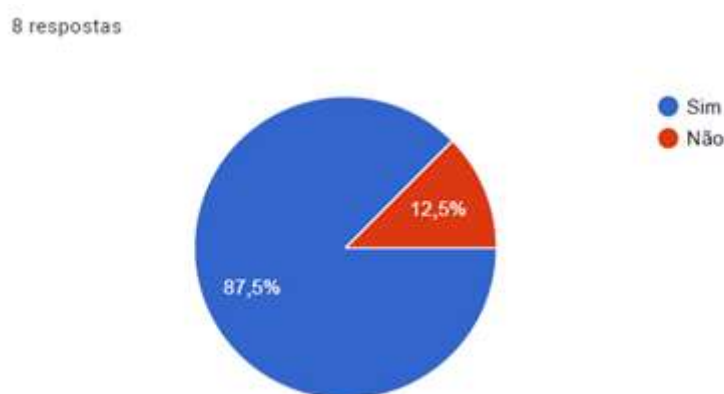
Segundo Maria de Fátima Carvalho (2006, p. 37), assim que

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do “outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que inicialmente o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções.

O processo ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência dentro da educação inclusiva não é tarefa fácil, mas a formação de profissionais capacitados para lidar com este aluno, a disposição dele para aprender e as mudanças do currículo, favorecem a escolarização dele.

Continuando esta seção, foi perguntado a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP), como mostra a figura de número 24.

Figura 24: Ao promover a inclusão, é preciso rever o PPP e o currículo da escola?



Fonte: Questionários DG

O PPP é um documento da escola que deve ser revisado ano a ano e a inclusão escolar deve constar nele. De acordo com os DG dos *Campi*, 87,5% deles (7 DG) confirmam que nesse documento deve constar o processo de inclusão e como essa modalidade educacional

vai ser conduzida. Mas para um DG (*Campus Paracatu*), essa mudança não seria necessária acontecer.

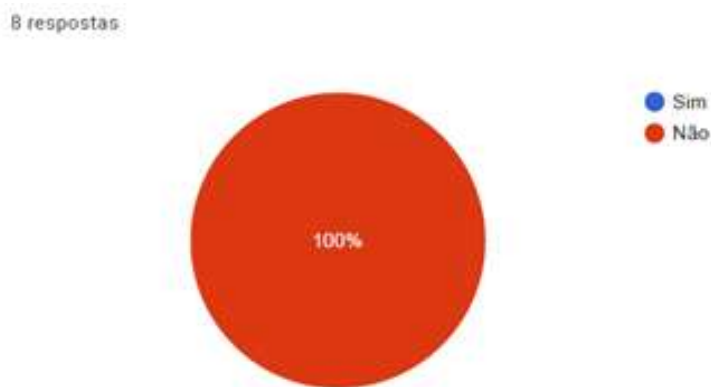
Pode então ressaltar que

[...] o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2003, p. 11-12).

O PPP diante da proposta de educação inclusiva e que se propõe incluir alunos com deficiências, TGD e AH/SD não pode somente visar uma reorganização formal, mas embasar em novas concepções de homem, mundo e sociedade, voltadas para a heterogeneidade visando uma nova qualidade, uma nova visão e um novo contexto vivido (BEYER, 2006).

Continuando o questionário nessa seção, o pesquisador quis saber se os alunos com deficiências possuem influência negativa na sala de aula. O resultado está na figura de número 25.

Figura 25: Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma?



Fonte: Questionários DG

As respostas dos DG dos *Campi* do IFTM foram unânimes em acreditarem que os alunos com deficiências não atrapalham a qualidade do ensino em nenhuma turma, seja da escola regular ou de cursos de graduação ou pós-graduações.

Em se tratando de avaliação dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, a próxima pergunta vem verificar na pessoa do DG, o que cada *Campus* pressupõe. O quadro de número 23 mostra como eles responderam.

Quadro 23: Os alunos de inclusão devem ser avaliados? Como?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sim, cada caso é um caso, não tem como dizer o que é melhor, pois cada estudante responde de maneira diferente aos diversos tipos de avaliação, independentemente se tem deficiência ou não.
Ituiutaba	Não sei responder.
Paracatu	Sim. Depende do tipo de necessidade específica. Os alunos cegos precisam de um método diferente de avaliação, adaptado à caminhada durante a aprendizagem, que tem suas especificidades, como a utilização de materiais contextualizados em Braille.
Patos de Minas	Sim. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem que estar previsto no PPP.
Patrocínio	Sim.
Uberaba	Sim, por um profissional preparado para isso.
Uberaba Parque Tecnológico	O processo de avaliação de aprendizagem dos alunos com deficiência também deve ser adaptado. Precisam ser avaliados, precisam sentir-se incluídos até no processo de avaliação.
Uberlândia Centro	Sim, levando em consideração o processo e não simplesmente os produtos do ensino e aprendizagem.

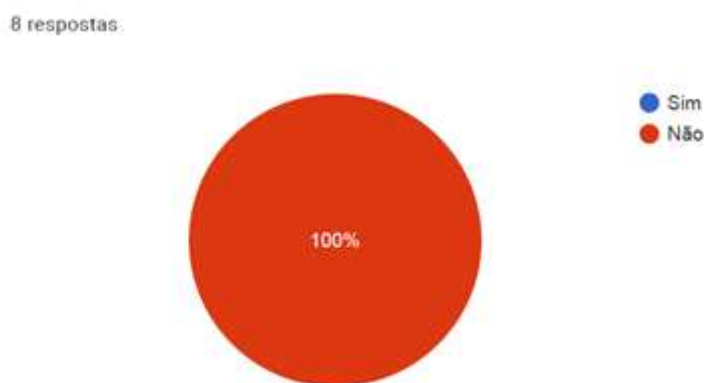
Fonte: Questionários DG

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD devem ser avaliados, como todos os outros da sala de aula. Como disseram a maioria dos DG dos *Campi* do IFTEM, elas devem constar como parte do processo ensino-aprendizagem dos discentes. Para Cipriano Luckesi (2010), a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiências, TGD e AH/SD demanda uma intencionalidade no processo, que foi proposto no início da aprendizagem. Logo, a avaliação da aprendizagem, seja deste alunado como dos representativos da normalidade é um fim do planejamento a partir do que foi devidamente planejado e executado.

Maria Lúcia Sartoretto (2010) discute sobre avaliação dos alunos com deficiência. A autora discorre que devem ser considerados todos os registros e avanços da evolução dos alunos, e o portfólio é um instrumento que contribui para esse acompanhamento. A utilização deste instrumento permite conhecer a produção individual de cada aluno e analisar a eficiência da prática pedagógica do professor.

Na última pergunta dessa seção, foi indagado a respeito das notas das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁴ quando há alunos com deficiências, TGD e AH/SD na sala de aula, como mostra a figura 26.

Figura 26: A nota da escola nas avaliações externas cai quando ela tem estudantes com deficiência?



Fonte: Questionários DG

Para todos os DG dos *Campi* do IFTM que responderam ao questionário, quando são executadas as avaliações externas e em algumas turmas tem alunos com deficiência, a nota da escola não se altera por esse motivo.

José Alberto Correia, Lisete Arelaro e Luiz Carlos Freitas (2015), entendem que nas escolas, para as pessoas com deficiência, ter acesso ao processo avaliativo pode significar seu reconhecimento como aluno, e ter seu lugar legitimado nos sistemas comuns de ensino e esse entendimento baseia-se no reconhecimento de que a existência de avaliações impacta a organização das escolas e a forma como os alunos são percebidos.

Finalizando o questionário com os DG dos *Campi* do IFTM, nessa última seção vai ser questionado sobre o espaço dentro do *Campus* que cada um dirige e primeira pergunta vai querer saber sobre a preparação dos vários espaços dentro do *Campus* para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, como mostra o quadro de número 24.

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é uma avaliação amostral que afere o desempenho de alunos das escolas públicas e privadas a cada fim de ciclo (5^a, 9^a do Ensino Fundamental e 3^a do Ensino Médio), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para aferir níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Utiliza os mesmos instrumentos da Anresc (Prova Brasil) e sua amostra é obtida por sorteio.

Quadro 24: Como preparar os vários espaços da escola para a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Adequação física e treinamento profissional.
Ituiutaba	Seguindo as ordens do NAPNE.
Paracatu	As salas de aula devem ser as mesmas dos demais alunos. O professor deverá adequar sua dinâmica dentro de sala para harmonizar as diferenças. Os alunos que merecem maior atenção deverão estar mais próximos do professor. Os demais ambientes são preparados com guias e localizações de espaços especiais.
Patos de Minas	Uso da Tecnologia, projeto de inclusão executado e sempre revisto. Treinamento das equipes pedagógicas. Recursos áudio visuais adequados a cada tipo de deficiência.
Patrocínio	Formação profissional, Tratar a temática de forma regular na formação cotidiana dos alunos.
Uberaba	Baseados em projetos pedagógicos específicos. Baseado em orientações técnicas de profissionais que atuam diretamente com este público.
Uberaba Parque Tecnológico	Normalmente a adaptação acontece de acordo com a demanda/necessidade.
Uberlândia Centro	Não consigo responder a este questionamento, pois me faltam formação e capacitação.

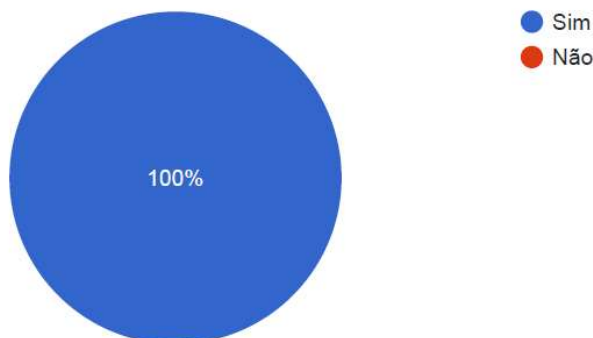
Fonte: Questionários DG

A preparação do ambiente escolar para a entrada de alunos com deficiências, TGD e AH/SD se faz mediante a presença deles. Para os alunos com deficiências: sensoriais, motoras, etc. a adequação arquitetônica é a primordial. As outras vêm de acordo com as necessidades, assim como ressaltou o DG do *Campus* Parque Tecnológico e do *Campus* Paracatu. A adequação de profissionais para ajudar os alunos que necessitem de auxílio, também é um ponto principal. É importante salientar que as normas de adequação do prédio exteriormente e interiormente são da ABNT-NBR-9050.

Continuando o questionário, foi perguntado a respeito de diferenças entre sala de apoio pedagógico e a de recursos, como mostra a figura de número 27.

Figura 27: Há diferenças entre a sala de apoio pedagógico e a de recursos?

8 respostas



Fonte: Questionários DG

Todos os DG dos *Campi* do IFTM responderam de forma unanime de que há diferenças entre as salas de apoio pedagógico e de recursos. Para o MEC que elaborou o documento oficial para a instalação e disposição do serviço de AEE, define a Sala de Recursos Multifuncionais como:

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (MEC, 2001, p.50).

A Sala de Apoio Pedagógico é específica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois trabalha com o processo inicial de escolarização onde há o que se pode levar aos problemas de aprendizagem.

Em um documento também elaborado pelo MEC, “contém as grandes linhas programáticas para o funcionamento das salas de Apoio Pedagógico Específico - APE, a serem implantadas no ensino regular, com o objetivo de oferecerem atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (MEC, 1994, p. 6).

A sala de apoio pedagógico específico é uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas. Têm como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, com multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade (MEC, 1994, p. 8).

As duas Salas de atendimento aos alunos são diferentes em todos os aspectos. Enquanto as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são destinadas aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD de todos os níveis da educação básica através do serviço de AEE, as Salas de Apoio Pedagógico (SAP) são designadas aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, onde ocorre a alfabetização visando suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Continuando o questionário, a penúltima pergunta interpela sobre a necessidade de criação de uma SRM no *Campus*, como mostra a figura de número 28.

Figura 28: É necessário ter uma Sala de Recursos Multifuncionais com o professor de Atendimento Educacional Especializado dentro da própria escola?



Fonte: Questionários DG

A educação inclusiva está em todos os níveis educacionais e como os *Campi* do IFTM possui turmas a partir do ensino médio, é importante que cada *Campus* tenha uma SEM e um professor de AEE, devidamente preparado para trabalhar nela, pois as deficiências são diversas.

Finalizando o questionário foi perguntado para os DG dos *Campi* do IFTM, sobre o requisito de material pedagógico adaptado para os alunos com deficiências. O quadro de número 25 mostra o resultado.

Quadro 25: Como requisitar material pedagógico adaptado para o atendimento dos alunos com deficiência para a escola?

Campus	Respostas
Campina Verde	Via planejamento.
Ituiutaba	Seguindo as ordens do NAPNE.

Paracatu	Não possuímos uma Sala de Recursos Multifuncionais nem professor de Atendimento Educacional Especializado. O NAP articula com os professores as necessidades de cada disciplina e encaminha para o NAPNE preparar material adaptado, como apostilas, provas e textos em Braille.
Patos de Minas	Sem resposta.
Patrocínio	Via aquisição pública.
Uberaba	Pela coordenação pedagógica.
Uberaba Parque Tecnológico	Seria ótimo um órgão responsável por prover material pedagógico adaptado por demanda/solicitação.
Uberlândia Centro	Em nossa instituição precisamos realizar um planejamento prévio e conseguir recursos próprios para as aquisições.

Fonte: Questionários DG

Para implementação de uma educação inclusiva de fato, é necessário que os materiais didáticos adaptados para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD sejam disponibilizados e isso é muitas vezes bastante burocrático e pelo IFTM ser uma instituição pública federal, todos os servidores precisam necessariamente passar por um concurso público. O fato de precisar de materiais pedagógicos para esta clientela passa muitas vezes por um processo licitatório para fazer a aquisição.

De acordo com os DG dos *Campi* do IFTM, o planejamento prévio para essa aquisição é necessária. O NAPNE orienta todo esse percurso.

Os oito DG dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário puderam passar um pouco do que seja a educação inclusiva em cada *Campus*. Responderam perguntas com respostas pertinentes e esclarecedora para a Tese

4.3.2 Questionário dos Diretores de Ensino dos *Campi*.

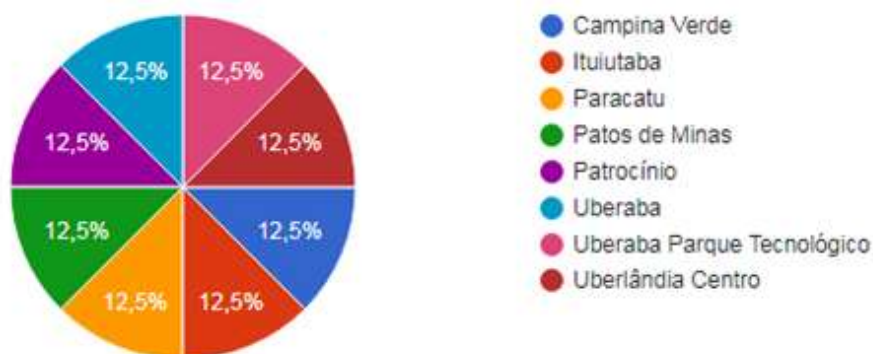
Assim como foi com os diretores gerais (DG) de cada *Campus*, os Diretores de Ensino (DE) foram contatados por e-mail com o objetivo de informá-los de que a investigação científica havia iniciado e que eles seriam os segundos servidores a serem convidados a responder o questionário que estava em um link a ele determinado.

Todos eles responderam o questionário, com exceção do DE do *Campus* Uberlândia. Ele não alegou nada e não retornou nenhum dos meus e-mails.

Como primeira pergunta, quis saber o *Campus* de cada um. A figura 29 mostra quais *Campi* o DE participou da pesquisa.

Figura 29: *Campus* de cada DE

8 respostas

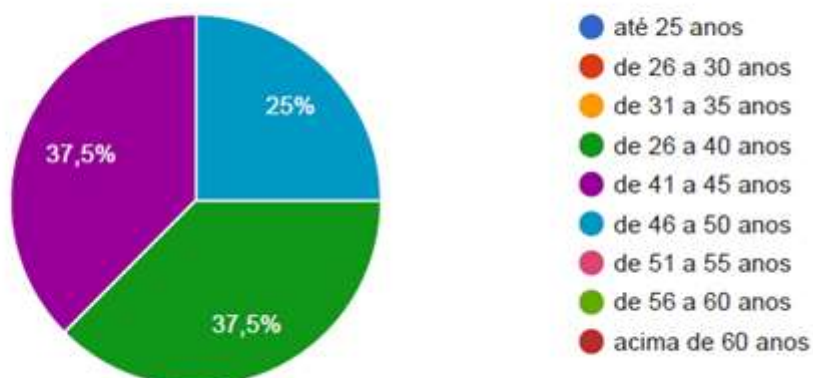


Fonte: Questionários DE

Na segunda pergunta da primeira seção era sobre a idade, como mostra a figura 30.

Figura 30: Idade dos DE

8 respostas

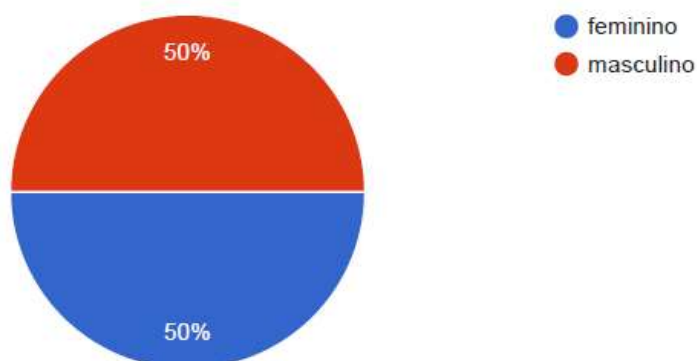


Fonte: Questionários DE

É possível verificar que existe uma porcentagem bastante equilibrada com relação às idades dos DE dos *Campi* do IFTM.

Continuando a seção de identificação dos DE dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre o sexo de cada um, como mostra a figura de número 31.

Figura 31: Sexo dos DE



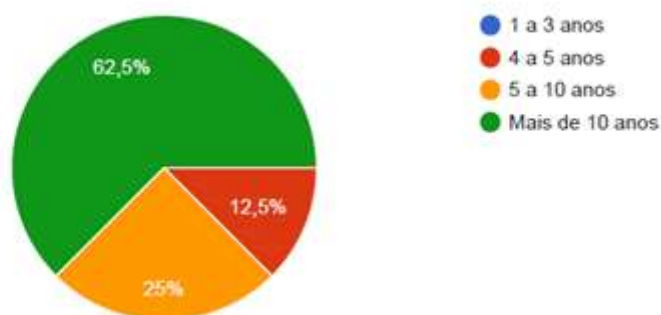
Fonte: Questionários DE

Pode-se verificar que dos oito (8) *Campi*, 50% dos DE são do sexo feminino e 50% são do sexo masculino. Eles estão assim distribuídos: *Campi* Campina Verde, Patos de Minas, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia Centro são do sexo feminino e *Campi* Ituiutaba, Paracatu, Patrocínio e Uberaba são do sexo masculino.

Continuando o questionário, agora na seção 2, foi perguntado sobre o tempo de trabalho na educação de cada um deles, como mostra a figura de número 32.

Figura 32: Quanto tempo você tem de trabalho?

8 respostas

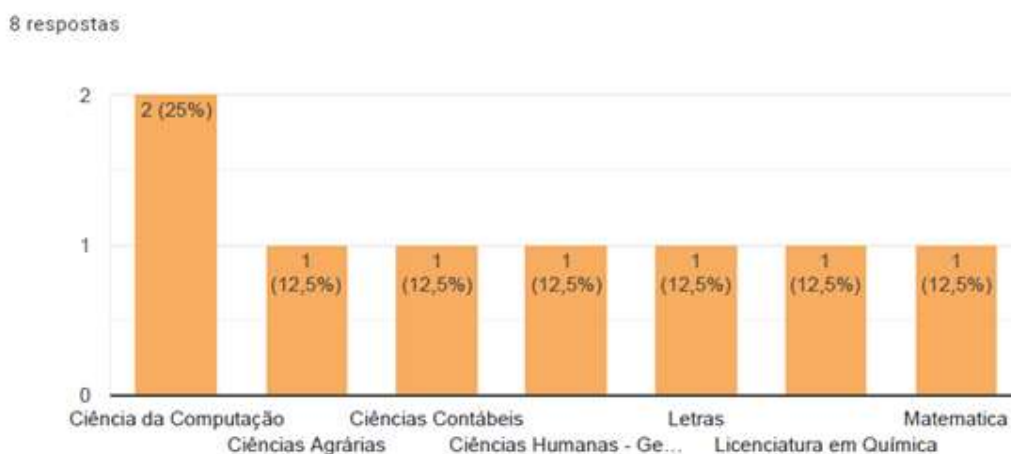


Fonte: Questionários DE

Os DE dos *Campi* do IFTM, na sua maioria (62,5%) possuem mais de 10 anos de tempo de serviço na educação, 25% deles possuem entre 5 e 10 anos no ofício educacional e 12,5% possuem entre 4 e 5 anos de labor em escolas.

Dando continuidade nas respostas dos questionários com os DE dos *Campi* do IFTM, foi questionado a respeito a área de graduação de cada um deles, como mostra a figura de número 33.

Figura 33: Qual é a área e o curso da sua graduação?



Fonte: Questionários DE

É possível verificar que os DE dos *Campi* do IFTM estão distribuídos em três áreas educacionais: Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Licenciatura em Química. Ainda é possível documentar as graduações de cada um deles, como mostra o quadro de número 26.

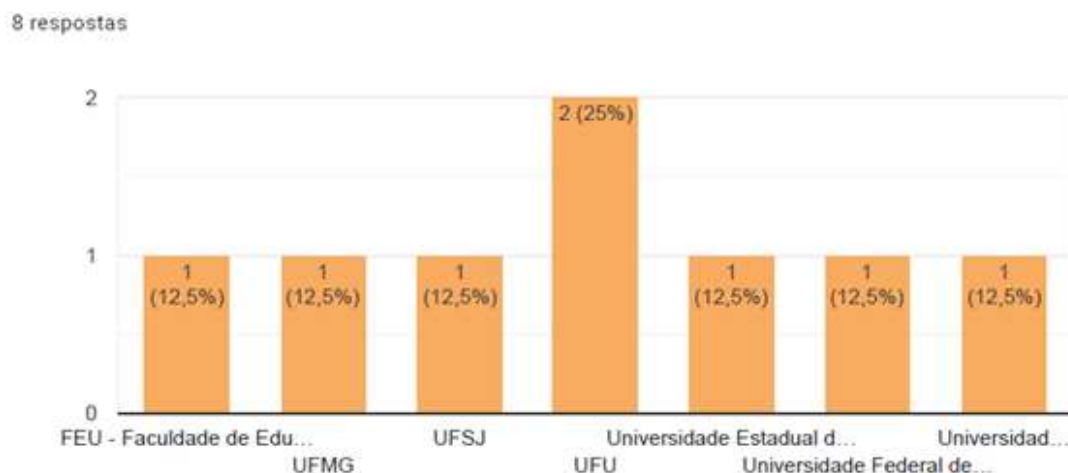
Quadro 26: Qual é a área e o curso da sua graduação?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Licenciatura em Química
Ituiutaba	Ciências Agrárias
Paracatu	Ciência da Computação
Patos de Minas	Letras
Patrocínio	Ciências Contábeis
Uberaba	Geografia
Uberaba Parque Tecnológico	Ciência da Computação
Uberlândia Centro	Matemática

Fonte: Questionários DE

Continuando o questionário, a pesquisa quis saber a Instituição de Ensino no qual, os DE se graduaram, como mostra a figura de número 34.

Figura 34: Qual é a instituição da sua graduação?



Fonte: Questionários DE

Legenda:

FEU - Faculdade de Educação de Uberaba

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UEG - Universidade Estadual de Goiás

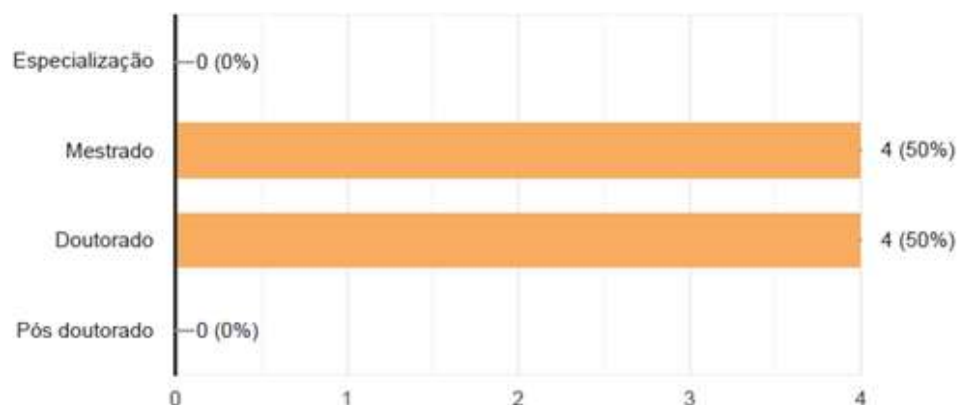
UFV - Universidade Federal de Viçosa

Os DE dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa, se formaram em sete (7) universidades diferentes: Faculdade de Educação de Uberaba (FEU), hoje Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). Na UFU se formou três (3) deles e os outros em universidades diferentes.

Avançando na pesquisa, ela quis saber o grau de pós-graduação dos DE dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 35.

Figura 35: Formação Pós Graduação

8 respostas



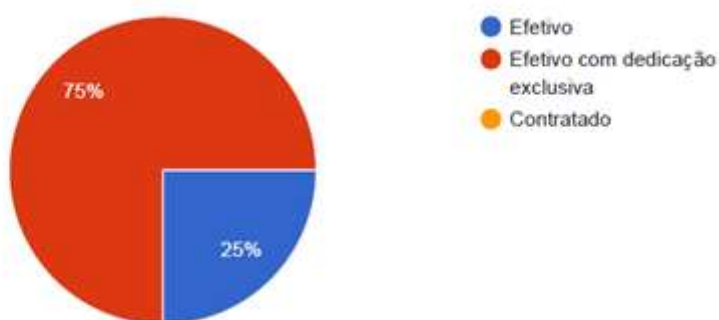
Fonte: Questionários DE

Dados dos questionários constataram que os oito (8) DE dos *Campi* do IFTM estão assim distribuídos de acordo com a pós-graduação: 50% deles possuem Mestrado e 50% possuem Doutorado.

Seguindo o questionários para DE dos *Campi* do IFTM, a questão seguinte está relacionada à situação funcional de cada um deles, como mostra a figura de número 36.

Figura 36: Situação funcional

8 respostas



Fonte: Questionários DE

Pela figura acima se vê com clareza que dois (2) dos DE dos *Campi* do IFTM, os *Campi* Uberlândia Centro e Campina Verde, não é cargo de dedicação exclusiva (DE), mas sendo só um cargo efetivo.

Abrindo uma nova seção do questionário dos DE dos *Campi* do IFTM vai falar da atuação deles, a primeira indagação é sobre o tempo que exerce a função de DE, como mostra o quadro 27.

Quadro 27: Há quanto tempo exerce esta função?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Poucos meses
Ituiutaba	2 anos
Paracatu	8 anos
Patos de Minas	Menos de 2 meses
Patrocínio	1 mês
Uberaba	2 anos
Uberaba Parque Tecnológico	3 anos e meio
Uberlândia Centro	18 meses

Fonte: Questionários DE

Pode-se ver com este quadro que todos os DE dos *Campi* do IFTM, possuem pouco tempo no cargo, com exceção de dois deles (*Campi* Paracatu e Uberaba Parque Tecnológico). Isso se deve ao fato de que em 2019 houve eleição para reitor e DG dos *Campi* e ao tomar posse, esses DG eleitos, puderam mudar os servidores nos cargos nos seus *Campi* onde foram eleitos. Os dois que possuem mais tempo, é porque continuaram no cargo a pedido do DG que tomou posse.

Permanecendo ainda nessa seção, foi perguntado a respeito específico do DE, como mostra o quadro de número 28.

Quadro 28: Como é o seu trabalho?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Muito cansativo
Ituiutaba	O trabalho no IFTM como docente é excelente. A estrutura de ensino é ótima.
Paracatu	Um pouco estressante, pois lidar com pessoas não é algo nada fácil. Porém, é muito gratificante também.
Patos de Minas	Além de ministrar aulas de espanhol e português, estou na coordenação de ensino do <i>Campus</i> . Conforme informado, assumi esse cargo bem recentemente. O volume de trabalho é bem alto, de grande responsabilidade. Todo o tempo há diálogo com as coordenações de cursos, o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) e outros setores do <i>Campus</i> .
Patrocínio	Gestão geral do ensino, pesquisa e extensão.
Uberaba	Faço a coordenação e gestão das áreas de ensino,

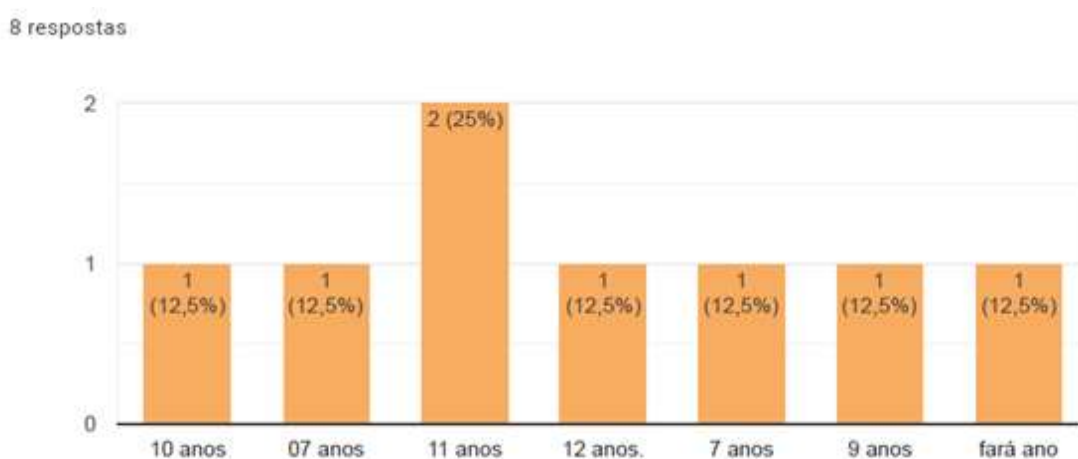
	pesquisa e extensão do <i>Campus</i> .
Uberaba Parque Tecnológico	Pergunta muito ampla, não entendi o objetivo.
Uberlândia Centro	Coordenação Geral de Ensino Pesquisa e Extensão.

Fonte: Questionários DE

Depois de analisar as respostas conclui-se: alguns dos DE exercem além do cargo que ocupam, outras funções como professores e coordenação de ensino, pesquisa e extensão do *Campus* em que atuam. Relataram também ser um pouco estressante, pelo fato de lidar com pessoas e também diz ser muito cansativo.

Mais adiante foi perguntado sobre o tempo de servidor no IFTM, como mostra a figura de número 37.

Figura 37: Tempo de atuação no IFTM

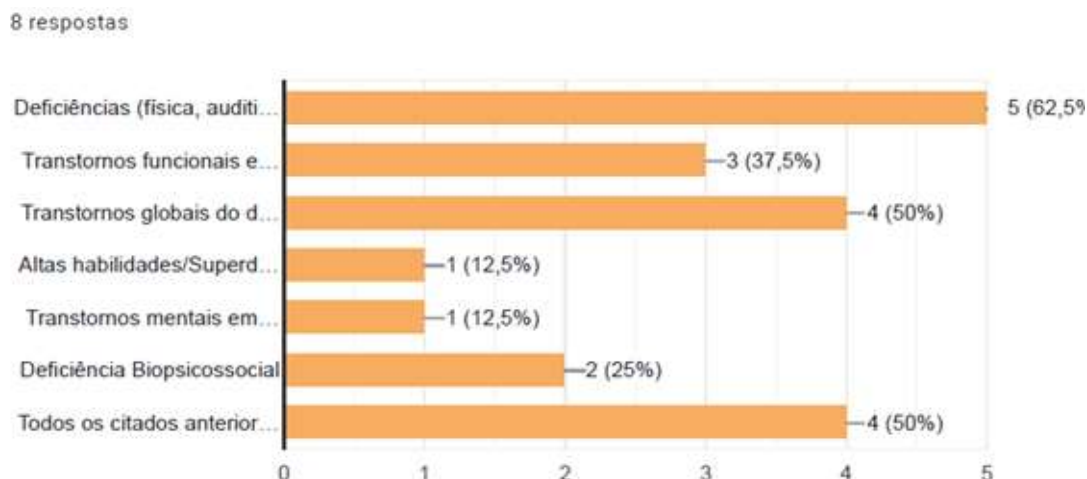


Fonte: Questionários DE

Como pode ser comprovado, os servidores ocupantes desse cargo possuem desde menos de um (1) ano até 12 anos de efetivo exercício dentro do IFTM. Há 2 servidores com 11 anos na instituição. Mas os outros DE possuem tempo variado: 12, 10, 9, 7 (2 servidores) e um servidor que possuem menos de um ano no ato do questionário.

Mais adiante foi perguntado sobre as especificidades de alunos com deficiências, TGD e AH/SD no *Campus* em que atua, como mostra a figura de número 38.

Figura 38: Quais são as especificidades que o seu *Campus* mapeia entre os alunos?



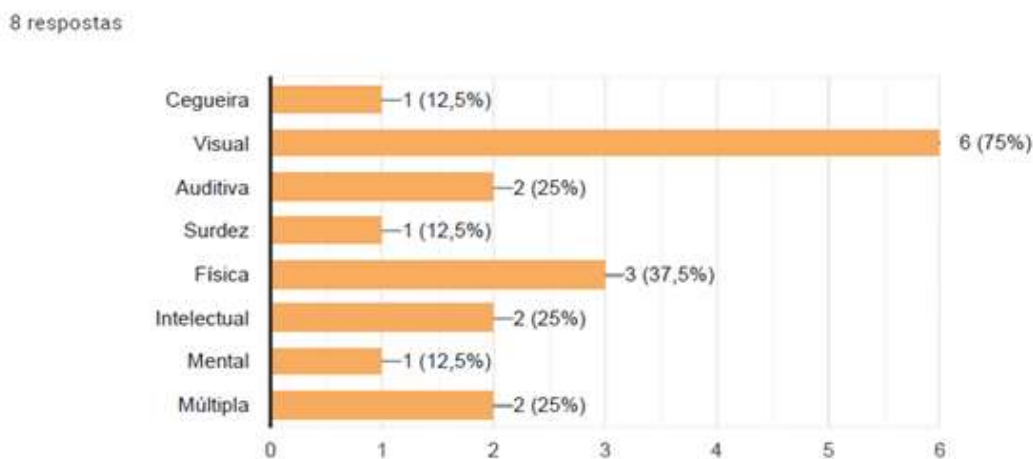
Fonte: Questionários DE

Nas respostas do questionário foi percebido que em todos os *Campi* há alunos com deficiências, TGD e AH/SD, com uma maior expressividade para os alunos com deficiências, sejam elas física, auditiva, visual e intelectual, seguido pelos TGD e depois pelos discentes com deficiências biopsicossociais e em último lugar, as AH/SD e os transtornos mentais em geral.

Os alunos com as especificações acima somam um número expressivo dentro dos *Campi* do IFTM, como colocado no Capítulo 3 desta tese.

Numa próxima interpelação, a pesquisa quis saber sobre os tipos de deficiências encontradas no *Campus* onde atua como mostra a figura de número 39.

Figura 39: Quais os tipos de deficiência os alunos deste *Campus* possuem?



Fonte: Questionários DE

Para uma melhor explicação da figura acima, a tabela abaixo mostra os alunos com deficiências, TGD e AH/SD por *Campus*.

Tabela 5: Tipos de deficiências por *Campus*

<i>Campus</i>	C	V	A	S	F	I	M	ML
CV		X						
IT			X					
PC	X	X	X	X				
PM		X						
PTC		X			X	X		
UB								X
UPT		X			X	X		X
UD	NR							
UDC		X			X		X	

Fonte: Questionários DE

Legenda:

Campus:

CV – Campina Verde
IT – Ituiutaba
PC – Paracatu
PM – Patos de Minas
PTC – Patrocínio
UB – Uberaba
UPT – Uberaba Parque Tecnológico
UD – Uberlândia
UDC - Uberlândia Centro

Legenda: Tipos de deficiências:

C – cegueira
V – visual
A – auditiva
S – surdez
F – física
I – intelectual
M – mental
ML – múltipla

Os diversos tipos de deficiências são encontrados em todos os *Campi* do IFTM, sendo os *Campi* Paracatu e Uberaba Parque Tecnológico com as maiores diversidades de deficiências, o que sugere um maior envolvimento da equipe pedagógica e do NAPNE para o atendimento de todos. Os *Campi* Campina Verde e Ituiutaba contam somente com um tipo de deficiência.

A Educação Inclusiva parte do propósito de que todos os alunos devem estar na escola regular, sem deixar ninguém para trás (MANTOAN, 2006, p. 16). Ela é uma provocação, cuja intensão é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 16).

Mittler por sua vez, afirma que:

A Inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. (MITTER, 2000, p. 17)

Gil enfoca que:

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados (GIL, 2006, p. 16).

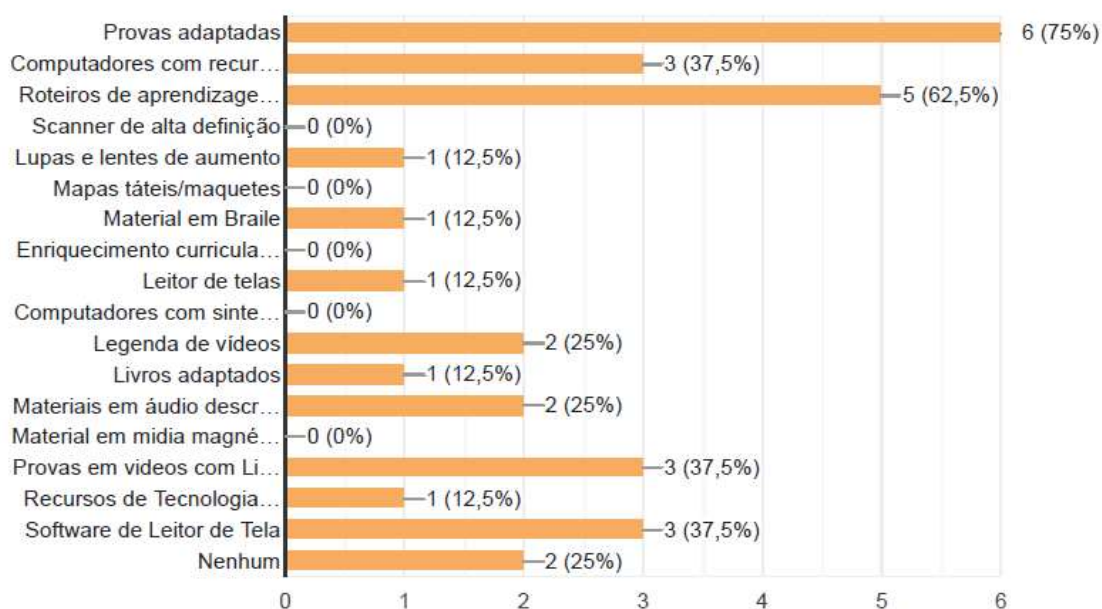
Pensar na educação inclusiva é abrir as portas da escola a todos os alunos com e sem deficiências, buscando uma interação social e um processo ensino-aprendizagem de qualidade

onde os alunos representativos da normalidade também possam ser agentes do saber para com os colegas com necessidades específicas.

A grande diversidade de alunos com deficiências, TGD e AH/SD encontrados nos *Campi* do IFTM sugere um grande envolvimento dos DE para com seus alunos e professores.

Prosseguindo no questionário, foi perguntado sobre os recursos tecnológicos de acessibilidade que o *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD, como mostra a figura de 40.

Figura 40: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?



Fonte: Questionários DE

A acessibilidade é de fundamental importância para a entrada e permanência de alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola, seja ela regular ou de qualquer outro nível. Quando se fala em acessibilidade, temos que pensar em recursos tecnológicos de acessibilidade que também devem fazer parte dos projetos ensino-aprendizagem da unidade escolar.

Perguntado a respeito dos recursos tecnológicos de acessibilidade que cada *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD, podemos destacar as Provas adaptadas respondido por 6 *Campi* que somam um total de 75%, seguido de Roteiros de aprendizagem diferenciado, respondido por 5 *Campi*, que dá um total de 62,5% e

Computadores com recursos de acessibilidade, Provas em vídeos com Libras e Software de Leitor de Tela respondido por 3 *Campi*, totalizando 37,5%.

Os recursos tecnológicos de acessibilidade menos votados são: Legenda de vídeos, Materiais em áudio descrição e nenhum recurso votados por 2 *Campi*, totalizando 25% e em último lugar foram: Lupas e lentes de aumento, Material em Braile, Leitor de telas, Livros adaptados e Recursos de Tecnologia Assistiva como por exemplo: Teclado adaptado foram marcados por 1 *Campus*, totalizando 12,5%.

Os recursos tecnológicos de acessibilidade não marcados pelos DE dos *Campi* do IFTM são: Scanner de alta definição, Mapas táteis/maquetes, Enriquecimento curricular para superdotados, Computadores com sintetizador de voz e Material em mídia magnética.

O uso dos recursos tecnológicos de acessibilidade para alunos com deficiências, TGD e AH/SD precisam ser mediados por profissional especializado e competente, ou seja, um professor, que saiba lidar com esses recursos.

Fabiana Beck, autora da área coloca:

Na Educação Especial, o uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais tem causado importantes avanços no âmbito educacional. O papel do professor também muda nesse contexto, passando de transmissor do conhecimento e dono da verdade absoluta para mediador, que motiva e incentiva os alunos a participarem do processo educativo (BECK, 2007, p.182).

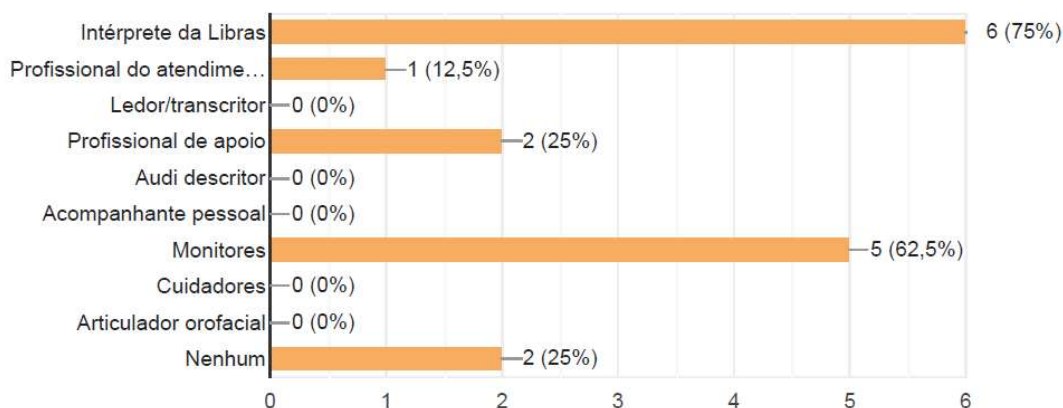
Ainda segundo a autora Fabiana Beck (2007, p.181):

O uso do computador e das tecnologias como proposta metodológica remete-nos a refletir sobre nossa própria caminhada enquanto educadores e formadores de opiniões. Sabemos a importância que o aluno atribui à imagem do professor e, para tanto, precisamos buscar uma atualização constante, refletindo sobre nossa docência.

O uso dos recursos tecnológicos na educação inclusiva leva os estudantes que necessitam dela a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado, pois conduz o conhecimento de maneira a se adaptar de acordo com suas próprias necessidades.

Finalizando esta seção do questionário, foi perguntado aos DE dos *Campi* do IFTM sobre o apoio do *Campus* aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O resultado está na figura 41.

Figura 41: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.



Fonte: Questionários DE

O apoio humano aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD é importante para a condução da escolarização deste alunado. Profissionais capacitados para lidar com cada singularidade, que conheça e trabalhe individualmente ou coletivamente com esta clientela é de grande valia dentro de um estabelecimento escolar.

Nos *Campi* do IFTM, o recurso humano mais votado, foi o Interpretador de Libras com 6 respostas, equivalente a 75% do total, seguido pelos Monitores com 62,5% respondido por 5 *Campus*, depois vem o Profissional de apoio e nenhum apoio humano, com 25%, com 2 respostas e por último, profissional de AEE respondido por 1 *Campus*, representando 12,5%. As alternativas não foram citadas.

A Declaração de Salamanca (1994) relata a importância de profissionais de apoio na educação inclusiva:

Para crianças com necessidades educacionais especiais¹⁵ uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (Declaração de Salamanca, 1994, s/p).

Os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário expressaram bem a falta de vários profissionais para auxiliar os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Isso se deve que por ser uma

¹⁵ O termo necessidades educacionais especiais está em desuso, hoje de acordo com a Convenção das Nações Unidas em 2007, o termo correto é com deficiências.

instituição federal (IFTM), os servidores para trabalharem nela, precisam passar em concurso público. E por enquanto não há possibilidade para isso.

Passamos agora à seção “Envolvimento” para adiantarmos no questionário. Como primeira pergunta foi indagado a respeito da proposta de inclusão implementada no *Campus*, como mostra o quadro 29.

Quadro 29: Você considera que a proposta de inclusão implementada no *Campus* é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Não
Ituiutaba	Sim
Paracatu	Não. Ainda precisamos de muita discussão e readequação para as realidades locais.
Patos de Minas	O Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é composto por servidores do <i>Campus</i> que não têm formação para atender a demandas muito específicas. A Reitoria tem nos dado apoio. Neste ano recebemos dois estudantes autistas e o núcleo tem consciência de que precisa entender melhor o transtorno para poder auxiliar os estudantes, assim como os demais servidores. Não vejo que há uma política de inclusão clara. Há servidores que estão buscando tratar as situações que nos são apresentadas.
Patrocínio	Sim
Uberaba	Sim
Uberaba Parque Tecnológico	Não
Uberlândia Centro	O <i>Campus</i> tem há dois anos uma portaria/ resolução que normatiza o atendimento aos estudantes PCDs. Propõe ações desde a recepção das famílias e estudantes até as adaptações de pequeno e grande porte que devem/podem ser utilizadas pelos docentes e pelas coordenações. ENTRETANTO ainda é necessário trabalhar e esclarecer a proposta. A dificuldade é em “como fazer” as adaptações. O corpo docente tem muitas dúvidas na operacionalização.

Fonte: Questionários DE

No quadro acima ficou claro que dos oito (8) DE dos *Campi* do IFTM, três (3) deles disseram que a proposta de inclusão não está implementada no *Campus* e outros três (3) disseram que sim, mas não especificou nada. Os outros dois (2) *Campi* colocaram que estão discutindo e tentando apresentar sugestões para que as propostas de inclusão aconteça. O *Campus* Patos de Minas disse que o NAPNE está auxiliando nessa demanda. Já o *Campus*

Uberlândia Centro citou uma portaria/resolução criada para normatizar o atendimento do alunado da educação inclusiva, mas não citou qual portaria é essa.

Continuando o questionário foi perguntado a respeito dos serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no *Campus*. As respostas estão no quadro de número 30.

Quadro 30: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Poucos
Ituiutaba	O <i>Campus</i> está em processo de contratação de interpretes de libras.
Paracatu	Acompanhamento individualizado e materiais adaptados.
Patos de Minas	O NAPNE, assim como o CAE (Coordenação Apoio Estudante), estão atuando de forma a acompanhar mais de perto os estudantes. Nesse momento da pandemia, têm ocorrido por por meio de envio de mensagens, ligações telefônicas para os pais e/ou responsáveis.
Patrocínio	Intérprete de libras
Uberaba	Profissionais como Intérpretes de Libras, de apoio, psicólogo.
Uberaba Parque Tecnológico	Apoio do NAPNE e NAP. Novamente uma pergunta muito ampla, o que se considera um serviço? Os alunos tem acesso a todos os aspectos do <i>Campus</i> do uso da biblioteca à participação nas aulas. Não entendi que deseja saber.
Uberlândia Centro	Atendimentos de um núcleo específico. Projeto de ensino (monitores) específico para auxiliar as PCDs e PNES.

Fonte: Questionários DE

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD precisam de serviços educacionais exclusivos para eles. Estes serviços estão ligados ao processo ensino-aprendizagem, à interação social, aos serviços de acompanhamento da aprendizagem, dentre outros. Uma escola inclusiva necessita de nortear estes serviços para direciona-los àqueles alunos de acordo com as necessidades de cada um.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) redige com clareza o seguinte:

Neste sentido a Educação Especial na perspectiva inclusiva é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001, p. 69).

A inclusão escolar deve ofertar serviços de SRM, sala de enriquecimento curricular, professor auxiliar, professor intérprete, profissional de apoio, códigos aplicáveis, atividades básicas de vida diária (AVD), Orientação e Mobilidade (OM), Tecnologia Assistiva (TA).

Os serviços que devem nortear as adequações no processo educacional são as experiências que a criança conseguiu fazer acontecer e a sua capacidade de descobrir o outro e de sentir-se compreendido pelo outro vão ajudá-la a se desenvolver (HEYMEYER, et al, 2004, p. 27).

Os serviços educacionais para alunos da educação inclusiva busca melhorar a qualidade da educação que está sendo proposta aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e fortalece a alta estima de todos eles, melhorando até no comportamento na sala de aula ou ambientes externos dela.

Avançando no questionário, foi colocado a respeito das estratégias e/ou recursos para o processo de inclusão escolar, como mostra o quadro de número 31.

Quadro 31: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

<i>Campus</i>	Resposta
Campina Verde	Capacitação
Ituiutaba	Todo processo de inclusão é definido no Plano de Ação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Ações, Projetos e Parcerias.
Paracatu	Capacitação e conscientização do corpo docente.
Patos de Minas	Disponibilização de informações sobre as particularidades dos estudantes.
Patrocínio	Reuniões com participação do NAPNE e socialização das ações.
Uberaba	Regularmente são feitas oficinas para treinamento e capacitação.
Uberaba Parque Tecnológico	Envolver os docentes no NAPNE como membros ou em projetos de ensino para inclusão. Capacitação individual por meios de reuniões de preparação. Reuniões de sensibilização.
Uberlândia Centro	Reuniões com os docentes. Orientação para elaboração dos planos de estudo individual.

Fonte: Questionários DE

Todos os *Campi* do IFTM que responderam o questionário lançam mão de várias questões como: reuniões para informações e capacitações, com participação do NAPNE, orientações para elaboração de planejamento para estudo individual, oficinas para socialização das ações de outros docentes, treinamento para atendimento aos alunos da educação inclusiva, parcerias e projetos.

Na sequência do questionário foi perguntado sobre os avanços na inclusão no *Campus*, como mostra o quadro de número 32.

Quadro 32: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Intérpretes
Ituiutaba	A contratação dos profissionais interprete de Libras.
Paracatu	Resultados expressivos em algumas áreas do conhecimento.
Patos de Minas	Como disse, ainda não temos um Núcleo consolidado. A busca por informações e orientações tem sido um avanço nesse momento.
Patrocínio	Acolhimento do aluno pelo NAPNE.
Uberaba	Número de estudantes que temos atendido.
Uberaba Parque Tecnológico	A adoção do Plano Individualizado de Ensino também nos cursos integrados quanto na graduação.
Uberlândia Centro	A proximidade dos servidores do núcleo é coordenado com os estudantes e famílias propiciando um atendimento individualizado.

Fonte: Questionários DE

Os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário colocaram várias ações que consideram mais importantes em cada *Campus*. A adoção do Plano Individualizado de Ensino usando os alunos da graduação é um ponto importante na condução da educação inclusiva na instituição. Outro fator importante é o profissional de Libras que trabalha junto aos alunos surdos e dá todo o suporte necessário a eles. Não se pode deixar de lado, o NAPNE, que é o responsável por coordenar as ações relacionadas aos alunos da educação inclusiva nos *Campi*.

Caminhando um pouco mais na sequência do questionário, encontramos outro questionamento sobre os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores para a educação inclusiva, como mostra o quadro de número 33.

Quadro 33: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Pouca capacitação e conhecimento.
Ituiutaba	Ausência de apoio governamental para contratação de profissionais de apoio.
Paracatu	Profissional de apoio contínuo e falta de capacitação adequada.
Patos de Minas	Falta de capacitação.
Patrocínio	Pandemia gerou um distanciamento no acompanhamento.
Uberaba	A diversidade dos laudos que nos chegam, pois cada aluno na maioria das vezes necessita de atendimento diferente; não temos também autorização para contratar pessoal especializado para alguns atendimentos.
Uberaba Parque Tecnológico	A dificuldade de aprendizado e, aparentemente, a falta de dedicação de alguns dos alunos. O falta do conhecimento de uma metodologia fixa e determinada para cada necessidade específica também já foi apontada.
Uberlândia Centro	A operacionalização das adaptações. Identificar o que deve ser trabalhado e como trabalhar frente as dificuldades cognitivas e também á falta de conhecimento e habilidades que são pré requisitos para estudantes dos respectivos níveis. Dificuldades em como avaliar e o que deve ser avaliado. Estudantes não sabem ler escrever, não tem conhecimento matemático básico das operações, como ensinar os conteúdos do curso que estão.

Fonte: Questionários DE

Trabalhar com a educação inclusiva não é tarefa fácil. Ela é recente nas escolas e é muito comum e natural, todos os servidores educacionais alegarem falta de experiência, de capacitação, de estudo a respeito e até de afinidade com o alunado desta modalidade educacional.

As respostas do DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário colocam estas preocupações e vão além, falam da falta de comprometimento dos alunos, a diversidade de laudos que chegam, pois são inúmeros tipos de deficiências, TGD e AH/SD e cada caso

deve ser tratado diferente, de acordo com o comprometimento cognitivo de cada um ou com o grau de deficiência física, etc.

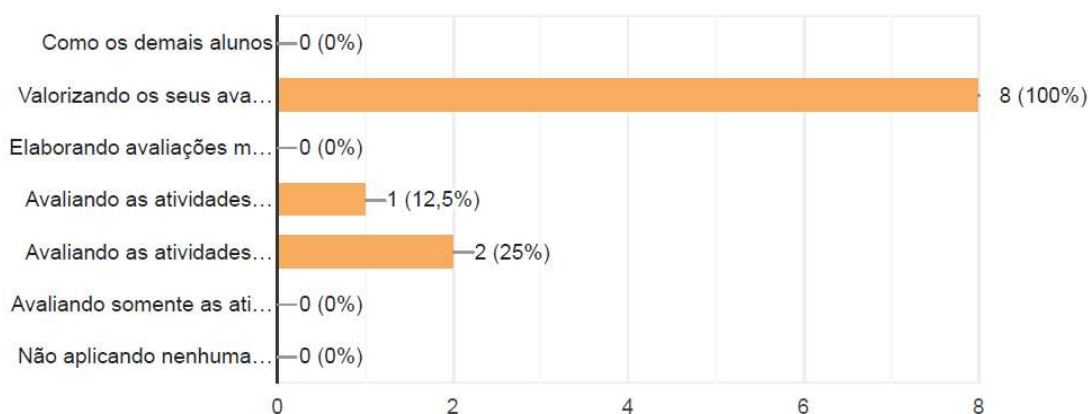
Para Débora Garafalo (2018, p. 3)

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes alunos. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagogia humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo.

Impulsionar a educação inclusiva através de ações é fundamental para a garantia de sucesso com este alunado. Cada um tem suas particularidades que precisam ser respeitadas para o bom andamento da escolarização de todos na sala de aula.

Prosseguindo com o questionário, foi indagado sobre a avaliação dos alunos da educação inclusiva, como mostra a figura de número 42.

Figura 42: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?



Fonte: Questionários DE

Os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário foram unânimes em colocar em 100% como forma de avaliar os alunos da educação inclusiva valorizando os seus avanços. Em segundo lugar, respondido por dois (2) *Campi*, tem-se avaliando as atividades

desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa, ficando em 25% e responderam que avalia as atividades somente na sala de aula, somente um *Campus*, totalizando 12,5%.

A avaliação na educação inclusiva é essencial para o bom andamento da aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e o sucesso nesse processo melhora a autoestima daqueles que sentem inferiorizados.

[...] É importante valorizar a diversidade e estimular as crianças a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único nivelador. A avaliação deve ser feita em relação ao avanço do próprio aluno, sem usar critérios comparativos. (YOSHIDA, p. 10, 2018).

Enfim, além dos já citados pelos entrevistados, também pode se avaliar através de observações na sala de aula, a interação do aluno em questão com o conteúdo que está sendo desenvolvido. É importante fazer observações (sistemáticas ou ocasionais) envolvendo outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola.

Adiantando ainda mais no questionário para os DE dos *Campi* do IFTM foi colocado o que se entende por educação inclusiva, como mostra o quadro de número 34.

Quadro 34: O que você entende por educação inclusiva?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Para todos.
Ituiutaba	A educação inclusiva é aquela que permite a participação de todos independente de suas limitações. Nesta todos devem ter igualdade de oportunidades.
Paracatu	Educação inclusiva é oportuzinar ao aluno possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal e não simplesmente inseri-lo em um ambiente com os demais alunos e tentar tratá-lo como igual.
Patos de Minas	A educação inclusiva é o tipo de educação que não exclui e que está aberta para atender a todos, independente das diferenças, das dificuldades.
Patrocínio	Educação em que as limitações específicas não gerem limitação do acesso.
Uberaba	Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

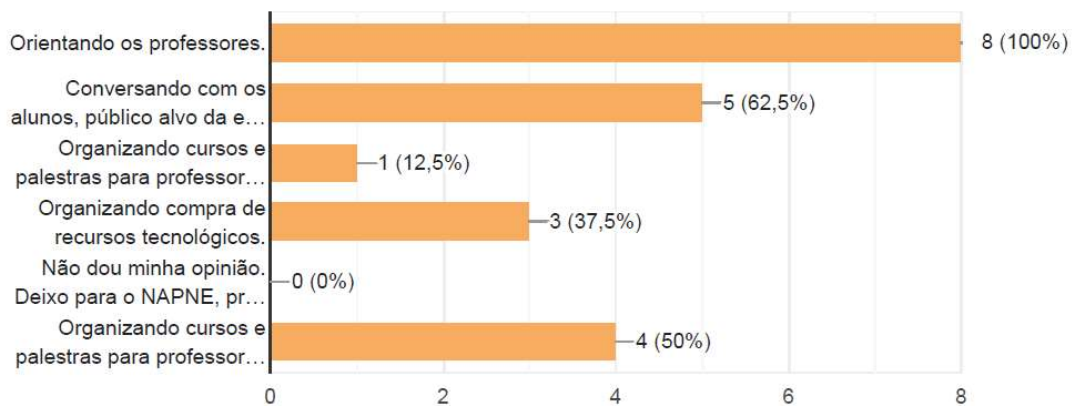
Uberaba Parque Tecnológico	Aquele que permite a qualquer indivíduo tentar desenvolver as habilidades propostas pelo nível educacional em que está inserido.
Uberlândia Centro	...

Fonte: Questionários DE

Várias definições foram colocadas pelos entrevistados. Cada um colocou seu ponto de vista a respeito do que seja educação inclusiva, mas todos disseram que é uma educação voltada para todos, independente de deficiências ou outras diversidades como etnias, sociais, culturais e de gêneros. O DE do *Campus* Uberlândia Centro limitou a colocar alguns pontinhos e não quis se manifestar.

Avançando mais um pouco no questionário dos DE dos *Campi* do IFTM, tem-se o questionamento sobre a atuação dele junto aos alunos da educação inclusiva. A figura 43 mostra os resultados.

Figura 43: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?



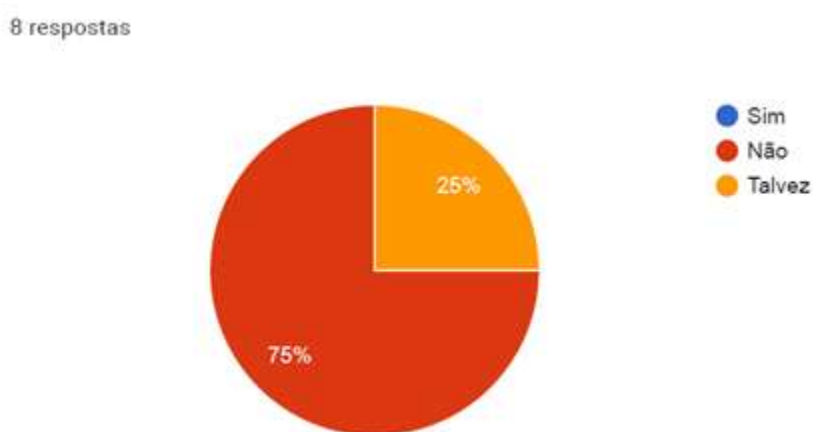
Fonte: Questionários DE

Para todos os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, 100% deles orientam os professores, totalizando os oito (8) *Campi*. Além desse citado, cinco (5) *Campi* (62,5%) também conversa com os alunos, o público alvo da educação inclusiva, seguido de organização de cursos e palestras para os professores, pais e demais servidores do *Campus* citado por 4 *Campi*, com 50%, depois com 37,5%, 3 *Campi* também citaram organizando compra de recursos tecnológicos.

A atuação deste profissional junto aos alunos também é importante, pois mostra a empatia pela educação inclusiva e promove junto ao público alvo da educação inclusiva, um maior envolvimento, elevando também a autoestima deles.

Continuando o questionário, foi questionado sobre a formação do DE no desenvolvimento da prática da educação inclusiva, como mostra a figura de número 44.

Figura 44: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

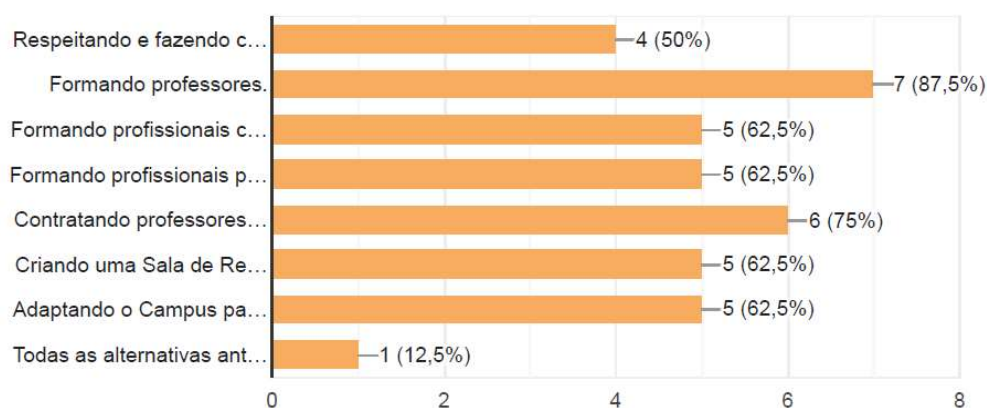


Fonte: Questionários DE

Para 75% dos DE dos *Campi* do IFTM que responderam aos questionários, ou seja, 7 deles, a formação acadêmica não ajudou no desenvolvimento da prática para a inclusão. Apenas o *Campus* Paracatu disse que sua formação talvez possa ter ajudado a trabalhar com a educação inclusiva. Para nenhum deles, a formação acadêmica ajudou no trabalho com a educação inclusiva.

Mais adiante o entrevistado foi questionado a respeito do que é necessário para a educação inclusiva avançar mais rápido, como mostra a figura de número 45.

Figura 45: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?



Fonte: Questionários DE

A formação de professores foi a opção mais escolhida pelos DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário. 87,5%, sendo sete (7) deles ficaram com ela, seguidos de 67,5%, ou seja, seis (6) *Campi* também responderam que contratar professores para o AEE. Cinco (5) *Campi* também marcaram a opção formando profissionais como: intérprete e tradutor de Libras e Braille, Criando uma Sala de SRM e adaptação do *Campus* para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva, com 62,5%. Um *Campus* marcou todas as respostas numa só, ficando com 12,5%.

De acordo com Daniele Farfus (2008), para que a educação inclusiva avance com mais rapidez é necessário uma redefinição do papel do professor na sua forma de atuar, no seu pensamento sistêmico. E ainda coloca:

É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS 2008, p. 30)

Segundo a autora é importante para que a educação inclusiva contemple mais pessoas e com mais seriedade, é que os docentes devem mudar a visão de que alunos com deficiências e TGD são incapazes, não podendo aprender na escola, para uma visão mais ampla pautada nas várias possibilidades que existem para que possam aprender “elaborando atividades diversas dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas” (FARFUS, 2008, p. 30).

Avançando mais no questionário, foi perguntado sobre a existência de projetos educativos na escola, como mostra o quadro de número 35.

Quadro 35: Existem projetos educativos na escola? Quais?

Campus	Respostas
Campina Verde	Ainda não.
Ituiutaba	Sim. Projeto de Ensino "Alfabetização e letramento para surdos - uma proposta de inclusão", com objetivo de promover a inclusão de estudantes surdos no processo de ensino aprendizagem por meio da educação bilíngue.
Paracatu	Sim.
Patos de Minas	Não.
Patrocínio	Libras no CENID.
Uberaba	Diversos projetos são propostos e desenvolvidos pelos professores.
Uberaba Parque Tecnológico	Sim, voltados para inclusão: Acolher para incluir, IF socializando, Café virtual com LIBRAS, Acompanhamento de alunos, entre outros.
Uberlândia Centro	Apenas projeto de ensino monitoria para atendimentos PCDs.

Fonte: Questionários DE

Projetos educativos inclusivos são bem vindos dentro de uma instituição escolar. Eles podem mudar a maneira de agir de professores e alunos para com os discentes com deficiências, TGD e AH/SD uma vez que sejam desempenhados com todos os servidores da escola.

De acordo com os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário: dois (2) deles disseram que no *Campus* em que atuam não há projeto educacional para a educação inclusiva, um (1) DE disse que sim, mas não especificou e outros *Campi* disseram que sim e especificaram que há projetos de Libras, Monitoria, Café virtual com Libras de acompanhamento de alunos.

De acordo com Dacio Moura e Eduardo Barbosa (2008, p. 23),

[...] projeto educativo é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios, ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

O projeto educativo traduz o engajamento da instituição escolar, suas prioridades, seus princípios. Ele define o sentido de suas ações e fixa as orientações e os meios para colocá-las em prática. De modo geral, “a sua duração dependerá fundamentalmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboraram e da estabilidade das suas convicções” (COSTA, 1992, p. 24).

Na última pergunta dessa seção, foi perguntado sobre a importância desses projetos pelos alunos, como mostra o quadro de número 36.

Quadro 36: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sempre será importante.
Ituiutaba	A opinião dos estudantes é essencial para balizar as ações do projeto.
Paracatu	Acredito que os documentos são criados levando em consideração a situação de cada especificidade.
Patos de Minas	Ainda não temos esse tipo de projeto.
Patrocínio	Fantástico, pois favorece o ambiente de inclusão.
Uberaba	Tem grande participação e gostam de fazer essas atividades.
Uberaba Parque Tecnológico	Nos projetos mais antigos, como o de apoio ao aluno através de um aluno-acompanhante, a opinião dos alunos e das famílias é que o projeto é fundamental para o desenvolvimento das atividades de estudo.
Uberlândia Centro	O feedback dos estudantes envolvidos tanto dos monitores quanto dos que são atendidos são sempre analisados para avaliar o alcance do projeto e propor modificações.

Fonte: Questionários DE

De acordos com os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário e que disseram na resposta anterior, que tinha projetos educativos, são muito bons e os alunos apreciam bastante e “a opinião do estudante é essencial para balizar as ações do projeto” (DE – *Campus* Ituiutaba). Além disso, também favorecem a inclusão, tão discutida e importante em cada escola.

Na última seção do questionário com DE dos *Campi* do IFTM, foi tratado sobre a Gestão na Comunidade escolar e como primeira pergunta, a autora quis saber a respeito do

trabalho com a recepção dos alunos da educação inclusiva. O quadro 37 mostra o resultado do questionário nessa pergunta.

Quadro 37: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

Campus	Respostas
Campina Verde	Está sendo estudado.
Ituiutaba	O trabalho de recepção do estudante envolve primeiramente o trabalho com a família para que seja possível entender a real situação do mesmo. Sequencialmente, a equipe de gestão do ensino inicia o plano de trabalho para o estudante e sua inclusão na comunidade escolar.
Paracatu	Essa é uma atividade extremamente complexa. Tentamos inserir esse aluno no contexto escolar, convidando todo o grupo a acolhe-lo de maneira adequada e com auxílios e ajudas em momentos mais difíceis.
Patos de Minas	Com muita conversa e informações para que haja acolhimento e respeito ao outro.
Patrocínio	Ações de recepção que promova a inclusão.
Uberaba	São feitas reuniões com eles para entenderem o processo.
Uberaba Parque Tecnológico	Fazendo oficinas de preparo, rodas de conversa e algumas vezes oficinas posteriores para retomada da questão.
Uberlândia Centro	...

Fonte: Questionários DE

O acolhimento dos alunos com deficiências TGD e AH/SD precisa ser sem preconceitos, pré-julgamentos, discriminação, mas como qualquer outro aluno que adentre a escola. Todos são iguais perante a Constituição e possuem os mesmos direitos dos discentes representativos da normalidade. Daí a importância de atividades com todo o grupo para recepcionar o aluno da educação inclusiva.

Os *Campi* do IFTM, nos questionários respondidos, de seus DE colocam com muita atenção a importância desse momento para todos e vai além fazendo oficinas, rodas de conversa (*Campus* Uberaba Parque Tecnológico). Mais uma vez a DE do *Campus* Uberlândia Centro se limitou a colocar os pontinhos.

Para o acolhimento do aluno da educação especial, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) praticamente obriga a instituição escolar a elaborar

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, s/p).

De forma a garantir um ambiente propício para o processo ensino-aprendizagem, a instituição escolar deve tentar conhecer o estudante de forma integral, estimular um ambiente de cooperação e livre de preconceitos e buscar parceria entre escola e família.

Continuando o questionário com os DE dos *Campi* no IFTM, ele foi questionado a respeito da escola quando o aluno com deficiência é agressivo, como mostra o quadro de número 38.

Quadro 38: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Buscamos auxílio.
Ituiutaba	O <i>Campus</i> conta com apoio psicológico e assistência social. Quaisquer situações atípicas são comunicadas aos profissionais especializados que, junto ao NAPNE e Coordenação de Ensino, elaboram estratégias de ação.
Paracatu	Nesse caso, buscamos sempre o diálogo inicial com o estudante e/ou família, NAPNE e psicólogo educacional, e em casos recorrentes, conselhos e comissões de ética são acionados.
Patos de Minas	Não vivi essa situação e entendo que é preciso ter uma maior vigilância e contato com a família.
Patrocínio	Busco ajuda do NAPNE.
Uberaba	Conscientização de todos.
Uberaba Parque Tecnológico	Orientar a família na busca por ajuda médica e de profissionais/entidades qualificados. Conversar com aluno e família e explicar as regras do convívio na escola e as consequências do seu descumprimento. Tentar ao máximo mediar as situações e quando for necessário, levar do conselho de ética discente para tratativa.
Uberlândia Centro	...

Fonte: Questionários DE

A maioria das escolas possui casos de agressividade por alguns de seus alunos e com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD também podem acontecer momentos de agressividade. De acordo com DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, a

maioria busca ajuda no NAPNE, mas também contata a família para ajudar a resolver a questão. Também buscam ajuda com psicólogos escolares e outros profissionais para ajudá-lo a resolver a questão.

Mais adiante o DE foi interpelado sobre o agir no caso de aluno com deficiência ter sido alvo de bullying. O quadro 39 mostra as respostas deles.

Quadro 39: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Tomar iniciativas quanto aos outros alunos.
Ituiutaba	Independente de deficiência, todas as situações de ocorrência de bullying são rapidamente investigadas sendo a abordagem conjunta junto à família. Ademais, o <i>Campus</i> realiza periodicamente palestras e ações que objetivo de reduzir a ocorrência de bullying.
Paracatu	Não só o estudante com deficiência, mas qualquer aluno que sofra bullying deve ser protegido e acolhido pela instituição. Nesses casos, os infratores são levados ao conselho e comissões de ética do <i>Campus</i> .
Patos de Minas	Não vivi essa situação e entendo que é preciso ter uma maior vigilância e contato com a família.
Patrocínio	Busco ajuda do NAPNE.
Uberaba	Nossa política escolar não aceita bullying. Os alunos que o fazem são punidos. Existe também o trabalho de conscientização.
Uberaba Parque Tecnológico	Trabalhar com o bullying para que se coloquem no lugar do outro e quando necessário, levar ao conselho e ética para tratativa.
Uberlândia Centro	Trabalhar com a conscientização dos colegas.

Fonte: Questionários DE

O bullying é um tipo de agressão verbal, física e psicológica que afeta alunos nas escolas. Perguntado aos DE dos *Campi* do IFTM como eles agem no caso dessa agressão, os que responderam disseram que buscam ajuda no NAPNE, punem os alunos que praticam o bullying, levam ao conselho de ética para tratativa, realizam investigações para fazer uma abordagem na família e também fazem uma conscientização da escola, ou da classe em que aconteceu o bullying para não haver mais este tipo de agressão.

Para Marie-Nathali Breudoin e Maureen Taylor (2006) existem muitas práticas inovadoras para serem trabalhadas na sala de aula para lidar com o bullying. Elas podem envolver diversão e respeito, levando os alunos a refletir sobre os efeitos dessa agressão e

mostrá-los a fazer escolhas pessoais promovendo a tolerância e a colaboração na sala de aula ou nos lugares de convívio.

Prosseguindo no questionário com DE dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre avisar ou não os pais que a sala terá alunos com deficiências. As respostas estão no quadro 40.

Quadro 40: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sim, para trazer a integração.
Ituiutaba	Via de regra não. O ingresso do estudante com deficiência é seguida da elaboração do plano de ação e reunião com docentes e técnicos do <i>Campus</i> envolvidos na execução do mesmo. A experiência com estudantes surdos mostrou que os colegas de turma são os maiores agentes de inclusão.
Paracatu	Não. Acredito que a existência de um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho, não seja do interesse e nem da competência desse pai ou responsável.
Patos de Minas	No ensino médio não vejo como uma necessidade imediata. É preciso sentir no decorrer do surgimento de alguma situação.
Patrocínio	Não.
Uberaba	Não precisam.
Uberaba Parque Tecnológico	Não vemos necessidade, a menos que haja bullying ou rejeição do aluno.
Uberlândia Centro	Não. Considerando o nível médio e superior.

Fonte: Questionários DE

Considerando que os *Campi* do IFTM trabalham com ensino médio, técnico superior, os DE que responderam o questionário na sua maioria concordam que não há necessidade de avisar os pais de que determinada sala de aula tem alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Somente o *Campus* Campina Verde acha que sim.

Indo mais adiante no questionário com os DE dos *Campi* do IFTM, foram levados a responder a respeito de resistência de pais com a presença de alunos com deficiência na escola. O quadro 41 mostra como eles reagiram.

Quadro 41: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Difícilmente há.

Ituiutaba	A situação não ocorreu no <i>Campus</i> . Contudo, caso seja registrada, a coordenação de ensino, juntamente ao NAPNE e direção da escola a fim de orientar os pais e esclarecer quaisquer dúvidas.
Paracatu	Nunca passamos por isso aqui no <i>Campus</i> , mas acredito que, caso ocorra, um diálogo e esclarecimentos de informações sejam o caminho mais sensato. Caso isso não dê resultado, aplicaremos sempre as resoluções vigentes.
Patos de Minas	Não temos situações desse tipo. Mais uma vez será com conversa.
Patrocínio	Não entendi a proposta da pergunta.
Uberaba	Quando acontece, são feitas reunião pelo NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	Não tivemos dificuldade com isso até o momento.
Uberlândia Centro	Ensina-los sobre a importância e esclarecer sobre a legislação.

Fonte: Questionários DE

Pelas respostas dos DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, nenhum deles passou pela situação de que pais não querem seus filhos juntos com colegas com deficiências, TGD e AH/SD. Mas se isto acontecer, tudo deve ser conversado e bem esclarecido para todos.

A questão de pais de alunos representativos da normalidade em não aceitar que seu filho(a) esteja numa sala de aula com colega(s) com deficiência não é incomum, mas se acontecer, a equipe pedagógica precisa agir, chamando estes pais para lhes explicar o porquê da questão. Como disse a DE do *Campus* Uberlândia Centro, quem sabe mostrar-lhe a legislação e conversar.

Na última pergunta desse questionário, foi indagado a respeito das dificuldades nas aulas remotas por ocasião da Pandemia do COVID-19 para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD e como foram resolvidas. Os resultados dos questionários estão no quadro 42.

Quadro 42: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(or) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Infelizmente ainda estamos ajustando.
Ituiutaba	No <i>Campus</i> houve auxílio de interprete de libras de outra unidade para interpretação das gravações das aulas. Para os demais estudantes, toda orientação dos professores foram orientados pelo núcleo de apoio

	pedagógico e coordenação de ensino.
Paracatu	A pandemia está sendo um desafio para todo professor e todo aluno, seja ele "normal" ou com alguma necessidade específica. Orientamos a todos que fossem flexíveis no andamento de seus conteúdos e disciplinas e que tivessem agora mais do que nunca, um olhar mais empático com nossos estudantes.
Patos de Minas	Avisar quem são e estar atentos à frequência, realização de atividades, provas etc.
Patrocínio	Não foi necessário adaptações específicas.
Uberaba	Que fizessem um trabalho alicerçado nas orientações que forem feitas pelo NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	Atendimento individual para os casos em que houvesse necessidade, limitando o número de unidades curriculares simultâneas.
Uberlândia Centro	Formar grupos com pais e monitores. Reportar ao NAPNE e coordenações as dificuldades para que possam auxiliar.

Fonte: Questionários DE

Todos os DE dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, mostraram através de suas respostas que foram feitas adaptações quando necessárias buscando ajuda do NAPNE e NAP e também teve a ação do intérprete de Libras.

Tendo em vista as respostas de oito (8) *Campi* do IFTM dos nove (9) existentes, deu para verificar como os DE conduzem o processo de inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD nos seus devidos *Campi*. É importante salientar que eles descreveram com exatidão tudo que foi perguntado e assim, concluir mais uma etapa dos questionários dos servidores do IFTM.

4.3.3 Questionários dos Coordenadores de Cursos

Assim como foi com os DG e DE os Coordenadores de Cursos (CC), também foram contatados por e-mail objetivando informa-los sobre a pesquisa que acontecia e eles estavam sendo convidados a participar dela, respondendo o questionário destinado ao cargo que ocupavam e também foi enviado o link do Google Drive onde o questionário se encontrava.

Em todos os *Campi* houve participação dos CC. Uns *Campi* mais servidores, outros menos, de acordo com o número de cursos que cada *Campus* contempla.

Os nomes e e-mails dos CC foram encontrados na página oficial de cada *Campus* junto com os cursos que são oferecidos.

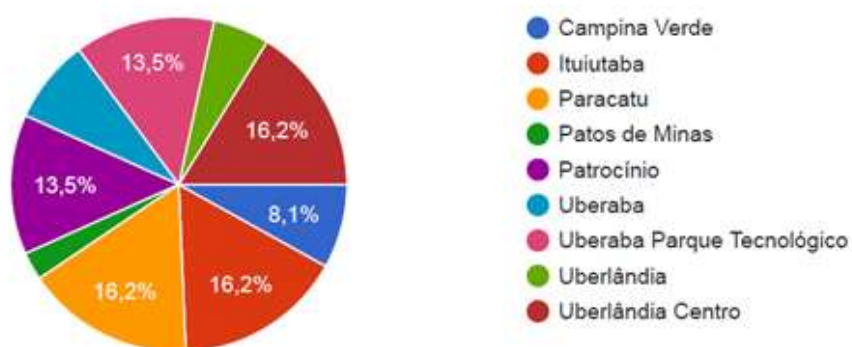
Este relato será feito da seguinte forma: algumas partes serão na totalidade dos participantes de todos os *Campi* e em algumas perguntas, será feito por *Campus* para dimensionar o pensamento e o agir de cada um deles.

Nesse questionário participaram trinta e sete (37) CC distribuídos nos nove (9) Campis do IFTM.

A primeira seção do questionário é a que identifica os CC dos *Campi* do IFTM e como primeira pergunta, quis saber o *Campus* de cada um. A figura 46 mostra a participação dos CC de cada *Campus*.

Figura 46: *Campus* dos Coordenadores de Cursos (CC) do IFTM

37 respostas



Fonte: Questionários CC

Para melhor compreensão da figura acima, com o número total e a porcentagem de respostas dos CC de cada *Campus*. Veja a tabela de número 06.

Tabela 6: Quantificação de CC em cada *Campus* do IFTM.

<i>Campus</i>	Número de participantes	Porcentagem
Campina Verde	3	8,1
Ituiutaba	6	16,2
Paracatu	6	16,2
Patos de Minas	1	2,7
Patrocínio	5	13,5
Uberaba	3	8,1
Uberaba Parque Tecnológico	5	13,5
Uberlândia	2	5,4
Uberlândia Centro	6	16,2

TOTAL	37	100%
--------------	-----------	-------------

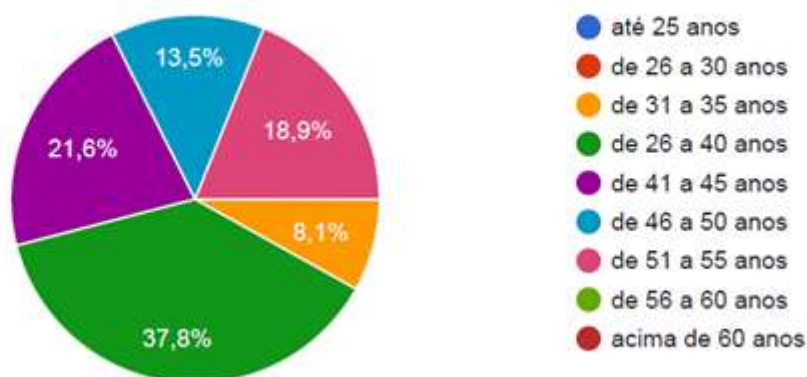
Fonte: Questionários CC

Para este questionário foram contatados todos os CC de cada *Campus* e me surpreendeu os *Campi* com maior quantidade de cursos, foram os que mais deixaram de responder ao questionário, com exceção do *Campus* Campina Verde em que houve 100% de adesão. Ele é um *Campus* pequeno com poucos cursos e um CC atua em mais de uma coordenação.

Dando continuidade no questionário, a pergunta seguinte quis saber a idade dos CC dos *Campi* do IFTM. A figura de número 47 mostra as respostas.

Figura 47: Idade dos CC do IFTM

37 respostas



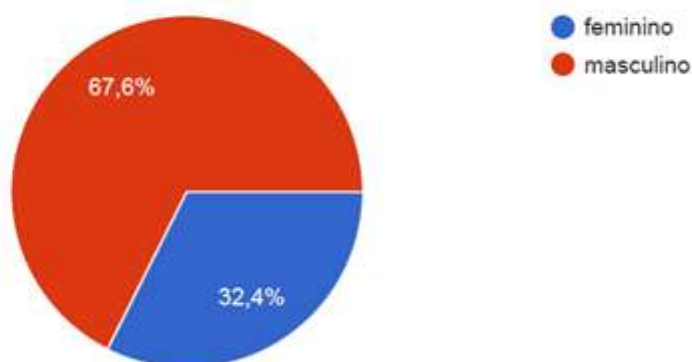
Fonte: Questionários CC

Pela figura acima, a maioria dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, estão na faixa de 26 a 40 anos, totalizando 37,5% do total o que equivale a 14 servidores e a menor quantidade de servidores por faixa etária é a faixa de idade que fica entre 31 a 40 anos, totalizando 8,1% com 3 servidores.

Continuando o questionário, o entrevistador quis saber o sexo de cada CC dos *Campi* do IFTM. A figura 48 mostra o resultado.

Figura 48: Sexo dos CC do IFTM

37 respostas



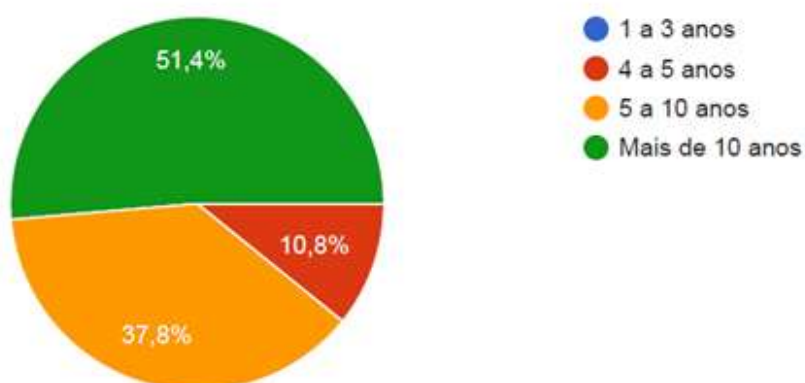
Fonte: Questionários CC

Para um quantitativo de 37 CC dos *Campi* do IFTM que responderam ao questionário, 67,6% deles pertencem ao sexo masculino, o que corresponde a 25 servidores e 32,4% pertence ao sexo feminino, que representa 12 servidores.

Avançando no questionário, a pergunta agora quis saber o tempo de trabalho de cada CC dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 49.

Figura 49: Quanto tempo você tem de trabalho?

37 respostas



Fonte: Questionários CC

As respostas que a figura acima mostra, a maioria dos CC dos *Campi* do IFTM possuem mais de 10 anos de trabalho, o que corresponde a 51,4% com um total de 19 CC, em segundo lugar, tem-se as idades entre 5 e 10 de trabalho com 37,8%, que representa 14

servidores e com 10,8%, tem-se o tempo de serviço de 4 a 5 anos, totalizando 10,8% com 4 servidores.

Continuando o questionário foi perguntado a respeito do curso e área da graduação. As respostas estão nos quadros 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 e 51 abaixo.

a) Quadro 43: *Campus Campina Verde*

Coord. Curso	Área do curso	Curso
CC 1	Humanas	Administração
CC 2	Exatas	Computação
CC 3	Ciências Agrárias	Agronomia

Fonte: Questionários CC

b) Quadro: 44: *Campus Ituiutaba*

Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Ciências da Natureza	Química
CC 2	Ciências Agrárias	Engenharia de Alimentos
CC 3	Exatas	Engenharia Elétrica
CC 4	Ciências Agrárias	Engenharia de Alimentos
CC 5	Ciências Agrárias	Zootecnia
CC 6	Ciências Agrárias	Zootecnia

Fonte: Questionários CC

c) Quadro 45: *Campus Paracatu*

Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Exatas	Matemática
CC 2	Exatas	--
CC 3	Humanas	Administração
CC 4	Exatas	Matemática
CC 5	Exatas	Ciência da Computação
CC6	Exatas	Matemática

Fonte: Questionários CC

d) Quadro 46: *Campus Patos de Minas*

Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Humanas	Administração

Fonte: Questionários CC

e) Quadro 47: *Campus Patrocínio*

Coord. de Curso	Área	Curso
-----------------	------	-------

CC 1	Exatas	Engenharia Elétrica
CC 2	Exatas	Engenharia Elétrica
CC 3	Exatas	Ciências Contábeis
CC 4	Exatas	Ciências Contábeis
CC 5	Exatas	Engenharia Elétrica

Fonte: Questionários CC

f) Quadro 48: *Campus Uberaba*

Coord. Curso	Área	Curso
CC 1	Humanas	Letras
CC 2	Ciências Agrárias	Zootecnia
CC 3	Humanas	Letras

Fonte: Questionários CC

g) Quadro 49: *Campus Uberaba Parque Tecnológico*

Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Exatas	Ciência da Computação
CC 2	Exatas	Ciência da Computação
CC 3	Exatas	Engenharia Elétrica
CC 4	Exatas	Engenharia Computação
CC 5	Exatas	Ciência da Computação

Fonte: Questionários CC

h) Quadro 50: *Campus Uberlândia*

Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Ciências Agrárias	--
CC 2	Ciências Agrárias	Engenharia de Alimentos

Fonte: Questionários CC

i) Quadro 51: *Campus Uberlândia Centro*

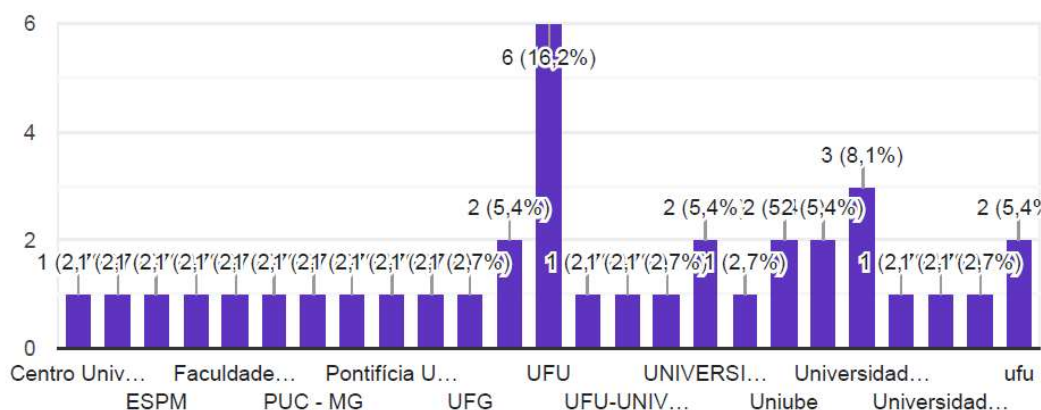
Coord. de Curso	Área	Curso
CC 1	Exatas e Humanas	Administração e Engenharia
CC 2	Exatas	Ciência da Computação
CC 3	Humanas	Pedagogia
CC 4	Exatas	Física
CC 5	Exatas	Engenharia Elétrica
CC 6	Humanas	Pedagogia

Fonte: Questionários CC

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário são na sua maioria formados na área Exatas, seguido das Ciências Agrárias, Humanas e das Ciências Naturais.

Prosseguindo na pesquisa, o entrevistado pôde responder sobre a instituição de sua graduação, como mostra a figura de número 50.

Figura 50: Qual é a instituição da sua graduação?



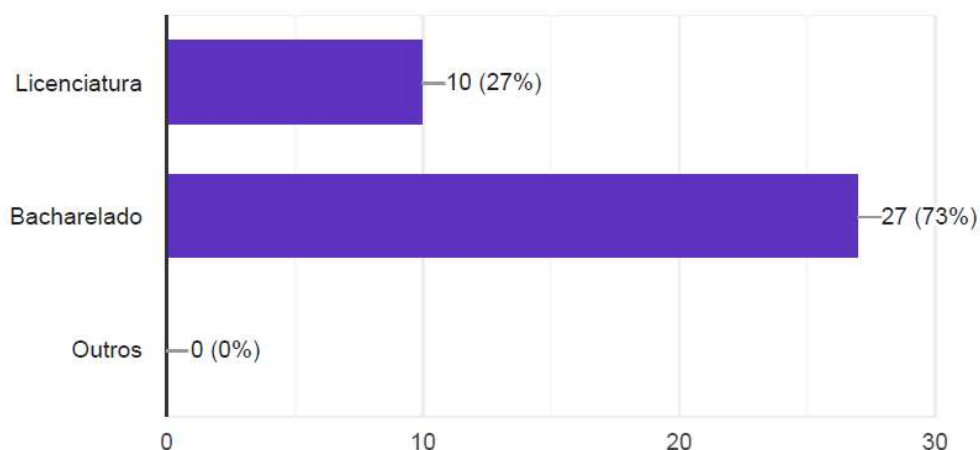
Fonte: Questionários CC

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário fizeram sua graduação nas mais diversas instituições de ensino. A seguir por *Campus*, elas são listadas:

- a) *Campus* Campina Verde: Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
- b) *Campus* Ituiutaba: UFU (2 CC), Universidade Federal de Goiás (UFG), (2 CC) Universidade Federal de Viçosa (UFV) – (2 CC).
- c) *Campus* Paracatu: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2 CC), Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) – (2 CC), Instituto Tecsoma LTDA – ITEC, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).
- d) *Campus* Patos de Minas: Universidade de Patos de Minas (UNIPAM).
- e) *Campus* Patrocínio: UFU – (5 CC).
- f) *Campus* Uberaba: Universidade de Uberaba (UNIUBE) – (2 CC), Universidade de São Paulo (USP).
- g) *Campus* Uberaba Parque Tecnológico: UFU, UNIUBE – (2 CC), Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU).
- h) *Campus* Uberlândia: UFU, UFG.
- i) *Campus* Uberlândia Centro: UFU – (3 CC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Continuando a seção de identificação dos CC dos *Campi* do IFTM e completando as perguntas anteriores, pede-se a modalidade do curso de graduação que cada um possui, como mostra a figura de número 51.

Figura 51: Modalidade do Curso



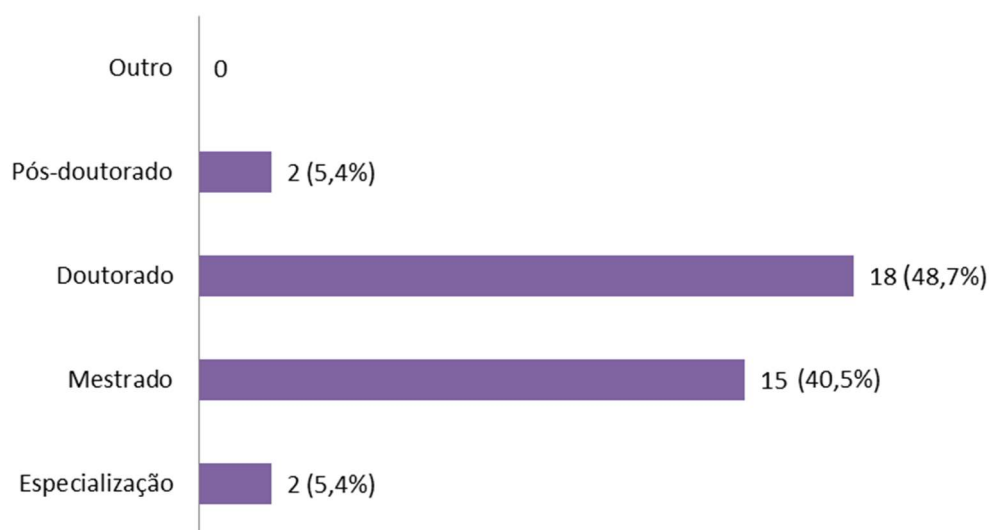
Fonte: Questionários CC

De acordo com a LDB 9394/96, para ministrar aulas em qualquer nível da escola regular, a Licenciatura é obrigatória. Pelo que se vê na figura acima, o total de professores com Bacharelado é bem mais expressivo do que quem possui Licenciatura. Enquanto 10 CC, o que equivale a 27% possui o diploma de professor, outros 27 CC, o que equivale a 73%, de acordo com a legislação brasileira, não está apto a lecionar.

Contudo, foi aberta uma turma de Licenciatura para aqueles servidores do IFTM, que não tinham esse passaporte para estar na sala de aula como professor, para que pudessem seguir no cargo de docente.

No questionário também foi perguntado o nível de escolaridade dos CC dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 52.

Figura 52: Formação Pós Graduação

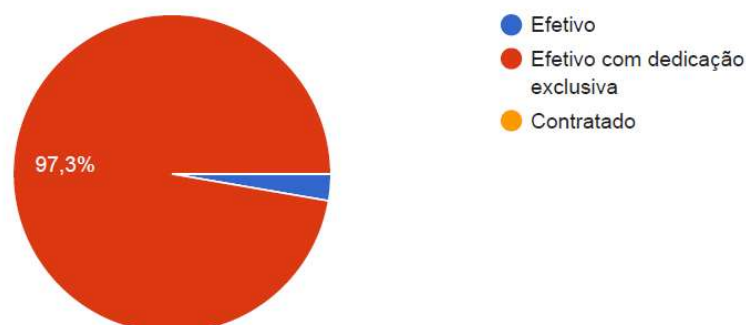


Fonte: Questionário CC

Na figura acima se tem bem detalhado o nível de escolarização dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário. O Doutorado é o nível educacional com mais CC, com um total de 18 deles, ficando com 48,7% do total. Em segundo lugar tem o Mestrado com 15 CC, totalizando 40,5%, seguido da Especialização e Pós-doutorado com 2 CC cada curso, o que equivale a 5,4% cada um.

Prosseguindo no questionário e fechando essa seção, foi perguntada também a situação funcional dos CC dos *Campi* do IFTM. A figura de número 53 mostra o resultado.

Figura 53: Situação Funcional



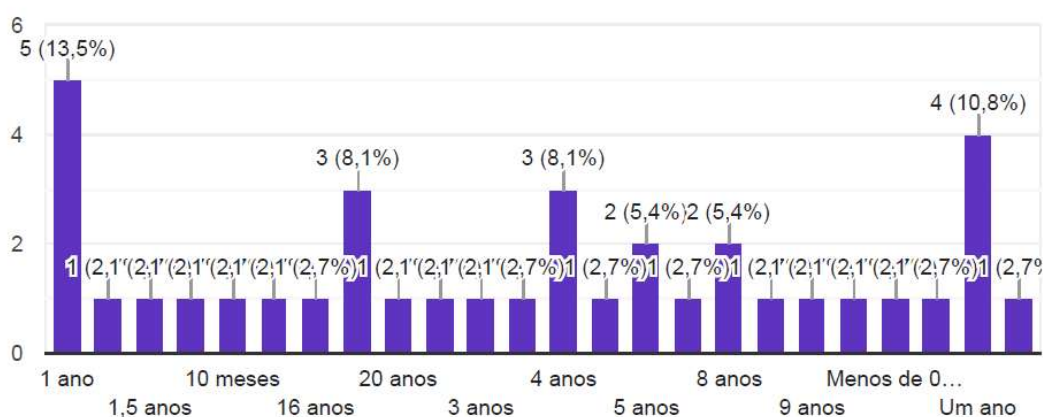
Fonte: Questionários CC

É notório que a maioria dos servidores que exercem o cargo de CC nos *Campi* do IFTM e que responderam o questionário, é servidor efetivo com dedicação exclusiva, num

total de 36 deles, com 97,3% do total. Somente um servidor, que corresponde a 2,7% é um servidor efetivo.

Abrindo uma nova seção do questionário denominada “ATUAÇÃO”, a primeira pergunta foi relacionada ao tempo que cada CC exerce na função. A figura de número 54 mostra o resultado.

Figura 54: Há quanto tempo exerce esta função?



Fonte: Questionários CC

De acordo com o apresentado pelos CC do IFTM que responderam o questionário muitos deles estão no cargo há vários anos assim como há servidores no cargo com bem pouco tempo.

Na segunda pergunta dessa seção foi relacionada ao trabalho de CC do seu *Campus* no IFTM. O quadro de número 52 mostra o resumo das respostas por *Campus*.

Quadro 52: Como é o seu trabalho?

Campus	Respostas
Campina Verde	Muitas aulas, reuniões, orientações e coordenação. Gratificante.
Ituiutaba	É gratificante por permitir acompanhar os estudantes, observar as evoluções e buscar alternativas para auxiliá-los. Desgastante e exaustivo mentalmente e fisicamente.
Paracatu	Produtivo, maçante, amplo com atendimento as necessidades didático pedagógicas do curso.
Patos de Minas	Interessante.
Patrocínio	Muito exaustivo e estressante com um grande volume

	de atividades e pouco tempo para se dedicar em cada tarefa.
Uberaba	Excelente, instigante e muito cansativo e bom.
Uberaba Parque Tecnológico	Gerencia do básico do curso, acelerado, com muitas responsabilidades com professores e alunos e prazos para cumprir. Facilitar a vida dos alunos.
Uberlândia	Produtivo, prazeroso, ativo e dinâmico.
Uberlândia Centro	Docência, coordenação dos aspectos pedagógicos e administrativos relativos à gestão de pessoas, especificamente, docentes e discentes do curso. Rotina: seleção, atendimento aos alunos, atualização de projeto político pedagógico, gerência das ofertas, atualização do site. Pessoal: muito valoroso e gratificante, ter a oportunidade de acompanhar os alunos, o quanto eles crescem e ver colocando o que aprendem em prática, tendo em vista que a maioria já atuam no mercado de trabalho.

Fonte: Questionário CC

De acordo com as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, há uma variedade de atividades que desenvolvem que vão desde a docência, reuniões pedagógicas e com o NAPNE, seleção e atendimento dos alunos, estabelecimento de ponte entre o docente e o discente e atualização do site do curso. Pessoalmente, eles levantaram as seguintes questões: estressante, maçante, gratificante, produtivo, prazeroso, interessante, exaustivo, instigante e muito cansativo.

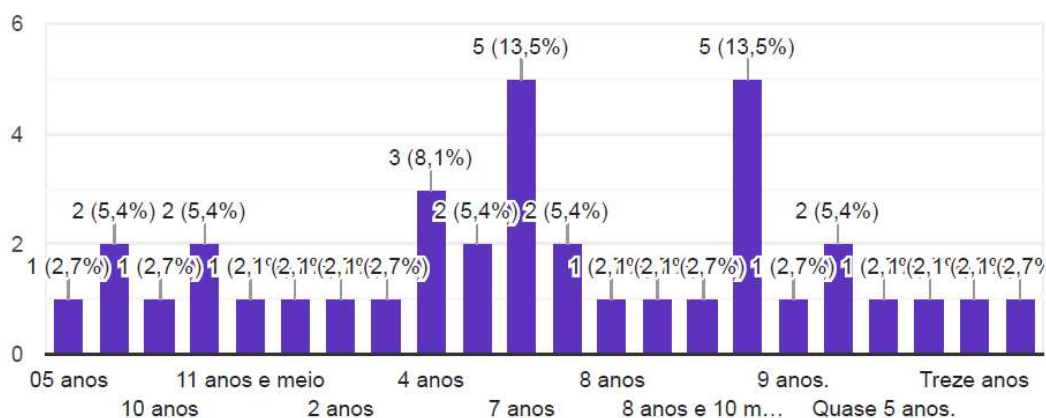
De acordo com Maria Amélia Franco (2008, p. 128),

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

A ação dos CC dos *Campi* do IFTM se assemelha à de coordenador pedagógico colocado nas palavras de Franco. É um cargo sem dúvida na melhoria do ensino-aprendizagem, contribuindo diretamente com todos os envolvidos no curso em que coordena. A autora ainda reitera que o coordenador é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola (2008, p. 128), é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos”.

Continuando o questionário com os CC dos *Campi* do IFTM, foi indagado sobre o tempo de serviço na instituição, como mostra a figura de número 55.

Figura 55: Tempo de atuação no IFTM



Fonte: Questionários CC

De acordo com os questionários respondidos pelos CC dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa, o tempo de atuação na instituição fica entre 2 anos a 13 anos.

Avançando mais um pouco no questionário, foi perguntado sobre as especificidades dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD dentro do curso que coordena. A seguir as respostas de cada CC de cada *Campus*, como mostra o quadro de número 53.

Quadro 53: Quais são as especificidades que o seu *Campus* mapeia entre os alunos?

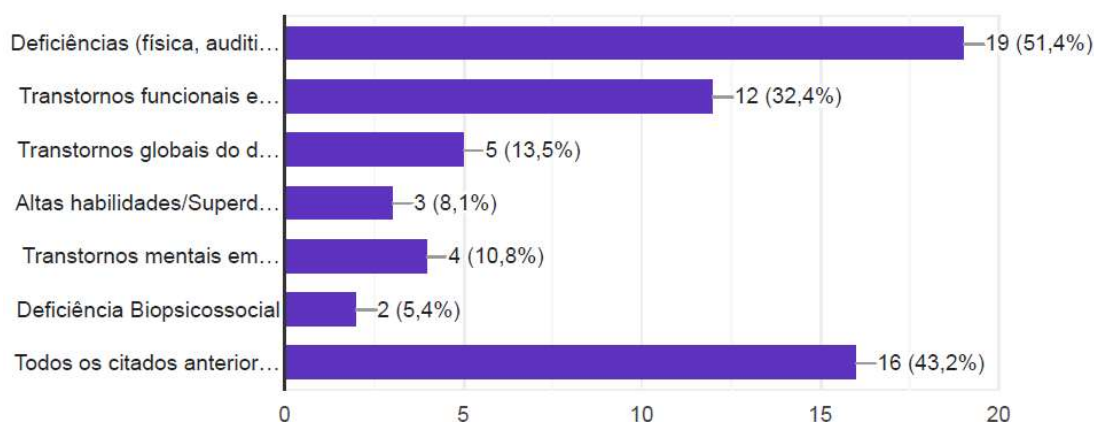
Campus	Respostas
Campina Verde	Deficiências: física, auditiva, visual, intelectual.
Ituiutaba	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), TGD (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.
Paracatu	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), TGD (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.
Patos de Minas	Deficiência Biopsicossocial.
Patrocínio	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do

	desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral, Deficiência Biopsicossocial.
Uberaba	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral, Deficiência Biopsicossocial.
Uberaba Parque Tecnológico	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral, Deficiência Biopsicossocial.
Uberlândia	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral, Deficiência Biopsicossocial.
Uberlândia Centro	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral, Deficiência Biopsicossocial.

Fonte: Questionários CC

A figura 56 abaixo dá os resultados dos *Campi* no consolidado.

Figura 56: Quais são as especificidades que o seu *Campus* mapeia entre os alunos?



Fonte: Questionários CC

As especificidades relacionadas aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD dentro dos *Campi* do IFTM são variadas e de acordo com os CC de cada *Campus*, elas se encontram em todos os cursos. A deficiência física é a mais encontrada, ficando com 51.4%, seguido de transtornos funcionais 32%, TGD com 10,8%, transtornos mentais em geral com 10,8%, AH/SD com 8,1% e por último, a deficiência psicossocial com 5,4%.

O questionário continua e a próxima pergunta é sobre os tipos de deficiências do *Campus*. A seguir as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário como mostra o quadro de número 54.

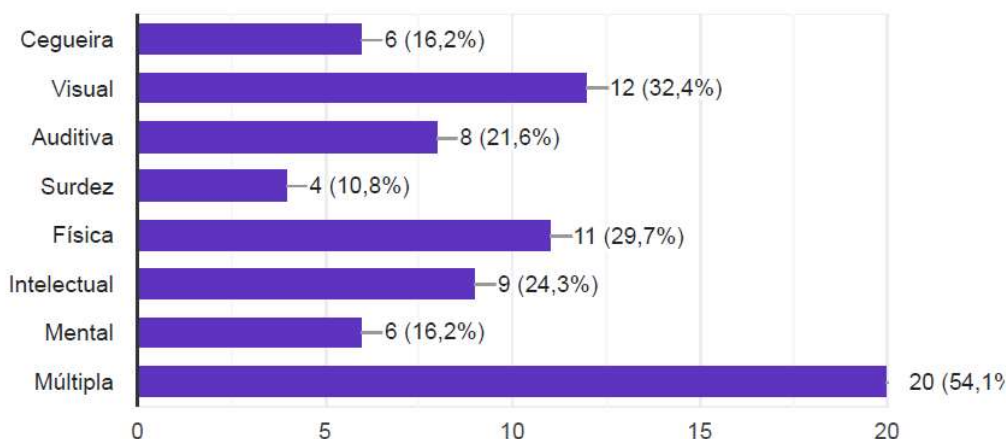
Quadro 54: Quais os tipos de deficiência os alunos deste *Campus* possuem?

<i>Campus</i>	Deficiências
Campina Verde	Intelectual e múltipla.
Ituiutaba	Múltipla, cegueira, visual, auditiva, surdez, física, e intelectual.
Paracatu	Múltipla, Cegueira, Visual, Auditiva, Surdez, Física, Intelectual e Mental.
Patos de Minas	Visual.
Patrocínio	Múltipla, auditiva, física e mental.
Uberaba	Múltipla, visual, auditiva e física.
Uberaba Parque Tecnológico	Múltipla, intelectual, mental, e visual.
Uberlândia	Cegueira, intelectual, surdez, visual, física e mental.
Uberlândia Centro	Múltipla, física, visual e intelectual.

Fonte: Questionários CC

A seguir, o consolidado das deficiências dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 57.

Figura 57: Quais os tipos de deficiência os alunos deste *Campus* possuem?



Fonte: Questionários CC

As deficiências dos *Campi* do IFTM, conforme respostas dos questionários com os CC que responderam a pesquisa, estão relacionadas a todos os tipos. A que mais chamou atenção com maior número de alunos foi a deficiência múltipla, colocada por 20 *Campi*, que equivale a 54,1%. A que apresentou menor quantidade foi a surdez respondida por 4 *Campi*, que vai dar 10,8%. As outras deficiências também apresentam um número bastante elevado de alunos, segundo os CC: cegueira – 16,2%, visual – 32,4%, auditiva – 21,6%, física – 29,7%, intelectual – 24,3% e mental- 16,2%.

O questionário continua e agora a pergunta é sobre os recursos tecnológicos o *Campus* oferece aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. A seguir o quadro de número 55 mostra as respostas de cada *Campus*.

Quadro 55: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial).

<i>Campus</i>	Recursos tecnológicos de acessibilidade
Campina Verde	Provas adaptadas
Ituiutaba	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Material em Braile, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Lupas e lentes de aumento.
Paracatu	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Material em Braile, Leitor de telas, Software de Leitor de Tela, Mapas táteis/maquetes, Legenda de vídeos, Livros adaptados, Materiais em áudio descrição, Computadores com sintetizador de

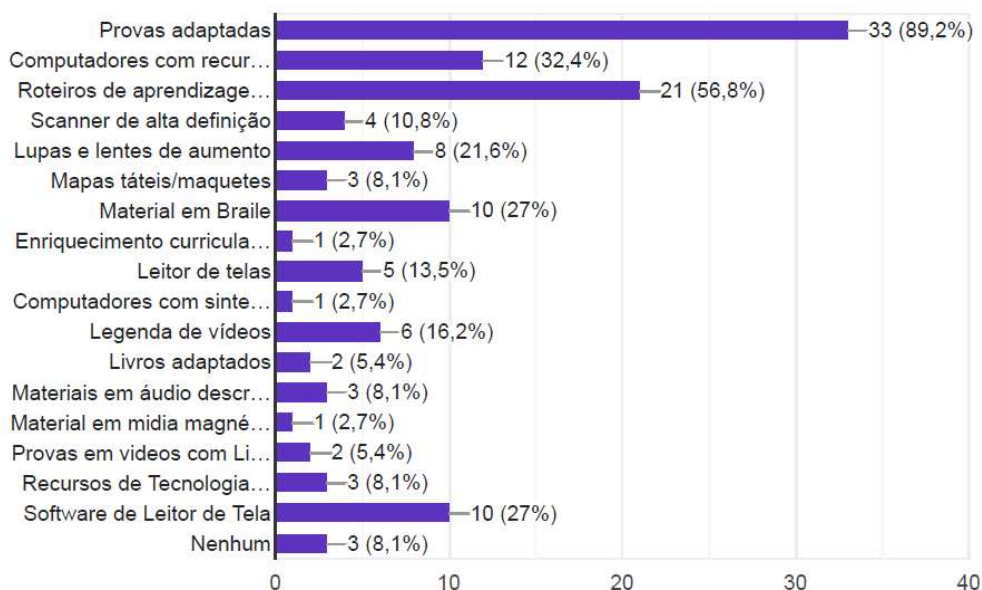
	VOZ.
Patos de Minas	Software de Leitor de Tela, Lupas e lentes de aumento e Provas adaptadas.
Patrocínio	Roteiros de aprendizagem diferenciados, Provas adaptadas, Scanner de alta definição, Enriquecimento curricular para superdotados, Legenda de vídeos, Provas em vídeos com Libras.
Uberaba	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Scanner de alta definição, Material em Braile, Legenda de vídeos, Material em mídia magnética, Software de Leitor de Tela, Lupas e lentes de aumento, Provas em vídeos com Libras, Leitor de Telas.
Uberaba Parque Tecnológico	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Software de Leitor de Tela, Lupas e lentes de aumento, Material em Braile, Recursos de Tecnologia Assistiva como, por exemplo: Teclado adaptado.
Uberlândia	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados.
Uberlândia Centro	Provas adaptadas, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Computadores com recursos de acessibilidade, Lupas e lentes de aumento, Software de Leitor de Tela, Legenda de vídeos.

Fonte: Questionários CC

Analisando as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM, pode-se concluir com relação a esta pergunta que alguns *Campi* não possuem muitos recursos tecnológicos para atendimento aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, como é o caso do *Campus* Campina Verde. Em contrapartida, os outros *Campi* possuem várias estratégias tecnológicas para levar o atendimento aos alunos citados. Deve se levar em consideração que o *Campus* Campina Verde também possui pouca variedade de deficiências.

Na figura 58 abaixo, tem-se o consolidado dessa pergunta e é possível analisar o contexto de todos os *Campi* juntos.

Figura 58: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?



Fonte: Questionários CC

Na figura acima, conclui-se que as Provas adaptadas é o recurso tecnológico mais usado em todos os *Campi*, com 33 respostas, dando um porcentual de 89,2%, seguido de Roteiros de aprendizagem diferenciados, com 21 respostas, alcançando 56,8% e em terceiro lugar, ficou Computadores com recursos de acessibilidade, com 12 respostas, atingindo 32,4%. Em último lugar com Enriquecimento curricular para superdotados, Computadores com sintetizador de voz e Material em mídia magnética, com uma resposta cada um, com um resultado de 2,7%.

Marcos Masetto (2000, p. 139), ressalta a importância das tecnologias dentro do contexto educacional:

[...] a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reverte-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém.

Assim, o uso da tecnologia na educação inclusiva é um meio pelo qual, alunos com deficiências, TGD e AH/SD podem desenvolver melhor na sala de aula e também promove a acessibilidade a conteúdos que podem parecer distantes para a aprendizagem.

[...] é importante ressaltar que as decisões sobre os recursos de acessibilidade que serão utilizados com os alunos, têm que partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada aluno. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas Necessidades, para, a partir daí ir optando pelos recursos que melhor respondem a essas Necessidades. Em alguns casos é necessária também a escuta de diferentes profissionais, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas,

fonoaudiólogos e outros, antes da decisão sobre a melhor adaptação a ser utilizada, por ser, esta, uma 12 área do conhecimento de característica interdisciplinar. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 218)

A adoção de recursos tecnológicos na educação inclusiva exige formação adequada e específica que ajuda a prática do professor em qualquer contexto de aprendizagem. A tecnologia seria uma forma de auxílio para a inclusão de alunos com deficiências (GALVÃO FILHO, 2009).

Na última pergunta dessa seção, os CC dos *Campi* do IFTM, foram questionados a respeito do apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, como mostra o quadro de número 56.

Quadro 56: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

<i>Campus</i>	Apoio humano
Campina Verde	Nenhum
Ituiutaba	Profissional de apoio, Intérprete de Libras e Acompanhante pessoal.
Paracatu	Intérprete de Libras, Profissional de apoio, Monitores, Acompanhante pessoal, Monitores, Profissional do AEE e Ledor/transcritor.
Patos de Minas	Intérprete de Libras e Monitores.
Patrocínio	Intérprete de Libras, Profissional do AEE, Profissional de apoio, Monitores e Ledor/transcritor.
Uberaba	Intérprete de Libras, Profissional do AEE, Ledor/transcritor, Profissional de apoio e Acompanhante pessoal.
Uberaba Parque Tecnológico	Intérprete de Libras, Profissional do AEE, Monitores e Acompanhante pessoal.
Uberlândia	Provas adaptadas, Intérprete de Libras e Profissional do AEE.
Uberlândia Centro	Intérprete de Libras, Profissional de apoio e Monitores.

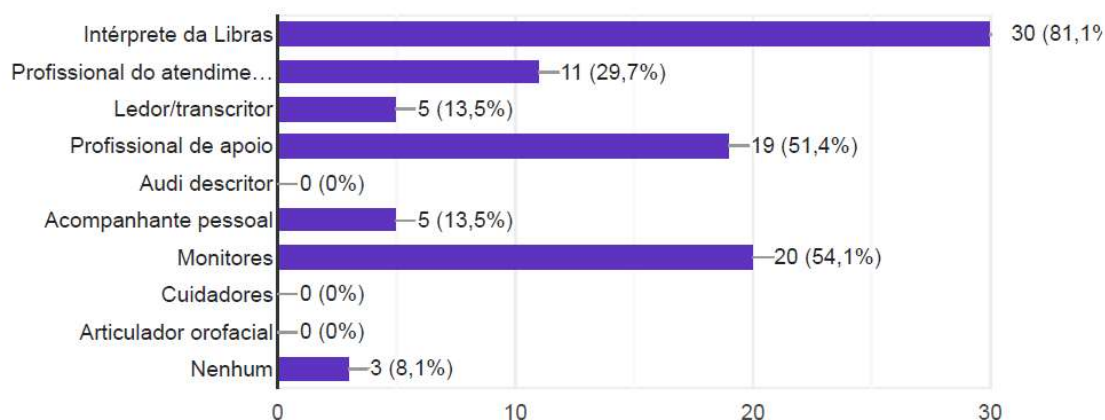
Fonte: Questionários CC

O apoio humano é muito importante para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, uma vez que o profissional que auxilia professores na tarefa de ensinar, é o que está mais perto dele e muitas vezes é nele que o aluno da educação inclusiva sente mais confiança.

Pode-se ver que no *Campus* Campina Verde não há nenhum profissional para ajudar os docentes e em vários deles, tem o AEE, que é referencial para auxiliar o discente na compreensão de conceitos e estratégias para a aprendizagem dos conteúdos da sala de aula regular.

A seguir foi colocado um consolidado das respostas a pergunta sobre profissionais que auxiliam os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, como mostra a figura de número 59.

Figura 59: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.



Fonte: Questionários CC

Analisando a figura acima, dentre os apoios humanos colocados na pergunta, o Intérprete de Libras, foi o mais marcado, 81,1%, equivalente a 30 respostas, em segundo lugar foi a presença de Monitores, marcado por servidores, que corresponde a 54,1% e em terceiro lugar o Profissional de apoio, citado por 19 servidores, equivalente a 51,4%. A alternativa “Nenhum” só foi marcada pelos três (3) CC do *Campus* Campina Verde. É bom lembrar que poderiam marcar mais de uma alternativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão aponta que

[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Assim, é importante que alunos com deficiências, TGD e AH/SD possam ter nas unidades escolares em que se encontram apoio humano para as suas particularidades para ajuda-los a tornar o processo ensino-aprendizagem menos tenso e agradável.

Abrindo a seção “ENVOLVIMENTO” dos questionários respondidos pelos CC dos *Campi* do IFTM, a primeira pergunta versou sobre a proposta de educação inclusiva do *Campus* onde trabalha. O quadro de número 57 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 57: Você considera que a proposta de inclusão implementada no *Campus* é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

Campus	Respostas
Campina Verde	2 CC acham que sim e um CC acha que não.
Ituiutaba	Parcialmente (2 CC), não: 1 CC; sim: 1 CC e estamos trabalhando para isso (1 CC).
Paracatu	Parcialmente (2 CC), não (1 CC), e sim (3 CC).
Patos de Minas	Não sabe dizer.
Patrocínio	Parcialmente (4 CC) e sim (1 CC).
Uberaba	Sim (3 CC).
Uberaba Parque Tecnológico	Sim (4 CC) e parcialmente (2 CC).
Uberlândia	Sim (1 CC) e parcialmente (1 CC).
Uberlândia Centro	Sim (2 CC), ainda em construção (3 CC) e não (1 CC).

Fonte: Questionários CC

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário consideram que o *Campus* em que trabalham está no caminho certo, precisa de mais conhecimento a respeito da inclusão, mas acreditam que tem muito para aprender e para ser feito com relação à inclusão. A construção da educação inclusiva é uma tarefa de muitas mãos e cabeças dentro de uma escola. Ela precisa ser redesenhada a cada aluno que preencha os requisitos para a educação inclusiva. Para alguns CC, a escola facilita para os alunos com deficiências e TGD, não promovendo a inclusão como ela é proposta.

Para que a educação inclusiva aconteça de fato, a escola precisa criar condições físicas e pedagógicas para atender às exigências da legislação, implementando um currículo inclusiva com adaptações necessárias para que todos os alunos possam desenvolver a aprendizagem.

A questão do currículo é enfatizada por Rosita Carvalho (2009, p.105):

Não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Contudo um dos maiores desafios da inclusão é certamente o currículo, porque é através dele que o docente irá criar estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula, considerando que cada aluno tem suas próprias características e necessidades.

Prosseguindo com o questionário, foi perguntado aos CC dos *Campi* do IFTM sobre os serviços oferecidos no *Campus* para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 58 mostra as respostas.

Quadro 58: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Serviços oferecidos
Campina Verde	NAPNE e nenhum.
Ituiutaba	NAPNE, acompanhamento psicológico e assessoria pedagógica.
Paracatu	Assistência social, psicólogo, nutricionista, monitores, o NAPNE, o CAE e o NAP.
Patos de Minas	Tradutor de libras e materiais didáticos adaptados.
Patrocínio	Monitoria, intérprete de LIBRAS, NAP, Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE) e o NAPNE, provas com fonte maior tamanho para alunos com deficiência visual e Tradutor de Libras.
Uberaba	Atendimento individual e o NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	Reuniões gestão, coordenação e o NAPNE, monitores, treinamentos pedagógicos e palestras sobre o assunto, atendimento especializado e reuniões frequentes com família, professor e aluno.
Uberlândia	Flexibilização curricular, profissionais AEE, interprete de Libras.
Uberlândia Centro	Intérprete de libras, apoio do NAPNE na adaptação dos roteiros de estudo, NAPNE, elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), monitoria e metodologias adaptadas.

Fonte: Questionários CC

É possível concluir que as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, mostram que todos os alunos com deficiências, TGD e AH/SD possuem um acompanhamento direto do NAPNE. Este núcleo é atuante e procura atender a todos os discentes com necessidades específicas. Também foi colocada pela maioria a monitoria, todos os *Campi* falaram no intérprete de Libras, flexibilização curricular, serviços de AEE e atendimento individual. No *Campus* Uberlândia Centro, foi colocado por uma CC a elaboração de um PEI que mapeia e norteia as atividades dos alunos da educação inclusiva.

Segundo o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial:

Há que se levar em conta as escolhas do professor para ensinar e as do aluno para aprender. Essas escolhas não são espontâneas, aleatórias, mas demandam decisão, seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, do uso de

recursos didáticos pedagógicos. Da parte do aluno, essa escolha é mais limitada, pois o professor, por mais que seja aberto e acessível ao modo de aprender do aluno, não está ensinando individualmente, mas desenvolvendo um trabalho pedagógico coletivamente organizado, que tem limites para essas diferenças. (MEC, SEED, 2007, p.7)

A inclusão educacional é um grande desafio para toda a escola e caminhar para alcançar um melhor processo ensino-aprendizagem do alunado da educação especial é compartilhado por Eugênia Fávero (2002, p.34-36).

A adaptação de métodos de ensino necessária para receber inclusive crianças com dificuldades intelectuais é tudo o que a escola atual precisa para finalmente oferecer um ensino de qualidade no Brasil; as escolas precisam disso para ontem, tendo ou não pessoas com deficiência mental nas salas de aula. Esses métodos são extremamente salutares e benéficos a todos, pois devem estar baseados na cooperação mútua entre os alunos e na construção do conhecimento individual, dentro de suas potencialidades, que podem ficar além ou aquém daquilo que seria tradicionalmente transmitido pela professora nas aulas baseadas em palestras, que já não conquistam o interesse dos alunos.

O trabalho docente juntamente com seus coordenadores não é tarefa que se realiza de um dia para outro. É preciso levar em conta as deficiências do alunado para fazer um planejamento adequado.

Continuando o questionário foi perguntado sobre as estratégias e/ou recursos que o CC tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar. O quadro de número 59 mostra as respostas.

Quadro 59: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

<i>Campus</i>	<i>Estratégias e/ou recursos</i>
Campina Verde	Planejamento caso a caso. Reuniões para divulgação e esclarecimentos sobre Documentos que orientam sobre processo de inclusão escolar.
Ituiutaba	Reuniões com docentes com assessoria do NAP e NAPNE. Diálogo e discussão com DG.
Paracatu	Discursões e conscientização do papel dos docentes. Reuniões de esclarecimentos. Acompanhamentos. Diálogos
Patos de Minas	Reuniões periódicas.
Patrocínio	Criação de projetos de ensino e extensão voltados para atender as necessidades destes estudantes ou

	<p>comunidade externa.</p> <p>Reuniões com Coordenação de Curso, NAP, NAPNE, CAE, coordenação geral de ensino e direção geral.</p> <p>Reuniões de capacitação e orientação sobre a situação dos alunos.</p>
Uberaba	<p>Reuniões periódicas.</p> <p>Apoio ao NAPNE.</p> <p>Diálogos.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Reuniões constantes com pais, NAPNE e coordenação.</p> <p>Acompanhamento.</p> <p>Treinamentos pedagógicos; Palestras sobre o assunto.</p> <p>Os professores são, constantemente, treinados para que possam lidar com as demandas referenciadas pelo NAPNE.</p>
Uberlândia	<p>Reuniões com NAPNE.</p>
Uberlândia Centro	<p>Análise e acompanhamento do percurso formativo do aluno.</p> <p>Cumprimento da normativa de inclusão do <i>Campus</i>.</p> <p>Conscientização e informação sobre a deficiência dos estudantes, procurando ajudar o professor na escolha da melhor estratégia de aprendizagem para cada caso.</p> <p>Reuniões para orientar o corpo docente e reuniões juntamente com NAPNE, estudante e professor quando é necessário estabelecer adaptações.</p>

Fonte: Questionários CC

As respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário colocaram em evidência o acompanhamento de todas as estratégias pelo NAPNE, também organizam e participam de reuniões com pais e professores do curso que coordenam, procuram apoio também na legislação brasileira de educação inclusiva, organizam adaptações no currículo, na metodologia de ensino, treinamentos pedagógicos, palestras, procuram orientações no NAP, no CAE, com a direção geral e elaboração de projetos que visam o aprendizado dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

“A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (BRASIL, 2004, p. 9). Assim, a estratégia pedagógica constitui um elemento que vai facilitar a inclusão escolar e portanto necessita ser discutida a utilização destas ferramentas de apoio a este alunado para a construção do conhecimento.

Carvalho (2009, p.17) afirma que “[...] qualquer escola deve garantir a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que lhe permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e participação”. Portanto, as estratégias pedagógicas podem representar um dos fundamentos que facilitará a inclusão escolar a partir da maneira

como serão utilizadas pelos professores na condução do processo ensino e aprendizagem de acordo com cada atividade e o seu resultado esperado.

Leia Anastasiou e Leonir Alves caracterizam as estratégias pedagógicas e a objetividade delas: “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem” (2004, p.71).

Partindo para mais uma pergunta do questionário foi perguntado a respeito dos avanços mais significativos do *Campus* com relação à educação inclusiva, como mostra o quadro de número 60.

Quadro 60: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Avanços
Campina Verde	Núcleo de apoio para esta área. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 013 DE 10 DE SETEMBRO DE 2020 que estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM.
Ituiutaba	A busca por informações/orientações coerentes junto à família e profissionais quanto às limitações dos estudantes com necessidades especiais, realizado pela NAP e NAPNE. Formação dos professores dos cursos técnicos na licenciatura. Flexibilização da matriz curricular. Maior acessibilidade às informações do projeto institucional de inclusão a comunidade acadêmica
Paracatu	Acessibilidade do <i>Campus</i> . Estruturação do <i>Campus</i> para inclusão. Professores comprometidos e preocupados com a aprendizagem do aluno.
Patos de Minas	Reuniões com Pró-reitoria de Ensino (PROEN).
Patrocínio	A infraestrutura adaptada para estudantes com deficiência visual e cadeirantes, presença da intérprete de LIBRAS, disponibilização dos recursos institucionais (computadores, impressoras 3D) para os estudantes com necessidades específicas. Reuniões com Coordenação de Curso, NAP, NAPNE, CAE, coordenação geral de ensino e direção geral. Impressão de material com letra grande para alunos com deficiência visual.
Uberaba	O aumento no número de estudantes com algum tipo

	de transtorno/dificuldade. O trabalho do NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	Plano diferenciado. NAPNE atuante. Adesão dos professores ao processo de inclusão. Formação dos professores em licenciatura. Atendimento especializado.
Uberlândia	Comprometimento do NAPNE. O bem estar dos alunos com necessidades específicas e o atendimento particular.
Uberlândia Centro	Fortalecimento do papel do NAPNE e maior envolvimento da comunidade. Atendimento individualizado e monitoria.

Fonte: Questionários CC

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa ressaltaram a importância do NAPNE no processo de inclusão dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD nos devidos *Campi*. Também falaram do atendimento individualizado, da monitoria que é um fato importante no processo de ensino e aprendizagem deste alunado, o profissional de Libras que trabalha com os alunos surdos, as cópias com letra em tamanho grande para o deficiente visual.

Um ponto colocado nas falas de CC do *Campus* Ituiutaba e de grande importância para que a inclusão realmente aconteça, é a flexibilização curricular colocada por autores renomados da educação inclusiva como uma das formas de maior alcance para o processo-aprendizagem dos alunos da educação inclusiva.

No contexto da educação inclusiva, portanto, pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno (LOPES, 2008, p. 10).

A flexibilização é relacionada à necessidade de atribuir maior plasticidade, maior maleabilidade aos conteúdos, deslocando aquilo que é tradicionalmente ensinado no currículo escolar, para um conceito mais prático e de maior compreensão.

A própria LDB 9394/96 trata desse assunto quando ela coloca que todos deverão ter acesso a escola regular e gozar dos mesmos direitos de aprendizagem daqueles alunos representativos da normalidade.

Falando sobre flexibilizações e adaptações necessárias e possíveis na educação inclusiva, Hugo Beyer (2006, p. 76) escreve:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

É preciso atender a demanda da escola, e a educação inclusiva é hoje uma demanda urgente. Alunos com deficiências, TGD e AH/SD não podem mais ficar à margem da sociedade, sem acesso à escolarização e ao aprendizado.

Avançando no questionário, foi indagado aos CC dos *Campi* do IFTM sobre os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores do *Campus*. O quadro 61 mostra as respostas.

Quadro 61: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

<i>Campus</i>	Dificuldades e desafios
Campina Verde	Dificuldade de ensino para alunos com deficiência intelectual. Falta de conhecimento e capacitação sobre o assunto. Falta de profissional habilitado para lidar com "alunos especiais".
Ituiutaba	Professores despreparados. Estudantes que chegam ao IFTM sem letramento ou alfabetização adequada. Falta de capacitação. Limitado acesso a ferramentas que possibilitem melhor desenvolvimento do trabalho docente em sala. Maior acessibilidade às informações do projeto institucional de inclusão a comunidade acadêmica.
Paracatu	Aprendizado efetivo em alguns casos de deficiência intelectual. Depende da deficiência que está sendo assistida. As especificidades de cada aluno. Confecção de material. Diversos. Tudo que sai do padrão é motivo de dificuldade e reclamações para a maioria dos seres humanos. Falta de acompanhante especializado para casos mais complicados.
Patos de Minas	Ter o entendimento mais rápido da situação.
Patrocínio	Adaptação das metodologias de ensino e materiais didáticos para os estudantes com necessidades

	específicas. Forma de lidar com os alunos que estejam apresentando problemas de aprendizagem e/ou de comportamento. Falta de participação dos alunos nas aulas remotas.
Uberaba	Faltam mais profissionais para darem acompanhamento e apoio. Acessibilidade por parte de alunos carentes.
Uberaba Parque Tecnológico	Falta de professor apoio ou monitor apoio. Pais que não ajudam. Falta de conhecimento em relação a determinados tipos de necessidades específicas. Falta de conhecimento para atender esse público.
Uberlândia	Tempo para dedicação às aulas e materiais aos alunos.
Uberlândia Centro	O atendimento personalizado em um contexto de aumento crescente das atividades dos professores e demais profissionais da educação. Capacitação. Dificuldade intelectual de alguns estudantes, que mesmo após, a elaboração de estratégias de aprendizagem visando à aprendizagem. Não saber como proceder em relação a cada estudante. Falta de treinamento e conhecimento para lidar com as necessidades dos alunos com deficiência. O maior desafio tem sido com alguns alunos autistas, em que a comunicação com eles é mais difícil, necessitando, normalmente, de algum(a) mediador(a).

Fonte: Questionários CC

Dificuldades em lidar com alunos com deficiências, TGD e AH/SD vão sempre existir dentro da escola regular, pois todos foram acostumados a ter em suas salas de aula, alunos representativos da o questionário são inerentes à formação que receberam. A falta de capacitação dos docentes foi retratada, juntamente com a dificuldade de lidar com alunos com deficiência intelectual, alunos autistas, falta de apoio dos pais, adaptações de metodologias, dentre outros relatados.

Segundo José Crochick (2011, p. 569)

[...] não basta a escolar pensar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva.

Para que a educação inclusiva se efetive, é essencial que docentes estejam dispostos a se capacitar para fazer um trabalho docente no âmbito da aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

Para Rosita Carvalho “[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física” (2012, p. 23). O sucesso da inclusão de alunos, público alvo da educação inclusiva, na escola regular acontecem, portanto, das perspectivas de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade e às necessidades dos aprendizes.

Buscando mais dados para a pesquisa, os CC dos *Campi* do IFTM foram questionados a respeito da avaliação efetivada nos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do *Campus*, como mostra o quadro número 62.

Quadro 62: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

<i>Campus</i>	Como avaliar alunos com Deficiências, TGD e AH/SD
Campina Verde	Valorizando os seus avanços. Elaborando avaliações mais "fáceis". Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Ituiutaba	Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula. Como os demais alunos.
Paracatu	Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa. Como os demais alunos.
Patos de Minas	Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Patrocínio	Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa. Elaborando avaliações mais "fáceis".
Uberaba	Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Uberaba Parque Tecnológico	Como os demais alunos Valorizando os seus avanços Elaborando avaliações mais "fáceis". Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Uberlândia	Como os demais alunos.

	<p>Valorizando os seus avanços. Elaborando avaliações mais "fáceis". Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa. Avaliando somente as atividades desenvolvidas nos deveres de casa.</p>
Uberlândia Centro	<p>Valorizando os seus avanços. Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa. Como os demais alunos.</p>

Fonte: Questionários CC

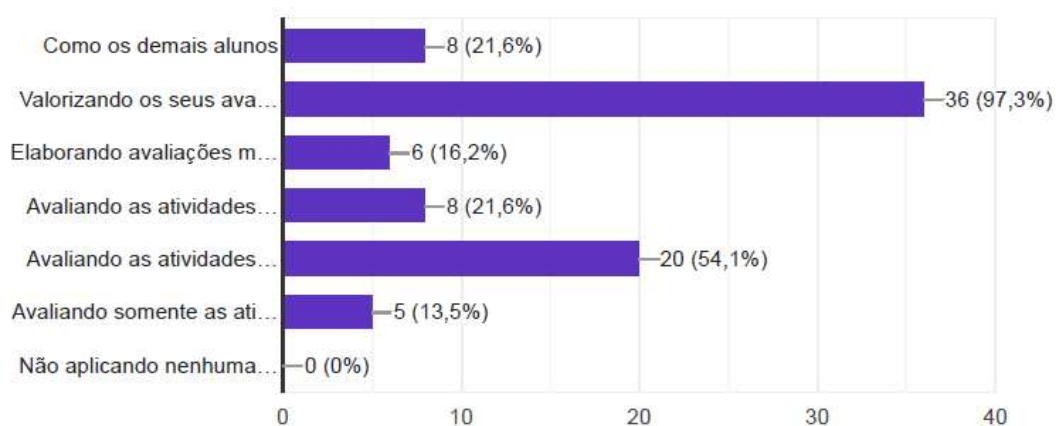
A avaliação dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD é essencial, tanto quanto nos discentes representativos da normalidade. Ela precisa acontecer para que os professores possam saber o estágio de aprendizagem deste alunado e até repassar para a família. Para que ela aconteça, há várias possibilidades. Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário destacam várias alternativas, que vai de até avaliar como os demais alunos, até elaborar avaliações mais fáceis. As atividades desenvolvidas na sala de aula e as de casa também foram citadas. Uma alternativa bastante citada foi valorizar os seus avanços. Prestar atenção nos comportamentos de aprendizagem desenvolvidos por estes alunos é também avaliar.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53).

Avaliação é um processo em que o docente vai entender como o processo ensino-aprendizagem foi eficaz para os alunos. Se o professor foi agente na promoção do conhecimento para este ou aquele aluno. Avaliação não pode ser um processo de penalização dos alunos.

A figura 60 dá uma dimensão de quantas vezes cada tipo de avaliação foi marcada pelo CC de cada *Campus*.

Figura 60: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?



Fonte: Questionários CC

Analisando a figura 47, entende-se que “valorizando seus avanços” foi a opção mais votada pelos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, por 36 participantes, totalizando 97,3% do total, como segunda opção de avaliação para alunos com deficiências, TGD e AH/SD foi “avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa” com 20 respostas, o que representa 54,1%. Em terceiro lugar ficou “como os demais alunos” e “avaliando as atividades somente de sala de aula” com 8 marcações, correspondendo 21,6%. Na sequência vem: “Elaborando avaliações mais fáceis” com 6 respostas, correspondendo 16,2% e “avaliando somente as atividades desenvolvidas nos deveres de casa” com 5 marcações, correspondendo 13,5%. Nenhum CC marcou a opção “não se deve aplicar avaliação”.

Dando continuidade às perguntas do questionário os CC dos *Campi* do IFTM foram questionados a respeito da compreensão sobre o que seja educação inclusiva, como mostra o quadro de número 63.

Quadro 63: O que você entende por educação inclusiva?

Campus	Respostas
Campina Verde	Adaptação a realidade social, fisiológica e geral da vida do estudante, oferecendo as mesmas possibilidades de aprendizagem para todos.
Ituiutaba	Que todos têm direito à educação independente se o aluno tenha ou não necessidades específicas. A educação inclusiva é o ensino cujo objetivo é garantir o direito de todos à educação, respeitando à diversidade e o tempo de aprendizagem de cada

	estudante.
Paracatu	Educação para todos. Aquela que dá condições de uma pessoa com deficiência cursar uma escola.
Patos de Minas	Dar oportunidades às situações pontuais, e adaptar inclusive métodos de avaliação.
Patrocínio	Ensino que garanta o direito de todos à educação. Uma educação que consiga atingir todos os alunos, mas dentro da necessidade de cada um, mesmo que tenhamos que utilizar ferramentas diferentes para cada caso, permitindo o acesso a educação a todos no seu ritmo, mas adaptando ao seu progresso.
Uberaba	Que inclui. Confunde-se muito, inclusão com educação especial.
Uberaba Parque Tecnológico	Ofertar o ensino educacional para cada aluno, respeitando as diferenças, as necessidades específicas, as potencialidades e o tempo de aprendizado de cada um.
Uberlândia	Aquela que respeita a individualidade de cada um, não massiva e específica ao aluno.
Uberlândia Centro	Aquela que garante a todas as pessoas, não apenas o acesso, mas também as condições necessárias para a sua aprendizagem.

Fonte: Questionários CC

O conceito de educação inclusiva ainda é muito desconhecido para grande parte dos docentes. De acordo com os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, educação inclusiva se resume em educação para todos, com direitos iguais de entrada e permanência na escola regular. Há também quem acha que ela se confunde com a educação especial. Mas também há quem coloca que é necessário que tenha adaptações na sala de aula para aqueles alunos que delas necessitem.

Há uma variedade de conceitos sobre educação inclusiva de autores renomados que poderia ser discutidos nesse momento, como o de Romeo Sasaki (1998, p. 8).

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Maria Teresa de Mantoan afirma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (2008, p. 19).

A inserção de todos os alunos na escola regular, independente de sua deficiência, é algo que assusta os profissionais da educação, especialmente professores. Estes profissionais têm esta atitude, segundo Otto Beyer (2003) por não possuir informação suficiente, compreensão da proposta, formação adequada correspondente, técnicas didáticas e metodológicas adequadas e condições apropriadas de trabalho nem qualificação adequada.

Continuando o questionário com os CC dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre a atuação deles junto aos alunos da educação inclusiva, como mostra o quadro de número 64.

Quadro 64: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Orientando dos professores e conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Ituiutaba	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva e não opinando. Deixa para o NAPNE, professores e seus coordenadores.
Paracatu	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva, organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> , organizando compra de recursos tecnológicos e não opinando. Deixa para o NAPNE, professores e seus coordenadores.
Patos de Minas	Orientando os professores e conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Patrocínio	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva, organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> , organizando compra de recursos tecnológicos e não opinando. Deixa para o NAPNE, professores e seus coordenadores.
Uberaba	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva e não opinando. Deixa para o NAPNE, professores e seus coordenadores.
Uberaba Parque Tecnológico	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva, organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> e organizando

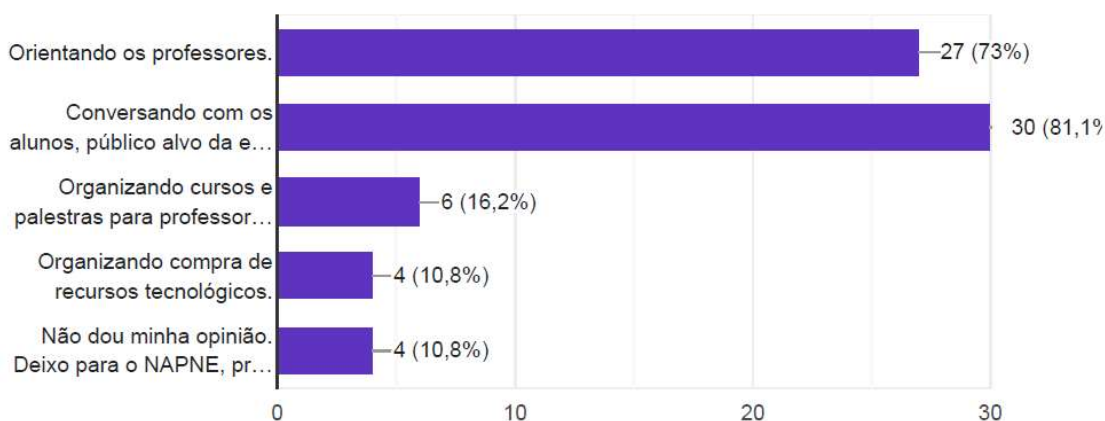
	compra de recursos tecnológicos.
Uberlândia	Orientando os professores, conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva e organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> .
Uberlândia Centro	Orientando os professores e conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.

Fonte: Questionários CC

Os CC do IFTM que responderam os questionários marcaram as mesmas alternativas quanto a sua atuação junto aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. A orientação aos professores é muito importante para o andamento da aula nas salas de aula regulares. Coordenadores também devem conversar com estes alunos, até para que eles possam sentir que são discentes assim como os outros colegas representativos da normalidade. Palestras são bem vindas tanto para professores, alunos e também pais, com a intensão de ajudar nessa modalidade educacional.

Para melhor representar as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, a figura de número 61, que segue abaixo dá o quantitativo de cada resposta.

Figura 61: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?



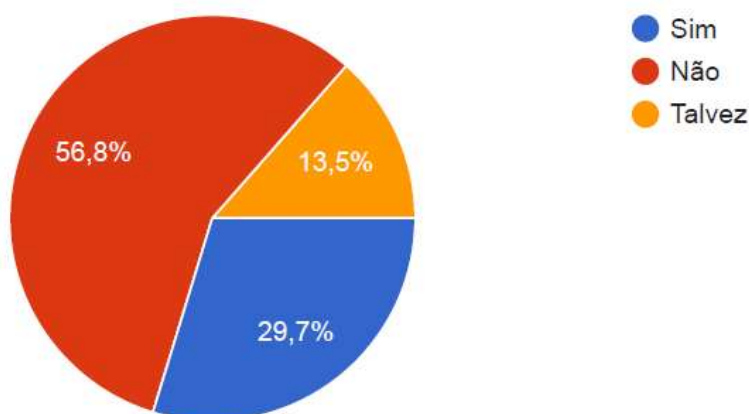
Fonte: Questionários CC

Analisando os resultados do questionário com os CC do IFTM que responderam a pesquisa, conclui-se que dos 37 participantes, 30 deles marcaram a opção “conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva”, sendo a mais escolhida, com 81,1%, a segunda opção mais marcada foi “orientando os professores”, com 27 marcações, ou seja,

73%. Na sequência, com 6 marcações, com 16,2% foi “organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do *Campus*”, seguido de “organizando compra de recursos tecnológicos” e não opino. Deixo para o NAPNE, professores e seus coordenadores, com 4 marcações cada e um percentual de 10,8%.

Na próxima pergunta, a pesquisadora quis saber se o curso de formação ajudou na prática de inclusão, como mostra a figura de número 62.

Figura 62: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?



Fonte: Questionários CC

Sobre este item do questionário, vê-se claramente que mais da metade (56,8%) dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, colocam que sua formação não ajudou na prática da educação inclusiva. Esse número equivale a 21 servidores. Os CC que responderam que sim, ocupam 29,7%, o que equivale a 11 servidores e 13,5% disseram que talvez sua formação tenha contribuído para a sua prática na educação inclusiva, equivalente a 5 deles.

Os cursos de graduação têm hoje nos currículos disciplinas que tratam da educação inclusiva e uma delas, obrigatória, é LIBRAS. Isso se deu a partir de 22 de dezembro de 2005. A Libras passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, segundo o Art. 3º do decreto nº 5.626.

Contudo a necessidade de formação de licenciados para a inclusão de alunos com deficiências, Carla Marinho (2016) vê que há esforços para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento destes alunos. José Leon Crochík (2016, p. 9), reflete sobre

a formação do licenciando, e é claro ao dizer que o professor deve ser preparado para “[...] adaptar ou adequar o método para o ensino, e o conteúdo a ser ministrado pode até ser um pouco menos complexo, mas não deve se dar atividades claramente diferenciadas das que são ofertadas ao resto da turma”. Daí a importância do docente em formação estar apto para levar o processo ensino-aprendizagem em qualquer situação.

Avançando um pouco mais no questionário elaborado para os CC dos *Campi* do IFTM, a pergunta seguinte somente seria respondida, caso na anterior, fosse “sim” como resposta.

A seguir tem-se um quadro de número 65, com as respostas dos servidores.

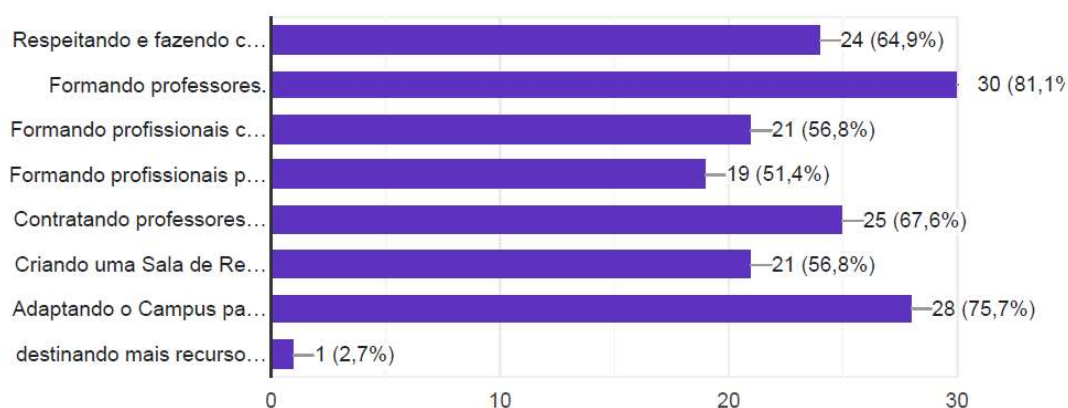
Quadro 65: Se respondeu "SIM". Como?

Campus	Respostas
Campina Verde	Outros cursos que fiz para complementar a formação.
Ituiutaba	As unidades curriculares sobre o assunto me ajudaram a enxergar a situação com outros olhos.
Paracatu	Na minha atuação profissional. Através de disciplinas de Educação Inclusiva.
Patos de Minas	
Patrocínio	A Engenharia está diretamente ligada à solução de problemas e processos de criação. O Movimento MAKER é um dos facilitadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas.
Uberaba	Na formação pré-serviço.
Uberaba Parque Tecnológico	Sou aluno de licenciatura em educação profissional e tecnológica. Este curso mudou minha mente, pois, a priori, cursei engenharia de computação. O curso de licenciatura nos oferece uma visão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem, além de nos mostrar onde devemos buscar recursos e possíveis soluções.
Uberlândia	-
Uberlândia Centro	Acabo de passar por uma formação complementar em licenciatura. Por meio das disciplinas próprias da Licenciatura em Pedagogia, que defende a ideia que todo ser humano pode aprender. Além disso, ao longo da minha formação continuada, tive a oportunidade de realizar cursos de aperfeiçoamento com essa temática. No fato de ter a base como licenciada, a preocupação com o aprender do aluno faz com que nós tenhamos percepções e ações diferenciadas, observando tanto o todo quanto as particularidades.

Os servidores que receberam formação para a educação inclusiva estão em 7 dos 9 *Campi* do IFTM, segundo os questionários respondidos, cada um deles expressaram como isso aconteceu. Eles relataram diversas oportunidades que isso aconteceu e todas foram quando fizeram uma licenciatura, com exceção de um CC do *Campus* Patrocínio, que fez engenharia e conheceu o Movimento MAKER¹⁶.

Continuando ainda nessa seção “Envolvimento”, a próxima pergunta quer saber sobre a opinião de cada CC dos *Campi* do IFTM, sobre educação inclusiva, como mostra a figura de número 63.

Figura 63: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?



Fonte: Questionários CC

De acordo com o consolidado das respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, o item que mais foi marcado foi “formando professores”, respondido por 30 CC, alcançando um percentual de 81,1%. A segunda opção mais marcada foi “adaptando o *Campus* para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva” com 28 marcações, ocupando 75,7%. A seguir segue as alternativas em ordem de mais marcadas: Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com 25 marcações (67,6%), Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente com 24 marcações (64,9%), seguido de: Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras e Criando

¹⁶ O movimento maker teve sua origem no início dos projetos Do It Yourself, mais conhecidos como DIY ou “faça você mesmo”, em português. É uma cultura composta pela crença de que qualquer pessoa é capaz de criar, alterar, consertar e fabricar diferentes tipos de objetos com as próprias mãos. Nesse contexto, o movimento maker é focado na aprendizagem de modo informal, compartilhada publicamente e com a intenção de ser uma atividade divertida e que traga a satisfação.

uma SRM com 21 marcações (56,8%) cada e com 19 marcações (51,4%). Havia também com item a ser marcado, a opção outros que foi marcado por um CC (2,7%), com o nome de “destinando mais recursos para este fim”.

A escola que pretende ser inclusiva precisa necessariamente de todos estes itens citados anteriormente. Eles serão importantes no IFTM ou em qualquer outra escola, e só terá sucesso se todos os profissionais forem competentes para trabalhar com cada um dos itens do questionário, se este servidor for realmente formado para este fim. Não adianta ter tudo na escola e nada ou pouco disso funcionar, não ter servido para escolarizar os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

Para a penúltima pergunta dessa seção, o quadro de número 66 vai mostrar a existência de projetos educativos ou não no *Campus* onde atuam.

Quadro 66: Existem projetos educativos na escola? Quais?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sim, projetos que trabalham a temática da inclusão.
Ituiutaba	Existem, mas não sou capaz de descrevê-los.
Paracatu	Sim. Um para alunos com deficiência visual e outro para auditiva.
Patos de Minas	Não sei.
Patrocínio	Aulas de Libras no CENID (Centro de Idiomas).
Uberaba	Sim.
Uberaba Parque Tecnológico	Monitores. O NAPNE desenvolve vários projetos diante das mais variadas necessidades dos alunos por ele atendidos. Sim. Que auxiliam os alunos a organização de seus horários de estudos; teatro para integração dos alunos com dificuldades de relacionamento; produção e exposição de textos, entre outros.
Uberlândia	Sim, projetos de ensino de disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades.
Uberlândia Centro	Bolsistas projeto de ensino. Projeto de monitoria, que realiza atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento por meio de licenciandos do curso de licenciatura em computação.

Fonte: Questionários CC

Projetos educativos na educação inclusiva são sempre bem vindos, pois ajudam a falar de deficiências, de condutas típicas, de companheirismo, de solidariedade e até de empatia, dentre outros assuntos ligados à educação inclusiva.

Para os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, os projetos educativos ligados à inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD são as monitorias com alunos dos cursos de graduações ligados à licenciatura, projetos que auxiliam os alunos citados na organização de seus horários de estudos, teatros para integração dos alunos com dificuldades de relacionamentos. Para o *Campus* Paracatu, existem dois projetos voltados para a deficiência visual e auditiva. Além do *Campus* Patrocínio que há o projeto voltado para a surdez no CENID e o *Campus* Patos de Minas que não soube responder se há projetos nessa área.

Para Araújo (2014) e Elisa Schlünzen (2016), o trabalho com projetos na educação inclusiva favorece a construção da aprendizagem de forma desafiadora. Assim os conceitos que formam podem ser vivenciados, formalizados e aprendidos de forma integrada, sempre relacionados ao contexto da realidade de cada estudante.

Contudo, o trabalho com projetos proporciona o favorecimento de um ensino inclusivo, promovendo o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, que aspiram ao desenvolvimento da autonomia, a participação e a construção do conhecimento de forma significativa.

Na última pergunta dessa seção e complementando a pergunta anterior, foi questionado sobre a opinião dos estudantes nos projetos educativos desenvolvidos pelo *Campus*. O quadro de número 67 mostra o resultado.

Quadro 67: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Necessário. Fundamental.
Ituiutaba	A opinião e participação são fundamentais para uma construção coletiva, ampla e mais robusta. A principal voz q ser ouvida, pois eles são o público alvo e sabem quais são suas necessidades específicas.
Paracatu	Importância como norteadora, balizadora, avaliadora. Serve para aprimorar as atividades que são desenvolvidas no <i>Campus</i> . Grande, desde a concepção à finalização.
Patos de Minas	Essencial.
Patrocínio	Os estudantes são os norteadores destes projetos. Essencial. São eles quem direcionará as

	ações de inclusão.
Uberaba	Muito importante. Extremamente relevante.
Uberaba Parque Tecnológico	Os projetos facilitam o aprendizado dos alunos. Relevante. Os estudantes conseguem nos dar um feedback real das ações inclusivas no <i>Campus</i> . Eles são responsáveis por nortear o trabalho da coordenação de curso, do NAPNE e dos professores.
Uberlândia	Grande.
Uberlândia Centro	A sua participação ativa pode aprimorar o planejamento e execução destes projetos. Sua importância reside no fato de que por meio desse tipo de assistência podemos contribuir para a aprendizagem plena do estudante com deficiência dentro das suas possibilidades. Contribuem de forma significativa para avaliar os objetivos e resultados de cada projeto.

Fonte: Questionários CC

De acordo com os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, a participação dos alunos na criação e condução dos projetos é essencial e importante, pois a partir daí, a avaliação dos objetivos e resultados pode ser feita de forma significativa para o aprimoramento do projeto que está sendo executado e na criação de outros. Ademais há um melhor aprendizado dos componentes curriculares, o que norteará as ações inclusivas do *Campus*, pois são para eles as ações de inclusão objetivadas nos projetos.

Abrindo a última seção do questionário elaborado para os CC dos *Campi* do IFTM, “GESTÃO DA COMUNIDADE” os servidores foram interrogados sobre o trabalho com a classe na chegada de alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 68 mostra o resultado.

Quadro 68: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Orientar sobre a importância do respeito a diversidade. Conscientizando-os para os recebem de maneira adequada e afável.
Ituiutaba	Fazendo reuniões com os alunos para que acolha o

	<p>colega.</p> <p>Ministrar palestras e oficinas junto à comunidade escolar.</p> <p>Rodas de conversas, informações provenientes de profissionais habilitados e participação da família.</p> <p>Acredito que o processo deve ser sutil a fim de não segregar ninguém. A conscientização tem que ocorrer de forma perene para quando ocorrer o caso de algum colega com necessidade específica, o assunto já é familiar para os estudantes.</p>
Paracatu	<p>Com diálogo, conscientização.</p> <p>Apresentando o aluno aos demais alunos e deixando claro a todos quais são as suas limitações.</p> <p>Por meio de diálogo e propondo ajuda aos que necessitam.</p> <p>Dando exemplo de respeito e acolhimento.</p>
Patos de Minas	Integrando-os.
Patrocínio	<p>Por meio de palestras e rodas de conversas para explicar a situação, dar o entendimento sobre a particularidade que aquele colega apresenta e como a turma deve conduzir para não fazer discriminação.</p> <p>Consulta o NAPNE.</p> <p>Conscientização e adaptação.</p> <p>Com reuniões, palestras e projetos de extensão.</p>
Uberaba	<p>Não sei.</p> <p>De várias formas.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Conhecer o aluno; diagnosticar; avaliar e propor soluções.</p> <p>De forma natural.</p> <p>Mostrando a eles as reais necessidades daquele colega e mostrando que cada um tem suas particularidades e tempo de aprendizagem.</p>
Uberlândia	Palestras sobre as necessidades específicas.
Uberlândia Centro	<p>Trabalhar a conscientização.</p> <p>Falando abertamente sobre a importância da política de inclusão realizada pelo IFTM e permitindo que o aluno com deficiência fale sobre ele mesmo, caso ele queira socializar sua deficiência.</p> <p>De forma natural, fazendo os conhecer cada situação e a melhor forma de um convívio interativo e proativo.</p>

Fonte: Questionários CC

Alunos com deficiências, TGD e AH/SD necessitam de acolhimento de forma natural na escola e principalmente na sala de aula. De acordo com as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, há diversidade nas colocações, mas todos são unânimes em dizer que é preciso fazer o acolhimento desses alunos para que não haja preconceito, discriminação, bullying e que eles sejam bem aceitos pela comunidade escolar,

como alguns CC colocaram, é importante e salutar que a classe onde há um ou mais estudantes da educação inclusiva, seja bem estruturada para receber bem os colegas.

Um dos tópicos colocados pelos CC é palestras. As rodas de conversas também foram citadas, sendo uma forma também do colega com características diferentes ser apresentado aos demais. Um servidor e CC do *Campus* Ituiutaba deu uma resposta que foi, a meu ver, acertada e louvável e com categoria de quem já lida com a educação inclusiva: “A conscientização tem que ocorrer de forma perene para quando ocorrer o caso de algum colega com necessidade específica, o assunto já é familiar para os estudantes”.

A conscientização é importante na aceitação de pessoas que nos são diferentes em vários aspectos. Isso acontece porque estamos acostumados a lidar com pessoas iguais a nós e quando deparamos com indivíduos diferentes em suas características ou comportamentos, que não se enquadram na representação de normalidade que estamos acostumados a ver e lidar ocorre uma quebra ou ruptura na rotina social que estamos acostumados e então ficamos perdidos, sem saber como agir (GLAT, 1995).

Continuando as perguntas do questionário com os CC dos *Campi* do IFTM, eles foram interrogados a respeito da agressividade de aluno da educação inclusiva. O quadro de número 69 mostra como isso acontece.

Quadro 69: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Convocar profissionais que cuidam e acompanham o seu caso e profissionais da educação com especialidade em casos como o do aluno e planejar em conjunto o melhor curso de ação a tomar. Avaliar a situação e orientar com empatia e paciência.
Ituiutaba	Capacitar equipe para saber lidar com as situações atípicas. Dialogar e buscar apoio com profissionais e com a família. Orientar a família sobre a necessidade de buscar um atendimento especializado para a situação.
Paracatu	Conversar, tentar acalmar, segurar, afastar da sala de aula, em casos extremos, na espera de um momento de mais calma. Em conjunto com o NAPNE, entendo a situação e procurando a melhor estratégia de atendimento. Temos a CAE que auxiliam neste quesito. Deve-se mostrar ao aluno que as mesmas regras que são válidas para os alunos sem deficiência, também são

	válidas para os alunos com deficiência.
Patos de Minas	Não sei dizer, não aconteceu.
Patrocínio	<p>Buscar ter o controle do medicamento que ele deve utilizar com formas de conter a agressividade (por exemplo, não falar ou fazer barulhos muito altos e outras atitudes que podem desencadear o comportamento agressivo).</p> <p>Aciono o NAPNE.</p> <p>Deve-se procurar orientação psicológica.</p> <p>Envolver os familiares.</p>
Uberaba	Buscar orientação com o NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Reuniões gestão, coordenação e o NAPNE.</p> <p>Trabalhar essa agressividade com monitores específicos para aquele aluno.</p> <p>O primeiro passo é o diálogo com os pais. Em seguida são pensadas estratégias, que podem envolver um médico, para que o aluno possa caminhar na vida escolar.</p>
Uberlândia	Dar o suporte psicológico.
Uberlândia Centro	<p>Necessário o entendimento profundo das causas da agressividade e o trabalho conjunto dos diferentes profissionais da escola.</p> <p>Busca de um profissional para ajudar o professor.</p> <p>Em um primeiro momento resolve o problema, depois buscar informações que nos ajude a lidar com a situação, cuidando da segurança de todos os envolvidos.</p> <p>Penso que o diálogo aberto é o melhor caminho e o acolhimento, sempre acompanhado de orientações sobre as práticas sociais com relação aos demais.</p> <p>Não entrar em conflito imediato e buscar auxílio para avaliação de conduta posteriormente.</p>

Fonte: Questionários CC

Situações de agressividade em sala de aula podem acontecer em qualquer escola, seja envolvendo alunos da educação inclusiva ou não. Estes fatos devem ser tratados no momento em que acontecem, ou se uma situação for muito grave, deixar para outro momento em que possa ter uma orientação de um profissional mais experiente e voltado para agressividade e com a presença de pais e/ou responsáveis, quando se tratar de discentes menores de 18 anos.

Como os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário colocaram, é preciso uma série de alternativas para lançar mão no momento, tais como: diálogo com os envolvidos, não entrar no conflito, buscar ajuda do NAPNE e da coordenação, avaliar a situação e orientar com empatia e paciência, mostrar que as regras da escola são para todos,

alunos com deficiências ou não e se necessário, informar aos pais e/ou responsáveis que talvez precise de um profissional para ajudar.

As questões disciplinares como a agressividade devem ser tratadas precocemente, ou seja, no momento em que comecem, porque assim serão mais fáceis de ser contornadas. Elas dependem do clima de relacionamento com a turma e em grande parte construído pelo professor. Assim, é necessário intervir ao clima relacional [...] que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum. (CARITA E FERNANDES, 2012, p.19).

Avançando um pouco mais no questionário dos CC dos *Campi* do IFTM, foi questionado sobre a criança com deficiência sendo alvo de bullying, como mostra o quadro de número 70.

Quadro 70: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Orientação e informação e exercer usar os dispositivos para manter disciplina no <i>Campus</i> . Promover ações específicas sobre o tema, proteger a vítima. Chamar as famílias para um diálogo mediado por profissional formado que saiba lidar com essa situação.
Ituiutaba	Conversando com os colegas e pedir para que não façam mais isso. E também trabalhar essa questão em algumas disciplinas. Reunir com os estudantes, apresentar filmes/documentários para permitir maior compreensão dos colegas de classe e da escola sobre a situação de cada estudante com necessidade especial. Ações enérgicas de punição e conscientização dos demais. Proporcionar ao estudante que sofreu o bullying assistência especializada, e orientar os estudantes para que situações não se repitam.
Paracatu	Tomar medidas legais; conversar com todos os envolvidos no sentido de tentar que a prática não se repita e de conscientizar que é uma prática errada. Sendo incisivo e proativo para resolução da situação. Conversar e mostrar os fatos e encaminhar para a CAE. Deve-se aplicar a legislação vigente na escola para os alunos que praticaram o bullying. Acionar NAPNE e direção informando a situação para

	que eles tomem medidas cabíveis.
Patos de Minas	Levar caso para o conselho de ética.
Patrocínio	<p>Deve haver uma conversa com a turma no sentido de não apoiar a realização de bullying. Além disso, é preciso entender o motivo do bullying para ver a necessidade de tomar alguma medida frente ao aluno com deficiência, no sentido de protegê-lo e não deixá-lo exposto à situação que provoca o bullying.</p> <p>Acionar o NAPNE.</p> <p>Conscientizar a turma como um todo e penalizar os alunos que fazem isso.</p> <p>Realizar reuniões de orientação/intervenção com os alunos da turma e os alunos envolvidos.</p>
Uberaba	<p>Várias ações. Depende.</p> <p>Encaminhar para a Coordenação Geral de Apoio ao Estudante, que se volta para questões disciplinares.</p> <p>Precisa ter política interna pra solucionar o problema.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Punir adequadamente os alunos e conversar com pais do aluno com deficiência</p> <p>Conversar com a vítima e o aluno que supostamente fez bullying e punir se for necessário.</p> <p>Realizar palestras para mostrar que o bullying não é saudável no processo educacional.</p> <p>O núcleo de apoio pedagógico é essencial neste momento. Também destaco a atuação das psicólogas e o envolvimento dos pais. Em seguida é possível acolher o aluno e mitigar o problema.</p>
Uberlândia	<p>O CEGAE deve ser envolvido.</p> <p>Fazer atendimentos e aplicar as normas do regulamento disciplinar.</p>
Uberlândia Centro	<p>Informação, educação e envolvimento dos autores desta prática.</p> <p>Trabalhar a conscientização com os colegas.</p> <p>Sempre partir da conscientização do grupo, em um primeiro momento pela via do diálogo e conscientização do grupo.</p> <p>Juntamente ao acolhimento à pessoa que foi alvo do bullying é necessário orientar quem o praticou e fazer ações para a comunidade no sentido de evitar que a prática se repita.</p> <p>Não entrar em conflito imediato e buscar auxílio para avaliação de conduta posteriormente.</p> <p>Realizar inferências pontuais com os envolvidos de forma a estimular a reflexão e senso crítico.</p>

Fonte: Questionários CC

O bullying é uma transgressão de comportamento utilizado para menosprezar outras pessoas e na escola, esse comportamento pode acontecer, principalmente com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

Leticia Leão (2010, p. 119) afirma:

O bullying caracteriza-se por ser um problema mundial detectado em todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. A conduta bullying nas instituições de ensino tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre os alunos.

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, expressaram em suas falas que este comportamento deve ser solucionado logo que aconteça, cuidando da vítima, com conversas, fazendo ela ver que é acolhida no ambiente e punir, se necessário, dentro das normas do *Campus* em que aconteceu o incidente.

Contudo há de se fazer, segundo os servidores citados, palestras, rodas de conversas com a turma no sentido de não apoiar a realização do bullying. Entender o motivo desse comportamento é também importante. Proteger o aluno que sofreu o bullying, no sentido de não deixa-lo exposto ao provocador. O acionamento do NAPNE também foi citado e fazer uma conscientização da turma toda onde o comportamento aconteceu e punir o agressor. Além de realizar reuniões de orientação/intervenção com os alunos da turma e os alunos envolvidos.

Prosseguindo no questionário os CC dos *Campi* do IFTM foram questionados sobre avisar ou não os pais da turma que tem alunos com deficiências, TGD e AH/SD. As respostas do questionamento estão no quadro de número 71.

Quadro 71: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Apenas em casos que haja necessidade para tal. Sim, pois toda a comunidade escolar é parte do processo. Sim. Porque as famílias devem participar desse processo educativo.
Ituiutaba	Acredito que não. Sim, a família pode ser um suporte da escola na construção de uma sociedade sem bullying. Não sei opinar. Acredito que a conscientização dos estudantes leve também o assunto para os pais, mas de

	<p>forma orgânica. Tenho receio que ao explicitamente indicar isso, chamemos a atenção de forma errada para a situação.</p> <p>Não. Se o objetivo é a inclusão, por qual motivo deve-se tratar com diferenciação? Acredito que avisar os pais pode aprofundar a exclusão.</p> <p>Acredito que não porque não vejo interligação com a aprendizagem do aluno sem deficiência.</p> <p>Acredito que não porque não vejo interligação com a aprendizagem do aluno sem deficiência.</p>
Paracatu	<p>Acho que não. Porque creio que, da mesma forma que não se avisa os pais sobre a chegada com um aluno sem deficiência, não se deve avisar da chegada de um aluno com deficiência.</p> <p>Não vejo razão para isto.</p> <p>Sim para entender as ações diferenciadas dos professores, sem expor o aluno com deficiência.</p> <p>Não. Pois isso seria exclusão.</p> <p>Não. Porque essa é uma informação que é de interesse da escola e não dos pais dos alunos.</p> <p>Acho que não.</p>
Patos de Minas	Acredito que sim, pois a escola começa em casa.
Patrocínio	<p>Para os alunos do ensino médio eu penso ser necessário informar os pais da presença deste aluno na turma do seu filho, bem como informá-los das condutas a serem tomadas e como a escola se porta diante do aluno com deficiência.</p> <p>Sim. Princípio da informação.</p> <p>Acredito que não haja essa necessidade.</p> <p>Sim, na reunião de pais, porque transparência é importante.</p> <p>Sim. Para que haja diálogo e orientação em casa.</p>
Uberaba	<p>Sim. Ajuda na inclusão.</p> <p>Acho que não.</p> <p>Sim. Para ajudá-lo.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Apenas se a presença do aluno mudar o fluxo do outro aluno.</p> <p>Não.</p> <p>Não necessariamente.</p> <p>Não, pois, de fato, temos apenas alunos. A instituição não faz distinção, temos um corpo discente e "ponto final".</p> <p>Acredito que sim, acredito ser necessário mostrar a sociedade que a escola é espaço de todos.</p>
Uberlândia	<p>Penso que sim, e solicitar a ajuda da família nessa inclusão.</p> <p>Sim, para realizar a conscientização da inclusão em casa com seus filhos.</p>
Uberlândia Centro	Sim, para que eles contribuam para o sucesso das práticas inclusivas.

	<p>Não. Isto não mudar nada para eles. Não acredito que haja a necessidade, pois a escola pública é um direito de todos. No ensino médio não penso que seja necessário, todos os estudantes passaram pelo mesmo processo seletivo e tem o mesmo direito de estar ali. Não há necessidade tendo em vista que eles não têm um relacionamento direto com esse aluno. Não vejo necessidade, são todos alunos.</p>
--	---

Fonte: Questionários CC

De acordo com as respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, 14 deles disseram que “SIM” e 18 disseram que “NÃO”, totalizando 32 servidores. Os outros 7 CC disseram que depende da situação.

As justificativas para as respostas foram as mais diversas, como consta no quadro 69. Para as respostas com “sim”, a maioria dos CC estão nos *Campi* Campina Verde, Patos de Minas, Patrocínio Uberaba e Uberlândia. Os outros *Campi*: Ituiutaba, Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia Centro, tiveram uma maior quantidade de “não”. Uma das respostas que achei bastante interessante e acertada foi a de um CC do *Campus* Ituiutaba que dizia: “Caso algum pai fique sabendo e deseje conversar sobre essa situação, cabe à escola responder às suas dúvidas como responderia às dúvidas dos pais de alunos com deficiência sobre a convivência do filho com os alunos tidos como ‘normais’”.

Outro comentário de um CC do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico que também me chamou a atenção, fala o seguinte: “Não, pois, de fato, temos apenas alunos. A instituição não faz distinção, temos um corpo discente e ‘ponto final’”. A fala do servidor é contundente e direta conduzindo à reflexão de que todos são alunos da escola e para a instituição, este é “fato”.

Continuando o questionário, foi perguntado para os CC dos *Campi* do IFTM sobre lidar com os pais de alunos sem deficiência, como mostra o quadro de número 72.

Quadro 72: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

Campus	Respostas
Campina Verde	Orientação, informação e respeito. Conversando frequentemente com as famílias.
Ituiutaba	Reuniões de pais e profissionais habilitados. Diálogo. Orientar e convidá-los para participar de palestras e

	<p>oficinas.</p> <p>Através de um trabalho de conscientização da importância da comunidade se apoiar e se unir em prol do interesse de todos.</p>
Paracatu	<p>Dialogando com explicações dos benefícios de ações inclusivas.</p> <p>Não vejo razão para isto.</p> <p>A escola pública é pública, ou seja, todos têm os mesmos direitos e deveres dentro deste ambiente.</p> <p>Assim sendo, a escola não tem que lidar com tal situação. Se os pais estiverem insatisfeitos, que procurem outra escola para seus filhos.</p> <p>Com exemplo.</p>
Patos de Minas	Trabalhando a ética.
Patrocínio	<p>A escola não deve apoiar este tipo de postura, sendo firme na escolha de ser uma escola inclusiva.</p> <p>Orientações são repassadas nas reuniões de integração escola-família.</p> <p>Acredito que não haja essa necessidade.</p> <p>Sabendo o porquê da resistência.</p> <p>Orientando e fornecendo material instrucional.</p>
Uberaba	<p>Dizendo que seu filho tem uma oportunidade ímpar e que eles deveriam é ser gratos.</p> <p>Diálogo, reuniões, conversas, eventos... com educação.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Buscar orientá-los da importância da inclusão para o processo de aprendizagem.</p> <p>Diálogo, diálogo, diálogo e, por fim, apresentação dos aspectos legais.</p>
Uberlândia	Ser chamado para esclarecimento sobre as leis e regulamentos e as consequências ao não cumprimento.
Uberlândia Centro	<p>Esclarecimentos sobre os benefícios desta convivência.</p> <p>Trabalhar a conscientização.</p> <p>Esclarecendo a esses pais que a escola pública é um direito de todos, sem exceção.</p> <p>Promover reuniões/ mesas redondas ou algo do tipo para esclarecer às famílias sobre os direitos de todos os jovens.</p> <p>Com naturalidade, sempre buscando realizar ações elucidativas.</p>

Fonte: Questionários CC

A escola inclusiva é ainda assustadora para alguns pais, por diversas maneiras de encarar que seu filho representativo da normalidade possa estar dentro de uma sala de aula, tendo como colegas, alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Para alguns desses pais, o fato de um colega do filho ter dificuldades cognitivas vai atrapalhar o aprendizado do filho e, muitas vezes vão à escola para contestar esse tipo de escola.

Embora houvesse respostas dos CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, não acreditando que pais de alunos sem deficiências, podem ir à escola e questionar sobre alunos com deficiências na sala de aula regular, esse fato ainda acontece e a instituição escolar deve estar preparada para esta missão, mostrando a legislação brasileira que dá o mesmo direito para todas as pessoas na escola.

Algumas considerações de CC de alguns *Campi* do IFTM chamaram a atenção. No *Campus* Uberlândia Centro foi colocado o seguinte: “Me parece absurdo imaginar que essa resistência exista, mas caso aconteça, podemos promover reuniões/ mesas redondas ou algo do tipo para esclarecer às famílias sobre os direitos de todos os jovens”.

Outros dois CC do *Campus* Ituiutaba disseram: “Acredito que devam ser casos muito pontuais, dado o número de pais que realmente acompanham a vida escolar dos filhos. Geralmente quem acompanha tem filhos com ótimo desempenho. Posso estar enganado, mas acho que essa resistência deve ser muito pontual” e “Orientar e convidá-los para participar de palestras e oficinas juntamente com todos os estudantes da escola, afinal é função social da escola que deve atuar para diminuir os abismos entre os pais resistentes à mudanças”.

No *Campus* Patrocínio um CC escreveu: “A escola não deve apoiar este tipo de postura, sendo firme na escolha de ser uma escola inclusiva (portanto, não aceitando qualquer atitude ou postura que promova a exclusão de alunos com deficiências ou outras necessidades)”.

Os servidores dos *Campi* do IFTM colocaram algumas sugestões de como agir quando isso acontece: reuniões com os pais, para mostra-los que a convivência só vai beneficiar seu filho, dizendo que ele tem uma oportunidade ímpar que só vai beneficia-lo, que a escola é para todos, que a aprendizagem não vai ficar prejudicada. Enfim, trabalhar a conscientização dos pais e/ou responsáveis no sentido da aceitação e da melhora da postura com relação aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

Enfim, para finalizar este questionário para os CC dos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles sobre o processo ensino-aprendizagem em tempos de pandemia da COVID-19. O quadro de número 73 mostra as respostas.

Quadro 73: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?

<i>Campus</i>	Respostas
---------------	-----------

Campina Verde	<p>Compreensão e acompanhamento individualizado. Buscou meios de minimizar a dificuldades dos alunos. Nenhuma.</p>
Ituiutaba	<p>Mais atenção e caso observem qualquer alteração na rotina do aluno que avisem a coordenação e o NAPNE. Criar alternativas para suprir as necessidade de cada estudante e flexibilizar a matriz curricular do estudante, permitindo que o mesmo possa cumprir os estudos com mais tempo do que o período regular. Acompanhar de maneira mais próxima os dois estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e que repassassem à Coordenação necessidades pontuais para conversar com os estudantes ou com à família. Atendimento individualizado.</p>
Paracatu	<p>Continuar com o mesmo olhar diferenciado, levando em conta as deficiências em questão. Foram utilizados recursos especiais nas gravações de videoaulas, para leitura labial. Já os deficientes visuais tiveram ajuda de voluntários e monitores, dentre outros. Adaptações necessárias para o ensino aprendizagem dos alunos. Trabalhar considerando a avanço dos alunos e acompanhando mais de perto as atividades, além de encaminhar para atendimento das monitorias. Diversas, tudo depende de qual tipo de deficiência estava sendo trabalhada. Continuar com trabalho diferenciado, inclusivo.</p>
Patos de Minas	<p>Tratar com personalização o ensino.</p>
Patrocínio	<p>Flexibilização das avaliações e o acompanhamento das aulas remotas, para que estes alunos continuem tendo condições de dar continuidade aos estudos durante este período de ensino remoto. Não foram necessárias atitudes específicas para tal. Foram repassadas orientações para realização de pesquisas via formulários Google para coleta de dados de infraestrutura de Internet, desktop, notebook, celular, impressora, local adequado para estudos, limitações para assistir as aulas de forma síncrona, etc.</p>
Uberaba	<p>Há várias orientações. Não sei informar. O NAPNE da instituição se envolveu fortemente nessa tratativa. Houve palestras do NAPNE, seminários etc.</p>
Uberaba Parque Tecnológico	<p>Prazo diferenciado. Conteúdos mais diferenciados ainda. Planejamento diferenciado. Trabalhar com esses alunos de forma mais suave e buscar novas formas de aprendizado e avaliação, principalmente através de pequenos projetos</p>

	educacionais envolvendo os conteúdos das disciplinas. O NAPNE orientou cada professor sobre a maneira adequada para lidar com os alunos com necessidades específicas. Gravações das aulas dos professores.
Uberlândia	Fizeram reuniões com pais.
Uberlândia Centro	Atendimento individualizado, avaliações específicas e integração com o NAPNE. Cada caso é tratado individualmente, buscando a melhor forma de ajudar e promover a aprendizagem do referido aluno. O NAPNE passou informações específicas sobre as demandas de cada estudante, conforme laudos e informações conhecidas a priori. Existem procedimentos regimentais para essas ações, os professores estão cientes de como proceder. Fazer plano de ensino diferenciado por aluno, acesso a diagnósticos, reuniões para discussões de quais as melhores estratégias para lidar com cada tipo de deficiência que se apresenta.

Fonte: Questionários CC

A pandemia da COVID-19 pegou a escola desprevenida. De um dia para outro toda a comunidade escolar teve que adaptar a instituição escola para um ensino remoto, onde todos os professores direto de suas casas deveriam ministrar suas aulas e conseqüentemente os alunos as assistirem também diretamente de suas casas.

Para os alunos representativos da normalidade, já foi difícil este acompanhamento, agora para os alunos da escola inclusiva, o período de adaptação foi mais sofrido e longo. Todos os procedimentos escolares tiveram que ser a distância e isso prejudicou vários alunos, inclusive os com deficiências e TGD que tiveram maiores dificuldades de adaptação.

Os CC dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário colocaram diversas ações que foram direcionadas aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD durante a pandemia da COVID-19. Entre elas estão: planejamento diferenciado, atendimento e avaliações individualizados, conteúdos e prazos diferenciados, adaptações para o ensino aprendizagem dos alunos, gravações de vídeo-aulas, conteúdo flexibilizado, recursos especiais nas gravações de vídeo-aulas para cegos e surdos.

Os resultados dos questionários com os CC dos *Campi* do IFTM foram bastante proveitosos onde as ações dos servidores que responderam a pesquisa, puderam colocar suas informações sobre a condução da coordenação do curso em que está atuando e pode mostrar

nas suas respostas a importância dada aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD nos cursos que atuam. Também mostraram que estão envolvidos com a educação inclusiva dos *Campi* em que atuam, como a necessidade de combater o bullying na instituição, o preconceito, a discriminação e estão abertos a outras informações a respeito do assunto.

4.3.4 Questionário dos Professores

O docente é figura central dentro do processo ensino-aprendizagem de uma instituição escolar, sendo responsável por tornar público para o aluno os conhecimentos oriundos dos componentes curriculares, orientando seus discentes na construção de saberes escolares.

Os Professores foram contatados via DG e DE dos *Campi* do IFTM objetivando informa-los sobre a pesquisa que acontecia e eles estavam sendo convidados a participar dela, respondendo o questionário destinado ao cargo de professor e também foi enviado o link do Google Drive onde o instrumento de coleta de informações se encontrava.

Em todos os *Campi* houve participação dos professores, uns com mais servidores participantes, outros menos. No *Campus* Uberlândia, como não havia nenhuma participação desta categoria, também foi enviado um convite via NAP que resultou em algumas participações.

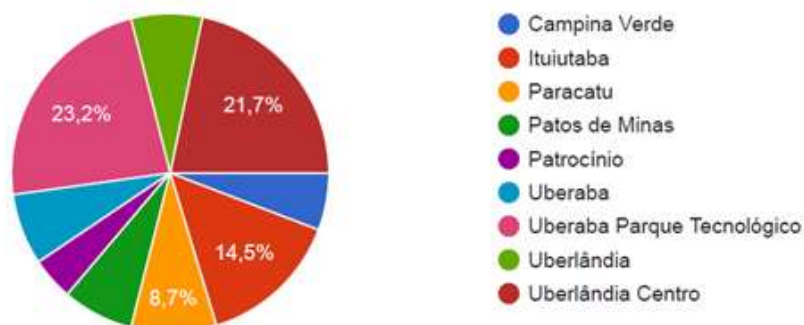
Este relato será feito da seguinte forma: algumas partes serão na totalidade dos participantes de todos os *Campi* e em algumas perguntas, será feito por *Campus* para dimensionar o pensamento e o agir de cada um deles.

Nesse questionário participaram sessenta e nove (69) Professores distribuídos nos nove (9) Campis do IFTM.

A primeira seção do questionário é a que identifica os Professores dos *Campi* do IFTM e na primeira pergunta, o *Campus* em que atua foi colocado. A figura 64 mostra a participação dos professores de cada *Campus*.

Figura 64: *Campus* dos Professores

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Os professores os *Campi* do IFTM participantes da pesquisa estão assim distribuídos, como mostra a tabela de número 07.

Tabela 07: Professores por *Campus*

<i>Campus</i>	Docentes	Porcentagem
Campina Verde	4	5,8
Ituiutaba	10	14,5
Paracatu	6	8,7
Patos de Minas	5	7,2
Patrocínio	3	4,3
Uberaba	5	7,2
Uberaba Parque Tecnológico	16	23,2
Uberlândia	5	7,2
Uberlândia Centro	15	21,7
TOTAL	69	100

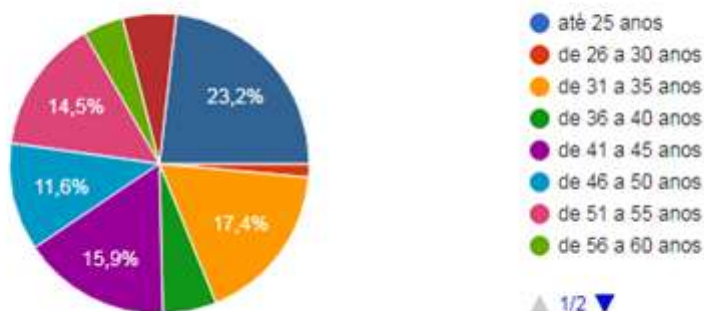
Fonte: Questionários Professores

Mais uma vez o *Campus* Uberlândia me surpreendeu com poucos professores participando da pesquisa, sendo ele o *Campus* que mais tem servidores com cargo de docência segundo a página do mesmo.

Na segunda pergunta desta seção, os Professores tiveram que responder a faixa de idade de cada um deles, como mostra a figura de número 65

Figura 65: Idade dos Professores

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Os 69 Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário ficaram assim distribuídos por faixa de idade e porcentagem, como mostra a tabela de número 08.

Tabela 08: Número de Professores por faixa de idade e porcentagem

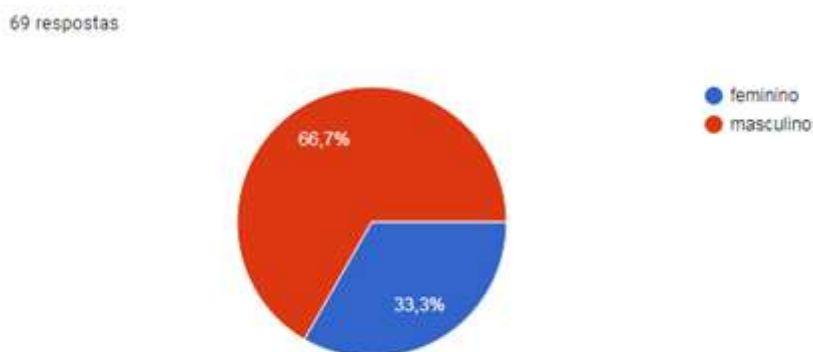
Faixa de idade	Número de Docentes	Porcentagem
Até 25 anos	16	23,2
De 26 a 30 anos	1	1,4
De 31 a 35 anos	12	17,4
De 36 a 40 anos	4	5,8
De 41 a 45 anos	11	15,9
De 46 a 50 anos	8	11,6
De 51 a 55 anos	10	14,5
De 56 a 60 anos	3	4,3
Acima de 60 anos	4	5,8
TOTAL	69	100

Fonte: Questionários Professores

O quantitativo de Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário mostra no quadro acima que há uma quantidade expressiva deles em até 25 anos.

Dando continuidade o questionário, a pesquisadora quis saber o sexo destes Professores, como mostra a figura de número 66.

Figura 66: Sexo dos Professores

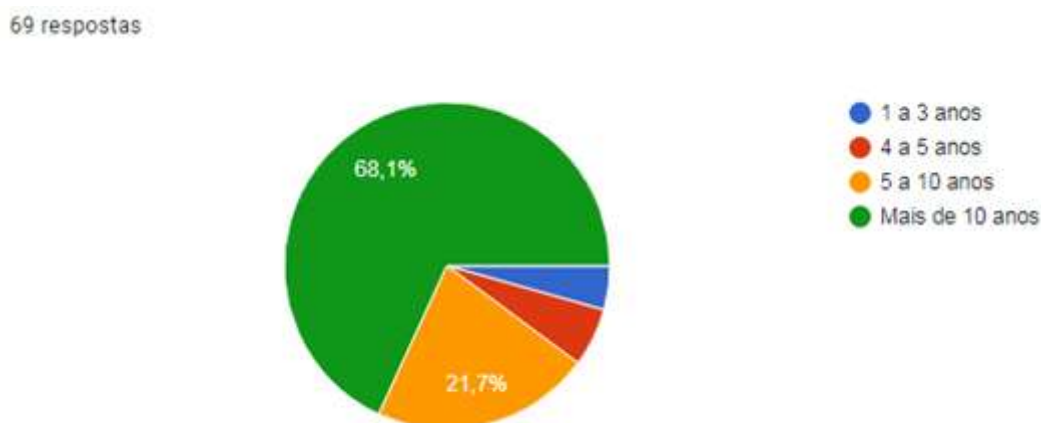


Fonte: Questionários Professores

A figura acima mostra um número expressivo de docentes do sexo masculino no quantitativo de Professores do IFTM que responderam a pesquisa, com 46 docentes, do sexo masculino, equivalente a 66,7% do total e 23 docentes são do sexo feminino, o que equivale a 33,3%.

Iniciando a segunda seção do questionários com os Professores dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre o tempo de trabalho de cada um deles. A figura de número 67 mostra o resultado da pergunta.

Figura 67: Quanto tempo você tem de trabalho?



Fonte: Questionários Professores

Nessa figura vê-se que a maioria dos Professores do IFTM que responderam o questionário possui mais de 10 de trabalho na educação, com 47 deles, o que equivale a 68,1%. Em segundo lugar há os docentes que possuem de 5 a 10 anos de trabalho educacional

com 15 deles, o que equivale a 21,7%, seguido de 4 professores que possuem de 4 a 5 anos de trabalho docente, equivalente a 5,8% e por último os docentes que têm de 1 a 3 anos de profissão docente, o que equivale a 4,3%.

Avançando no questionário foi questionado sobre a área e o curso de sua graduação. As respostas estão nos quadros 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81 e 82 abaixo.

A) Quadro 74: *Campus Campina Verde*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Informática	Ciência da Computação
P2	Humanas	Ciências Sociais
P3	Ciências Agrárias	Agronomia
P4	Humanas	Ciências Sociais

Fonte: Questionários Professores

B) Quadro 75: *Campus Ituiutaba*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Informática	Ciência da Computação
P2	Ciências Agrárias	Agronomia
P3	Ciências Humanas	Geografia
P4	Informática	Ciência da Computação
75	Ciências Agrárias	Agronomia
P6	Informática	Ciência da Computação
P7	Informática	Ciência da Computação
P8	Ciências Humanas	Letras: Português/Inglês
P9	Informática	Sistemas de Informação
P10	Ciências Exatas	Física
P11	Matemática	Educação Matemática

Fonte: Questionários Professores

C) Quadro 76: *Campus Paracatu*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Ciências Humanas	Administração
P2	Ciências Exatas	Física
P3	Eletrônica	Engenharia Elétrica
P4	Ciências Exatas	Matemática, Química
P5	Informática	Ciências da Computação

Fonte: Questionários Professores

D) Quadro 77: *Campus Patos de Minas*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Ciências Exatas	Engenharia

P2	Ciências Humanas	Geografia
P3	Ciências Humanas	Administração
P4	Ciências Humanas	Geografia
P5	Ciências Humanas	Administração

Fonte: Questionários Professores

E) Quadro 78: *Campus Patrocínio*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Ciências Exatas	Engenharia Elétrica
P2	Ciências Exatas	Física
P3	Ciências Humanas	Pedagogia

Fonte: Questionários Professores

F) Quadro 79: *Campus Uberaba*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Ciências Humanas	Filosofia
P2	Ciências Agrárias	Zootecnia
P3	Ciências Humanas	Filosofia
P4	Ciências Humanas	Letras/LIBRAS
P5	Ciências Humanas	Administração

Fonte: Questionários Professores

G) Quadro 80: *Campus Uberaba Parque Tecnológico*

Professores	Área do curso	Curso
P1	Computação	Processamento de Dados
P2	Informática	Computação
P3	Informática	Computação
P4	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
P5	Ciências Exatas	Engenharia
P6	Ciências Humanas	Química
P7	Ciências Humanas	Licenciatura em Computação
P8	Informática	Ciência da Computação
P9	Engenharias	Engenharia
P10	Ciências Humanas	Educação Física
P11	Ciências Humanas	Letras
P12	Ciências Humanas	Letras
P13	Engenharias	Engenharia Elétrica
P14	Engenharias	Engenharia Elétrica
P15	Ciências Exatas	Física
P16	Ciências Humanas	Letras

Fonte: Questionários Professores

H) Quadro 81: *Campus Uberlândia*

Professores	Área do curso	Curso
-------------	---------------	-------

P1	Engenharias	Engenharia Química
P2	Ciências Humanas	Licenciatura em Matemática
P3	Ciências Exatas	Física
P4	Ciências Humanas	Filosofia
P5	Ciências Humanas	Pedagogia

Fonte: Questionários Professores

I) Quadro 82: *Campus Uberlândia Centro*

Professor	Área do curso	Curso
P1	Ciências Humanas	Tecnologia Educacional
P2	Informática	Ciência da Computação
P3	Informática	Ciência da Computação
P4	Ciências Humanas	Letras: Português/Inglês
P5	Ciências Humanas	Administração/Letras
P6	Ciências Econômicas	Economia
P7	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
P8	Informática	Ciência da Computação
P9	Ciências Humanas	Pedagogia
P10	Ciências Exatas	Matemática
P11	Ciências Exatas	Física
P12	Ciências Humanas	Administração
P13	Ciências Humanas	Pedagogia
P14	Logística	Administração
P15	Informática	Ciência da Computação

Fonte: Questionários Professores

De acordo com os quadros acima, onde estão registrados a área e o curso de cada professor do IFTM que respondeu o questionário, ficou evidente que há uma diversificação de cursos concluídos pelos docentes. Na área das Ciências Humanas, especialmente ligada à licenciatura há docentes de cursos variados e até de cursos do próprio IFTM. Isso significa que há professores em alguns *Campi* do IFTM que foram alunos da própria instituição.

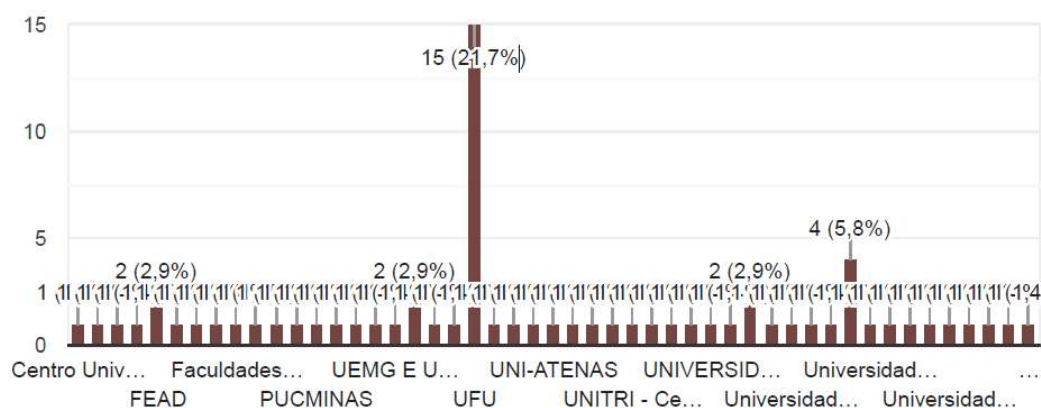
Avançando mais no questionário, e complementando a pergunta anterior, foi questionado a respeito da instituição educacional na qual foi concluído o curso de graduação. Os Professores do IFTM que responderam a pesquisa colocaram o seguinte:

- a) *Campus Campina Verde*: UNITRI, Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD) e Universidade Estadual de Montes Claros (UEMC).
- b) *Campus Ituiutaba*: IFTM, UFU, UEMG, Universidade de Patos de Minas (UNIP), Centro Universitário, Faculdade e Universidade (UNIVERSO) e Universidade de Franca (UNIFRAN).

- c) *Campus Paracatu*: PUCMINAS, UFG, UFU, Faculdade Europeia de Administração e Marketing (FEPAM) e Centro Universitário Atenas (UNI-ATENAS).
- d) *Campus Patos de Minas*: UFU, UFMG e UNIPAM.
- e) *Campus Patrocínio*: Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP), UFU e Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF).
- f) *Campus Uberaba*: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), UFMG, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e UNIUBE.
- g) *Campus Uberaba Parque Tecnológico*: UNIUBE, IFTM, FAZU, UFU, Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), UNIFRAN, FAZU, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), UNIUBE, USP e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava (FCLI).
- h) *Campus Uberlândia*: UFU e Universidade de Brasília (UNB).
- i) *Campus Uberlândia Centro*: UNIPAM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), UFU, UNIUBE, UNIARAXA, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e UNITRI.

As respostas dos Professores deram uma considerável variedade de instituições educacionais de nível superior nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A maioria dos servidores fez seu curso superior na UFU. A figura 56 faz um consolidado destas instituições escolares de nível superior onde os 68 docentes que responderam o questionário fizeram a graduação.

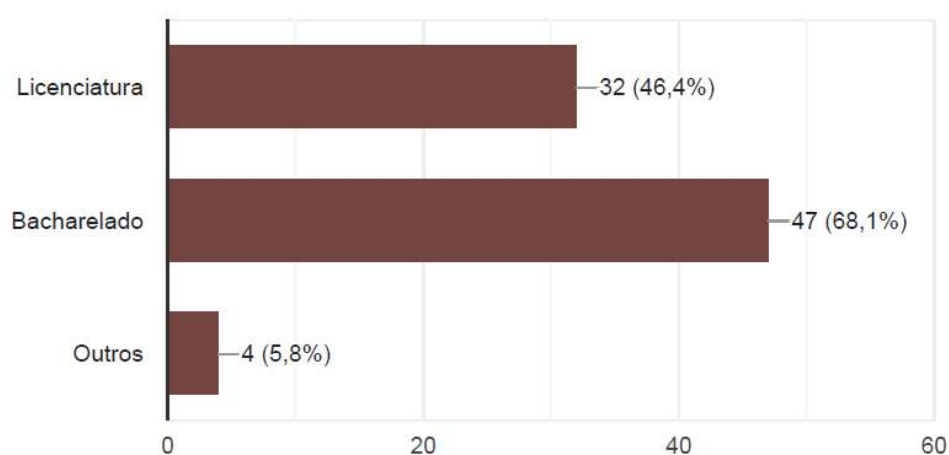
Figura 68: Qual é a instituição da sua graduação?



Fonte: Questionários Professores

Continuando o questionário ainda nessa seção, foi perguntado sobre a modalidade do curso da graduação dos Professores do IFTM, como mostra a figura de número 69.

Figura 69: Modalidade do Curso

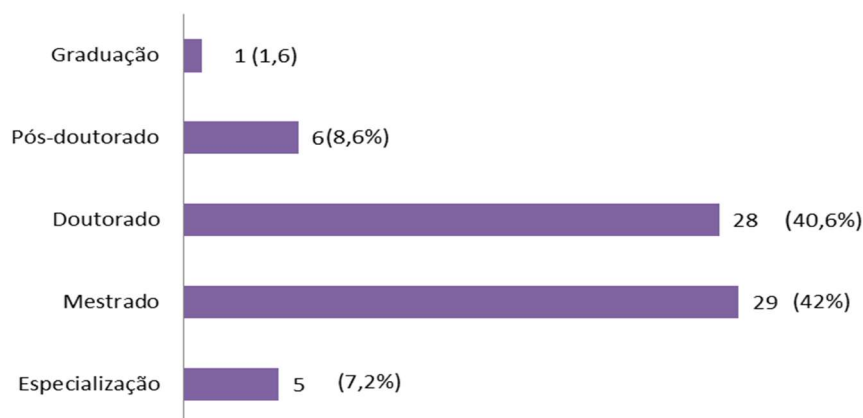


Fonte: Questionários Professores

A figura acima mostra uma maior quantidade (47) de Professores que têm cursos de nível Bacharelado exercendo a docência, que equivale a 68,1% do total. A Licenciatura, que é o passaporte para ministrar aulas na escola regular, possui 32 docentes, equivalendo a 46,4% do total e outros tipos de modalidade educacional ocupa 5,8%, totalizando 4 professores.

Continuando o questionário, foi interrogado aos Professores do IFTM sobre a os cursos de Pós-Graduação que possuem. A figura 70 mostra as respostas.

Figura 70: Formação Pós-Graduação

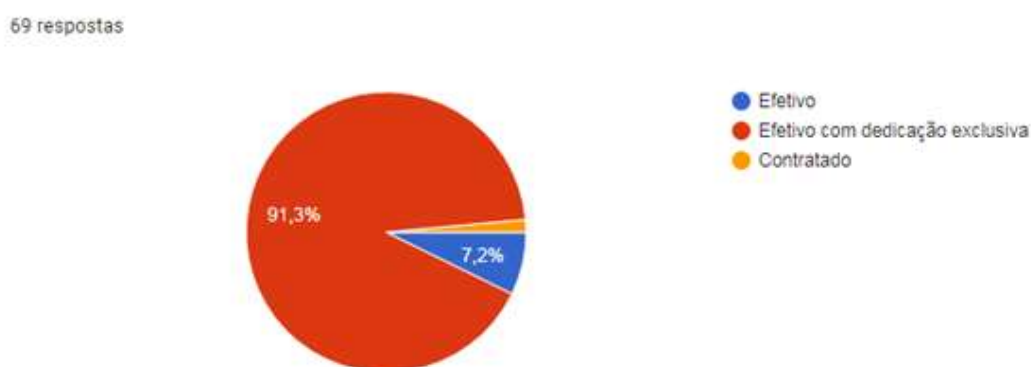


Fonte: Questionários Professores

A figura acima mostra o resultado da coleta de dados dos Professores do IFTM que responderam o questionário. Nela, há 6 docentes com Pós doutorado (8,6%), 28 servidores (40,6%) com Doutorado, 29 docentes (42%) com Mestrado, 5 professores (7,2%) com Especialização e ainda tem um servidor (1,6%) que possui somente a Graduação.

Voltando ao questionário respondido pelos Professores do IFTM, foi questionado a eles sobre a situação funcional de cada um. As respostas estão na figura de número 71.

Figura 71: Situação funcional



Fonte: Questionários Professores

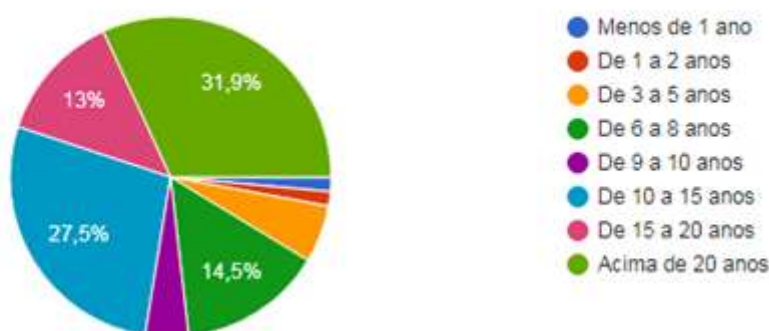
Quando um servidor público entra numa determinada instituição escolar, ele tem dois tipos de situação funcional, isto é, as horas que ele vai trabalhar semanalmente, que pode ser efetivo (40 h), podendo trabalhar em outra instituição, efetivo com dedicação exclusiva (de), não podendo trabalhar em nenhum local a mais, somente no local que ele tomou posse através de concurso público de provas e títulos. No caso do IFTM, de acordo com os questionários

respondidos pelos Professores, 63 dos 69 docentes são efetivos com DE. Esse número equivale a 91,3%, 5 servidores são somente efetivos, correspondendo a 7,2% e há um professor contratado, que equivale a 1,4%.

Continuando o questionário e nessa última pergunta dessa seção, os Professores do IFTM foram interrogados sobre o tempo de serviço como docente, como mostra a figura de número 72.

Figura 72: Tempo de exercício no Magistério

69 respostas

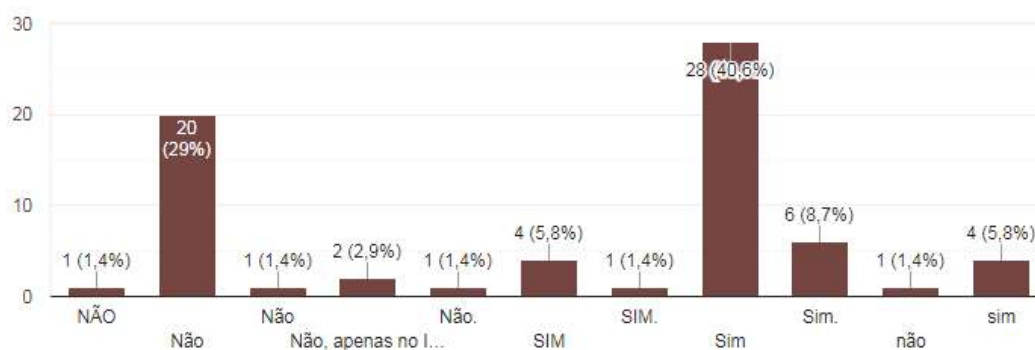


Fonte: Questionários Professores

A figura acima mostra as respostas dos Professores do IFTM que responderam a pesquisa e de acordo com ela, em ordem decrescente, 22 docentes (31,9%) possuem mais de 20 anos de trabalho no magistério, 19 professores (27,5%) têm entre 10 e 15 anos de trabalho docente, 10 servidores (14,5%) possuem entre 6 a 8 anos de trabalho escolar, 9 professores (13%) têm entre 15 a 20 anos no exercício do magistério, 4 docentes (5,8%) possuem de 3 a 5 anos de trabalho docente, 3 professores (4,3%) têm de 9 a 10 anos de exercício docente e apenas um servidor (1,4%) possuem de 1 a 2 anos de docência e a mesma quantidade para menos de um ano de docência.

Iniciando mais uma seção do questionário “Vida escolar”, na primeira pergunta foi questionado sobre o trabalho com alunos com deficiências em outras escolas, como mostra a figura de número 73.

Figura 73: Você já trabalhou com alunos com deficiência em outras unidades escolares?

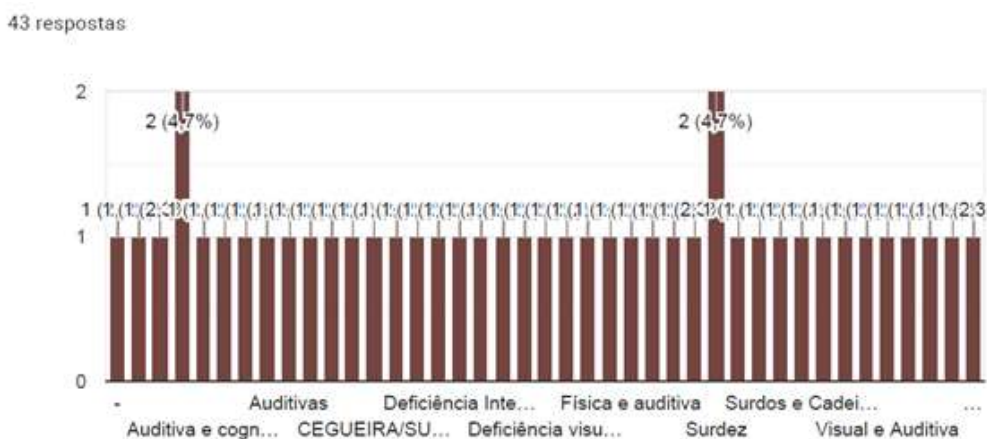


Fonte: Questionários Professores

Interpretando o gráfico acima, 43 docentes (62,3%) já trabalharam com discentes com deficiências em outras escolas que não IFTM e 26 deles (37,7%) não haviam trabalhado com esse tipo de alunado.

Avançando no questionário, a pergunta agora é para aqueles docentes que responderam “SIM” no questionamento anterior, como mostra a figura de número 75.

Figura 74: Se respondeu "sim", Quais deficiências?



Fonte: Questionários Professores

Analisando os resultados dos questionários respondidos pelos Professores do IFTM, dos 43 docentes que responderam “SIM” a pergunta anterior, as deficiências que eles disseram que já tiveram em suas salas de aula são: deficiências auditiva, cognitiva, visual, intelectual, física e também a surdez, cegueira e aluno cadeirante.

Continuando com o questionário, foi pedido aos Professores do IFTM que relacionassem os componentes curriculares em que foram responsáveis no 2º semestre do ano de 2021. Eles estão descritos assim:

a) *Campus Campina Verde*

P1: Várias na área de Tecnologia

P2: Matemática Financeira, Administração Financeira; Contabilidade Geral; Contabilidade de Custos; Administração da Produção; Introdução à Economia; Direito; Estatística Básica.

P3: Forragicultura, fruticultura, agricultura geral, Topografia, construções rurais.

P4: Contabilidade Básica, Direito II, Estatística Básica e Gestão de Documentos. Mas também leciono Matemática Financeira, Adm. Financeira, Direito I, Administração da Produção, Contabilidade de Custos, Economias I e II.

b) *Campus Ituiutaba*

P1: Redes de Computadores

P2: Higiene e legislação na Indústria, Tecnologia de Produção de Alimentos de Origem Animal.

P3: Geografia

P4: Laboratório de Programação 2, Estrutura de Dados e Programação Orientado a Objeto.

P5: Olericultura, Fitopatologia e plantas daninhas, Entomologia agrícola.

P6: Banco de Dados, Mineração de Dados, Gerência de Projetos e Métodos Numéricos.

P7: Laboratórios de Programação I e III (Técnico Integrado), Programação para a Internet I e II, Introdução à Programação de Jogos Digitais.

P8: Língua Inglesa

P9: Engenharia de Software, Gerência de Projeto, Interface Homem Máquina, Metodologia Científica.

P10: Física

P11: Matemática

c) *Campus Paracatu*

P1: Cursos técnicos e superiores de Administração

P2: Física

P3: Eletrônica Industrial e Fundamentos de Segurança do Trabalho.

P4: Cálculo II e III; Práticas Pedagógicas Matemáticas 2, 6 e 8; Probabilidade e Estatística; Estatística Inferencial.

P5: Manutenção de Computadores, Sistemas de Informação e Sistemas Operacionais.

d) *Campus Patos de Minas*

P1: Instalações elétricas e Fundamentos de Saúde, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente.

P2: Geografia

P3: Disciplinas das áreas técnicas dos cursos técnicos integrados e do curso superior de Administração.

P4: Geografia

P5: Logística.

e) *Campus Patrocínio*

P1: Cálculo I e II, Edo, Matemática Básica, Estatística.

P2: Física

P3: Artes, Expressão gráfica.

f) *Campus Uberaba*

P1: Diversas no campo da Filosofia / Educação.

P2: Piscicultura; Aquicultura; Ética, Cidadania e Exercício Profissional; Metodologia Científica; Legislação e Normas de Interesse para o Profissional de Zootecnia.

P3: Filosofia e Educação

P4: Libras, Educação Inclusiva.

P5: Contabilidade básica, gerencial e de custos; administração financeira.

g) *Campus Uberaba Parque Tecnológico*

P1: Fundamentos de web design, Qualidade de software, Gerência de projetos de software.

P2: Computação Gráfica; Desenvolvimento WEB; Linguagem de Script para WEB; Interfaces para aplicações WEB.

P3: Edição de Áudio e Vídeo, Modelagem.

P4: Biologia e Química

P5: Eletrônica Digital

P6: Química e Tecnologia.

P7: Estrutura de Dados, Oficinas.

P8: Desenho Técnico

P9: Microprocessadores e Microcontroladores, Instrumentação e Controle de Processos, Controladores Programáveis e Projetos de Sistemas de Controle.

P10: Não

P11: Língua Portuguesa

P12: Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

P13: Conversão de Energia e Eletrônica de Potência (Ensino Superior), Eletrônica Analógica (Ensino Médio).

P14: Circuitos Elétricos; Fundamentos de Segurança no Trabalho.

P15: Física

P16: Língua Portuguesa (englobando Literatura e Redação).

h) *Campus Uberlândia*

P1: Química, Análises de água e Efluentes, Análise sensorial e físico química de Alimentos; Química geral aplicada; Química Analítica aplicada; Análise físico química de Alimentos, Análise de Alimentos.

P2: Matemática.

P3: Física

P4: Filosofia, Orientação Profissional e Educacional.

P5: Informática Aplicada, Organização e Arquitetura de Hardware, Tecnologias de Informação e Comunicação, Legislação e Ética Profissional, e Práticas Pedagógicas Inovadoras.

i) *Campus Uberlândia Centro*

P1: Tecnologia educacional

P2: Linguagens Formais e Autômatos, Matemática Discreta.

P3: Lógica de Programação, Robótica, Edição de Áudio e Vídeo, Produção de Material Instrucional.

P4: Português e Inglês.

P5: Vários componentes ligados ao Marketing e à Administração.

P6: Disciplinas na área de Marketing e Economia.

P7: Disciplinas na área de Marketing.

P8: Programação, Banco de Dados I e II.

P9: Sim.

P10: Matemática; Raciocínio Logico, Estatística, Análise estatística.

P11: Física

P12: Gestão da Produção, Gestão de Frotas, Inteligência de Mercado, Jogos de Empresa, Pesquisa de Mercado e Pesquisa Operacional Aplicada à Logística

P13: Introdução á Metodologia de Pesquisa (Integrado - Jogos Digitais e Desenvolvimento de Sistemas), Teorias de Aprendizagem II (LCO), Educação Brasileira: legislação e sistemas (LCO), Gestão e Organização Escolar (TLME), Grupo de Estudos e Pesquisa II (TLME), Unidade Curricular Politécnica I (Integrado), Didática (Licenciatura em EPD - *Campus* UPT), Teorias de Aprendizagem (Pós em Ciências e Matemática (*Campus* Uberlândia)).

P14: Empreendedorismo, Gestão da produção, Logística, Trabalho de conclusão de curso, Endomarketing, Projeto Multidisciplinar I e II.

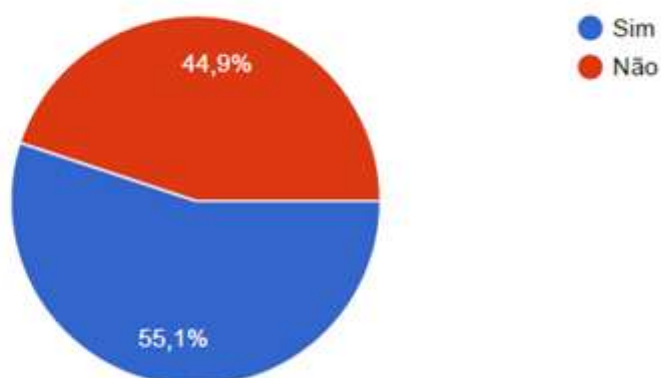
P15: Administração de Redes Windows; Aplicações de Redes Linux, Projeto Interdisciplinar 1 e 2, Diagnósticos e Testes de Segurança.

Percebe-se que a maioria dos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário é da área da Tecnologia e outros cursos ligados ao meio rural e à Tecnologia de Alimentos. Há docentes com vários componentes curriculares e outros com apenas um ou dois.

Seguindo o questionário, foi perguntado aos Professores do IFTM se eles como docente têm alunos com deficiências na sala de aula. A figura 75 mostra o resultado.

Figura 75: Você tem alunos com deficiências?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

A figura mostra que um pouco mais da metade dos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário possuem alunos com deficiências na sala de aula. Eles são 38 docentes, o que equivale 55,1% do total. Assim os docentes que disseram que não possuem discentes da educação inclusiva são 31 deles, equivalendo assim 44,9% do total.

Alunos com deficiências, TGD e AH/SD na sala de aula às vezes não são tão visíveis a olho nu, eles podem enganar facilmente os professores e estes demoram em perceber que eles estão ali na sala de aula regular.

Continuando o questionário, e na complementação da pergunta anterior para quem respondeu “SIM”, quais as deficiências que são encontradas. O quadro de número 83 esclarece sobre elas em cada *Campus*.

Quadro 83: Se respondeu "sim" na pergunta anterior, Quais deficiências?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Deficiência física e intelectual.
Ituiutaba	Deficiência visual, Surdez, Autismo e TDAH.
Paracatu	Deficiência visual e Déficit Intelectual.
Patos de Minas	Autista, TDAH, Deficiências visual e auditiva.
Patrocínio	Deficiências visual e auditiva.
Uberaba	Deficiências visual e auditiva.
Uberaba Parque Tecnológico	Autismo, Deficiência cognitiva, motora e visual; Retardo mental, Demência e Déficit Cognitivo.
Uberlândia	Surdez, Paralisia cerebral e Déficit cognitivo.
Uberlândia Centro	Intelectual, Autismo, Baixa visão, Tetraplégico, Cadeirante, Deficiência auditiva, TDAH, Deficiência

	física, Surdez, Paralisia cerebral, Paraplegia, Déficit cognitivo, Motora, Albinismo e Hidrocefalia.
--	--

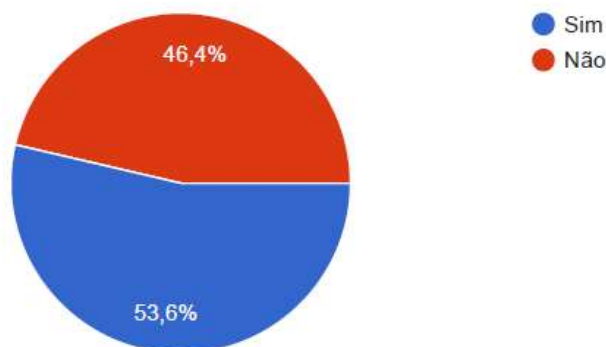
Fonte: Questionários Professores

As deficiências encontradas nos *Campi* do IFTM e citadas pelos professores que responderam a pesquisa são bastante variadas. É importante deixar claro que nem todos os docentes dos *Campi* do IFTM responderam o questionário. O que se tem no quadro acima é uma seleção das deficiências encontradas pelos docentes da sala de aula do seu *Campus*. O *Campus* que mais apresentou alunos com deficiências foi o *Campus* Uberlândia Centro.

Ainda falando dos alunos com deficiências encontrados na sala de aula, os Professores dos *Campi* do IFTM foram interrogados a respeito da condução do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, como mostra a figura de número 76.

Figura 76: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à interação com a classe?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Analisando a figura acima, conclui-se que 37 (53,6%) professores disseram ter dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à interação com a classe. Por outro lado, 32 (46,4%) dos docentes que responderam a pesquisa, disseram não ter dificuldades.

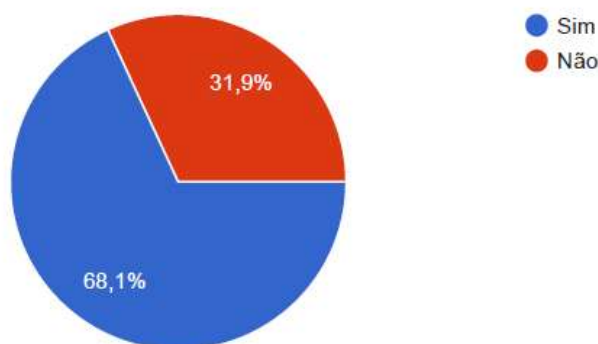
É importante mudar o comportamento do professor com o aluno com deficiência, dando oportunidades de interagir com os colegas, com ele mesmo, ampliando as chances do fator biológico (deficiência) seja abrandado, surgindo assim “possibilidades para que um

defeito orgânico seja compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo” (SILVA E GALUCH, 2009, p.144)

Prosseguindo no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, eles foram indagados sobre a condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências com relação ao conteúdo, como mostra a figura de número 77.

Figura 77: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à exposição do conteúdo?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Na condução do processo ensino-aprendizagem, os Professores do IFTM que responderam a pesquisa, a grande maioria deles 68,1%, ou seja, 47 docentes disseram que sentem dificuldades em ministrar o conteúdo para os alunos com deficiências na sala de aula regular. Em contrapartida, 22 professores (31,9%) disseram não ter dificuldades.

Rosita Carvalho faz uma reflexão de que as dificuldades na atuação junto aos educandos com deficiência estão “[...] na disponibilidade, por todas as escolas, entre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção das barreiras para a aprendizagem, intrínseca e esses alunos” (2006, p. 117).

Maria Teresa Mantoan, afirma que

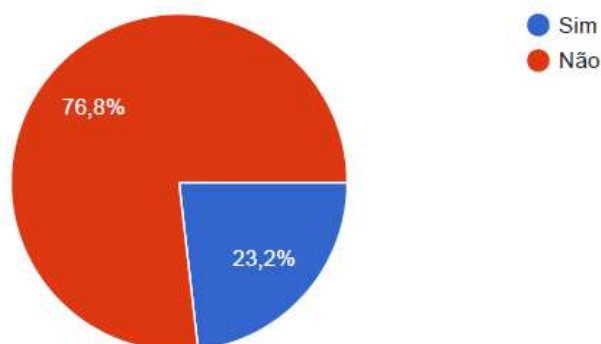
A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (2006, p. 47).

Assim, o docente deve estar ciente que cada aluno se encontra em diferentes níveis de aprendizagem e o professor deve saber trabalhar com cada discente, sabendo das limitações de cada um. O avanço no processo ensino-aprendizagem deve ser de acordo com o desenvolvimento e a realidade dos alunos com deficiências e de posse desse conhecimento, o docente saberá de utilizar as estratégias adequadas que permitirão facilitar a aprendizagem deste alunado.

Partindo para a próxima pergunta, os Professores do IFTM tiveram que responder sobre as dificuldades do processo ensino-aprendizagem em relação à disciplina dos alunos com deficiências. A figura 78 mostra o resultado.

Figura 78: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à disciplina dos alunos (manejo da sala de aula)?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Observando a figura acima, entende-se que um grande número de Professores do IFTM que responderam o questionário não possui dificuldade no processo ensino-aprendizagem com relação à disciplina dos alunos com deficiências. O resultado do questionamento foi: 53 professores (76,8%) não apresentam dificuldades e 16 docentes (23,2%) responderam que sim.

Indisciplina na sala de aula é um fator que precisa de muitas reflexões, pois existem muitas variáveis que interferem nela. A postura do docente em sala de aula é uma delas. As autoras Andréa Catarina Silva e Roseane Santos (2002, p. 36), discute essa postura quando afirma que:

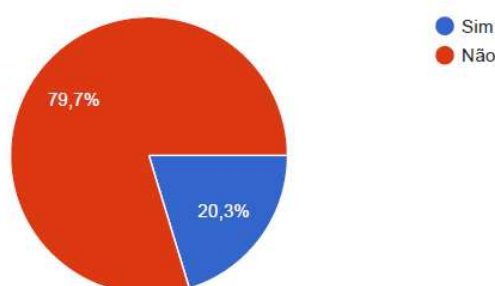
O professor quando começa a prática pedagógica, tem em mente uma disciplina rigorosa, autoritária ou uma conduta livre, democrática. Entre esses dois extremos, há um grande número de possibilidades, que dependem de muitos fatores, como a personalidade do professor, a do aluno, as condições ambientais da escola e outros.

A disciplina na sala de aula é um procedimento que cabe a cada professor organizar e cuidar para que ela aconteça, de forma que não atrapalhe a aprendizagem de nenhum discente.

Avançando no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, o próximo questionamento foi sobre dificuldades de conduzir o processo ensino-aprendizagem na sala de aula de alunos com necessidades específicas em relação ao preconceito e discriminação. A figura de número 79 mostra o consolidado das respostas.

Figura 79: Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação à discriminação e preconceito?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

O preconceito e a discriminação são comportamentos oriundos da falta de informações e de humanidade das pessoas que levam as pessoas que passam por isso, a se isolar. Numa sala de aula regular, onde há alunos com deficiências, TGD e AH/SD esse tipo de constrangimento pode ser visível.

Os dados da figura acima mostram que ainda existem o preconceito e a discriminação, com relação ao alunado da educação inclusiva dentro dos *Campi* do IFTM, como alguns professores expressaram nas respostas com 14 docentes (20,3%) ainda convivem com estes comportamentos, atrapalhando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Contudo há uma quantidade expressiva de docentes dos *Campi* do IFTM que manifestaram suas opiniões dizendo que não tem esse problema nas salas de aula. Eles

totalizam 55 professores (79,7%) do total, que é uma alavanca positiva para a inclusão dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece:

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009, s/p).

Preconceito é

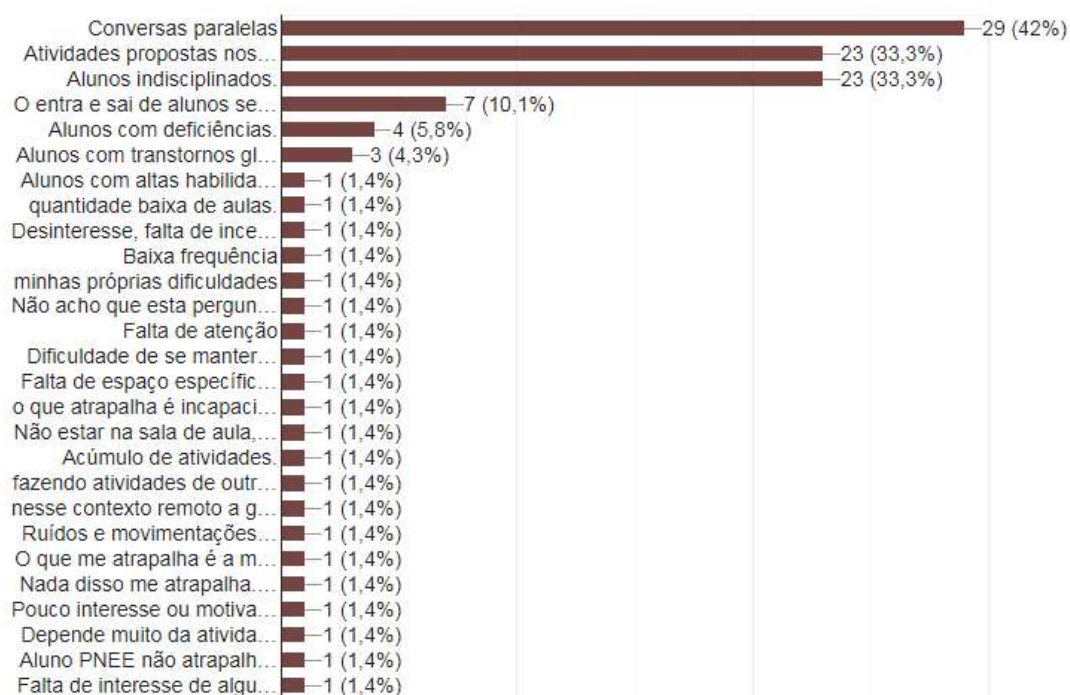
[...] o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e, portanto adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem (MEZAN, 1998, p. 226).

Comportamentos preconceituosos e discriminatórios atrapalham a ação do processo ensino-aprendizagem dentro da escola inclusiva. O preconceito acontece quando o indivíduo que o pratica não consegue se identificar com o outro preconceito acontece, pois o indivíduo que o pratica não consegue se identificar com o outro A discriminação está relacionada ao preconceito e acontece quando ideias pré-concebidas na mente, acredita-se irremediavelmente que elas definem a outra pessoa.

Nessa última pergunta dessa seção do questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, foi indagado o que mais o atrapalha na sala de aula, como mostra a figura de número 80.

Figura 80: O que mais te atrapalha na sala de aula?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

A sala de aula é o espaço onde mais acontece a aprendizagem tendo o professor como orientador da escolarização de todos os alunos. Contudo para que isso aconteça, é necessário que haja um mínimo de normas estabelecidas entre as partes: docentes e alunos. Por mais que fiquem combinados, sempre vai acontecer de algum(ns) aluno(s) desobedecerem o combinado, e isto vai acarretar problemas para o professor conduzir suas aulas e também para os alunos aprenderem.

O questionamento da pesquisa permitiu que o docente pudesse marcar mais de uma opção e na última alternativa: “OUTRO”, além de marcar, o entrevistado deveria colocar qual outra opção ele acharia que atrapalharia as suas aulas.

Os Professores do IFTM que responderam o questionário colocaram várias variantes que atrapalham a condução das aulas de forma satisfatória. “As Conversas paralelas” foi a opção mais votada por 29 professores (42%), seguido de “Atividades propostas nos deveres de casa sem fazer” e “Alunos indisciplinados” que foram marcadas por 23 docentes (33,3%). Em quarto lugar ficou “O entra e sai de alunos sem autorização para sair durante a aula”, marcado por 7 professores (10,1%). O quinto ficou com “Alunos com deficiências”, votado por 4 professores (5,8%). Em sexto lugar a opção mais marcada foi “Alunos com transtornos globais do desenvolvimento”, marcado por 3 professores (4,3%). E com uma só marcação ficou “Alunos com altas habilidades/superdotação” (1,4%).

Na alternativa “OUTRO” foram colocadas as seguintes afirmações com ações que atrapalha a sala de aula durante o processo ensino-aprendizagem:

- a) Baixa quantidade de aulas.
- b) Desinteresse dos alunos, falta de incentivo e problemas familiares.
- c) Baixa frequência.
- d) Minhas próprias dificuldades.
- e) Falta de atenção.
- f) Dificuldade de manter os alunos focados na aula, participativos e motivados para buscar a aprendizagem.
- g) Falta de espaço específico para realizar atividades diferenciadas com os alunos deficientes e outros também.
- h) O que atrapalha é a incapacidade e a pouca vontade docente. Docente capaz se refaz a cada dia e busca superar as dificuldades.
- i) Não estar na sala de aula, mas apenas remotamente.
- j) Acúmulo de atividades.
- k) Alunos fazendo atividades de outras disciplinas ou atividades não relacionadas à aula.
- l) Nesse contexto remoto, a grande dificuldade tem sido a ordem relacional, o envolvimento do estudante com deficiência, sobretudo dos autistas. O tempo da aula está mais comprometido e tem sido necessário atendimento individualizado.
- m) Ruídos e movimentações externas a sala de aula.
- n) O que me atrapalha é a minha capacidade de lidar com algumas situações, cabendo a mim e a instituição nos esforçar para que haja mais capacitações.
- o) Alunos com pouco interesse e motivação para estudar.
- p) Depende muito da atividade que está sendo realizada. Se for uma aula expositiva, os barulhos, conversas e interrupções externas.
- q) Aluno do PNEE (alunos com deficiências, TGD e AH/SD) não atrapalha. O problema é que eu não estou capacitado e nem tenho estrutura para atendê-lo adequadamente.
- r) Falta de interesse de alguns alunos.
- s) Nada disso me atrapalha. Consigo buscar formas de atuar.
- t) Não acho que esta pergunta foi bem elaborada porque coloca a condição dos estudantes PCDs na concepção de que atrapalham a sala de aula. A meu ver, o que atrapalha é a estrutura precária da sala de aula, a pouca carga horária, a falta de material didático e recursos pedagógicos adequados para trabalhar com PCDs.

Para cada uma das alternativas citadas acima pelos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário foi escrita uma única vez e, portanto foi colocada para cada uma a porcentagem de 1,4%.

Para Luiz Aparecido Souza (2011, p. 03):

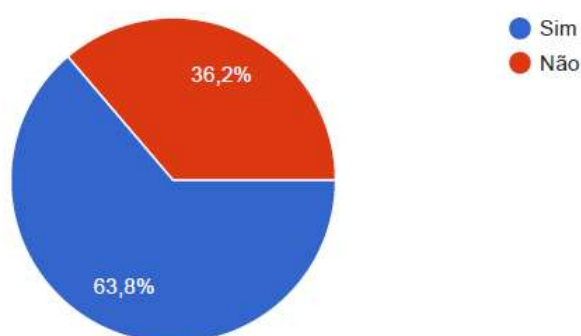
Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor.

Há várias situações que realmente podem atrapalhar a ação do professor na sala de aula. Maurice Tardif (2000) aponta com principal dificuldade dos professores recém-formados na prática da sala de aula, é que ele está passando por uma fase de mudança de aluno para professor e a sua prática fica difícil e confusa.

Iniciando uma nova seção do questionário para os Professores dos *Campi* do IFTM denominada “Seu Trabalho”, e como primeira pergunta a pesquisadora quis saber se ele(a) faz algum tipo de adaptação curricular para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. A figura de número 81 mostra o resultado.

Figura 81: Faz algum tipo de adaptação curricular para os alunos com deficiências?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

De acordo com as respostas dos questionários dos Professores do IFTM que responderam a pesquisa, uma grande parte deles diz fazer adaptações curriculares para os

alunos com deficiências. Dos 69 profissionais que participaram da pesquisa, 44 deles (63,8%) disseram que executam adaptações curriculares para seus alunos com deficiências, enquanto 25 dos docentes (36,2%) dizem não mudar de estratégias para que o aluno da educação inclusiva possa aprender melhor.

A adaptação curricular para alunos com deficiências, TGD e AH/SD é permitida pela LDB 9394/96 no sentido de organizar conteúdos mais significativos para os alunos que tenham déficit cognitivo ou para avançar mais no caso das AH/SD.

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais (MEC, 2000, p. 8-9).

Adaptações curriculares então podem ser chamadas de estratégias, que vão conduzir o processo educacional para todos os alunos que delas necessitarem, principalmente os com deficiências, TGD e AH/SD para que eles “participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível” (MEC, 2000, p. 8).

Continuando o questionário, os Professores dos *Campi* do IFTM tiveram que responder a próxima pergunta, somente quem respondeu “SIM” na anterior, como mostra o quadro de número 84.

Quadro 84: Se respondeu "sim" a pergunta anterior, quais adaptações curriculares você faz para quais deficiências?

<i>Campus</i>	<i>Estratégias</i>
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Depende do caso. Já tive aluno que não conseguia diferenciar as operações matemáticas básicas, não bastavam os símbolos, tinha que dizer qual a operação realizada explicitamente. - Simplificar a matéria, fazer uso de atividades práticas que diminuíssem a necessidade de leitura, por exemplo, e procuro sempre avaliar dando liberdade para o aluno expor o que quer que seja que tenha conseguido absorver da matéria, quando não consegue escrever eu busco conversar para ver se ao falar conseguem demonstrar o que aprenderam.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação do material para ser acessado com leitores de tela.

	<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre os alunos e materiais adaptados. - Estou em fase de preparação do material, mas estou gerando todo material em texto e PDF conforme solicitação até do aluno. - Testes com a plataforma Moodle para leitor (ledor) de caracteres. Evitar o uso de imagens sem legendas que dificulta a assimilação pelo estudante neste contexto da deficiência. - Para alunos com baixa visão eu procuro apresentar uma abordagem mais teórica ao invés da prática. - Exercícios alternativos ao trabalhar aspectos verbais e não verbais.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades individuais. - Adaptação de materiais para impressão em Braille e ênfase na descrição de imagens durante a aula. - Avaliação oral com desenhos e gráficos, whatsapp, vídeos. - Problemas de audição: procuro colocá-los em uma posição que facilite a leitura dos meus lábios e pedi também aos colegas que os auxiliem quando for possível. Problemas visuais: Aumento a letra do quadro e aumento o tamanho da fonte nas atividades e avaliações escritas.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Já fiz de acordo com a deficiência do aluno. A aluna surda tinha um tutor que a acompanhava na realização das atividades que eram adaptadas as suas necessidades. - Aumento de fontes na impressão de material; Adaptação de slides em data show.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Impressão em Braille para os deficientes visuais, impressão dos conteúdos para os deficientes auditivos.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Até hoje fiz apenas uma vez, justamente durante a pandemia. Redigi uma apostila com linguagem mais adequada e ministrei aulas separadamente para aqueles 4 alunos. - Tempo de prova e nota mínima. - Posição de fala do professor - aluno surdo.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas em áudio/aulas com vídeo legendado. - A única que tive experiência foi autismo, neste caso, tento compreender os interesses do aluno para adaptar a proposta e permitir seu desenvolvimento de modo que não lhe cause transtornos. - O horário de avaliação era estendido e com conteúdo reduzido em quantidade. Dava mais participação no que o aluno apresentava ter maior habilidade. - Para o aluno com deficiência cognitiva são realizadas momentos de aula e atendimento individual, inclusive por causa do ensino remoto atual provocado pela pandemia da Covid-19. Os conteúdos são trabalhados de forma bem mais lenta, já que o aluno possui

	<p>importantes limitações, tanto intelectuais quanto motoras. Ele faz pesquisa na internet durante as aulas e trabalho jogos e algumas ferramentas tecnológicas, como a postagem de trabalhos na plataforma Padlet.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deficiência visual = dou pouca ênfase ao uso de gráficos que relacionam grandezas, converto esses dados em tabelas. Utilizo modelos tridimensionais para a construção de moléculas que são desenhadas nos materiais didáticos, etc...) - Material com fonte e tamanho adequado ao aluno. - Parto do currículo subjetivo (o que o aluno deseja saber) e busco parcerias com professores a fim de criarmos projetos interdisciplinares via currículo subjetivo. - Depende do conteúdo trabalhado e da situação do aluno. Cada situação requer um olhar específico. - Flexibilização Curricular – Autismo. - Atendimentos individuais e adaptação às habilidades que se deseja serem mínimas nos conteúdos estudados pelos alunos; avaliação diferenciada. - De forma individual e partindo do currículo subjetivo.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificação de material, adoção de linguagem visual mais adequada - mas não como materiais separados, pois as modificações se tornam disponíveis para toda a turma. - Adaptações didáticas e, se necessário, avaliativas.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Adequo o conteúdo, Faço atendimentos individuais, flexibilizo as atividades avaliativos. - Adequação de exercícios, elaboração de atividade compatíveis com a autonomia do aluno (baixa visão / TDAH). - Autismo- trabalhos em grupos e individuais com conteúdo abordado de forma diferente; Estudante Tetraplégico- solicitou diferente atividade para ficha de leitura de um livro. - Ajuste do conteúdo às limitações do aluno. - Avaliações com maior tempo de duração. - Uso de legendas, no caso do Google Meet e envio do material previamente para a tradutora em Libras para auxílio do aluno. - Atendimentos individualizados e outras formas de avaliação. - Diversidade das atividades, melhoria da qualidade do material didático. - Profundidade dos conteúdos. Apresentação de aplicações que não envolvem interpretações elaboradas e também vários passos para a solução. - Normalmente construo um plano de trabalho adaptado de acordo com o tipo de deficiência e necessidade.

	- Aumentar a fonte das avaliações e trabalho para deficientes visuais; Aumentar o prazo para realização das atividades; Adotar metodologias diferentes para que o aluno com deficiência possa aprender.
--	---

Fonte: Questionários Professores

As adaptações curriculares se realizam de acordo com as necessidades de cada aluno, não sendo aceito um ajuste curricular para um aluno com déficit cognitivo, ser trabalhado num discente que tem somente deficiência física ou para um com AH/SD.

Nas respostas dos Professores do IFTM há uma diversidade de estratégias usadas por eles para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Pode ser destacado a construção de um plano de trabalho para cada tipo de deficiência, aumento da fonte dos textos e das avaliações para os deficientes visuais, adequação da atividade a ser feita de acordo com a autonomia do aluno, jogos e algumas ferramentas tecnológicas, como a postagem de trabalhos na plataforma Padlet, dentre outras que podem ser vistas no quadro acima.

Para Verônica Costa (2009), adaptar conteúdos curriculares não é simplesmente escolher o que o aluno vai ou não aprender e salienta que de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial que propõe o processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, “tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar” (BRASIL, 2001, s/p).

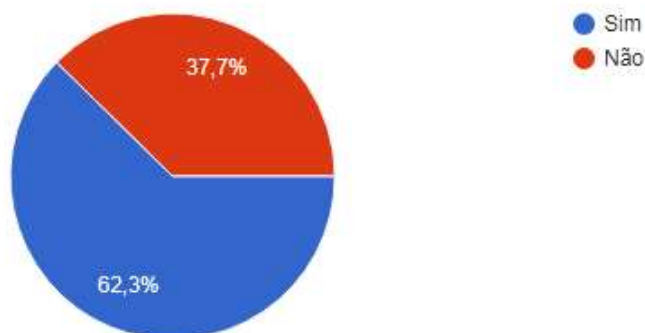
O currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. Nunca será permitida a adaptação do currículo com a intenção de selecionar quais conteúdos o aprendente com deficiência terá condições ou não de aprender. Seria um equívoco pesar adaptação de currículo neste formato (COSTA, 2009).

Todavia, a adaptação curricular é importante para o processo inclusivo, porque ela proporciona aos alunos que necessitam dela, oportunidades de aprender por uma estratégia diferenciada daquela que usualmente não aprendeu. Tornar real as adaptações curriculares é o caminho para o atendimento das às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos público alvo da educação inclusiva.

Avançando um pouco mais no questionário para os Professores dos *Campi* do IFTM, a próxima abordagem é sobre o ensino diversificado, como mostra a figura de número 82.

Figura 82: Tem trabalhado com ensino diversificado?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Ensino diversificado é aquele enriquece e complementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando a regionalização. Não significa que tira algum conteúdo para colocar outro, mas complementar a aprendizagem do aluno com outros conteúdos aliados aos que já sendo propostos nos currículos.

De acordo com a figura acima dos professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, 43 deles (62,3%) disseram que trabalham o ensino diversificado nas suas aulas, enquanto que os outros 26 docentes (37,7%) disseram que não.

O Art. 26 da LDB - 9384/1996 fala:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 p. 21).

A mesma Lei no Art. 35-A, § 1, coloca:

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996, p. 25).

Nesse ensino diversificado, é importante lembrar que a LDB 9394/96 dá alternativas para cada região coloque no seu currículo a parte diversificada, podendo ser Dança, Educação

Ambiental, Informática, outra língua, etc. Cada escola poderá escolher e poderá ser computada na carga horária de 800 h/a anual.

Continuando no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre a expectativa com relação à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas que trabalha. O quadro de número 85 vai mostrar as respostas de todos os docentes que responderam o questionário.

Quadro 85: Qual sua expectativa com relação à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas que você trabalha?

Campus	Expectativa
Campina Verde	- Propor alternativas ao processo de ensino aprendizagem que possibilite o mínimo de aproveitamento possível.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Com a pandemia, a distância e falta de contato mais intenso com o estudante dificulta o feedback se a abordagem está sendo adequada. - Que possam acompanhar o ritmo dentro das condições específicas. - Acompanhamento dos alunos pela coordenação de curso e pedagogia, palestra de conscientização dos professores, onde sempre é apresentado as necessidades de cada aluno e sugestão de abordagem para cada caso. - Que aprendam e que além do aprendizado se sintam bem no ambiente escolar. - São atitudes simples: 1. Evitar solicitar a leitura de parte do texto a este aluno. 2. Contra ponto é solicitar a opinião dele em relação a uma apresentação ou a um contexto para instigar e aproximá-lo da aula. - Por se tratar de um curso técnico, extremamente prático, temo que a aprendizagem deixe a desejar no ensino prático. - Espero contribuir ao máximo para a formação deles/as. - Que eles possam expor para mim, seu aprendizado e sua dificuldade. - Boa.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Ter um tempo maior de dedicação e currículo adaptado. - Muito boa. - Que haja evolução em relação o que estão aprendendo. - Depende de cada aluno. Alguns esforçam mais superar os problemas e desafios, mas considero o apoio

	<p>da família primordial para que aconteça o avanço necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não espero que seja uma aprendizagem de excelência. Espero que saia pelo menos um pouco melhor que entrou.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Espero ajudar a construir o conhecimento. - Atualmente eles têm acompanhado as aulas sem distinção dos demais alunos, apesar dos laudos médicos. - Consigamos desenvolver um trabalho de forma a eles terem o mesmo nível de aprendizagem dos demais. - Utilizar todos os recursos disponíveis para que tenhamos integração.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Muito aquém do que poderia ser. - Que eles aprendam e se sintam bem no ambiente escolar. - Com os modelos de sala de aula cheios alguns alunos podem constituir um desafio além das possibilidades dos professores. Certas crianças precisam de acompanhamento mais específico e dedicado para ajudar no seu desenvolvimento. Talvez algum modelo híbrido de atendimento seria o mais adequado.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que possam se desenvolver em todas as dimensões humanas, tanto quanto os demais estudantes. - Mínimo de aproveitamento, praticamente não existe construção do conhecimento/aprendizado. - Que ele não deixe de ser quem é e que o desempenho seja similar aos dos demais alunos. - Que possam obter sucesso no processo de aprendizagem.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - A mesma dos outros alunos. - Acredito que com tempo e paciência ele conseguirá alcançar os objetivos da disciplina. - Muito desafiadora. - Espero e me esforço para que ele atinja uma qualificação das matérias estudadas em química a fim de demonstrar registros evolutivos. - Que ele aprenda, desenvolva seu cognitivo e consiga se formar. - Superem a si mesmos e à incapacidade profissional que é pertencente a cada um de nós. - Que eles se desenvolvam o máximo possível. - Boas expectativas. - atendimentos individuais e adaptação às habilidades que se deseja serem mínimas nos conteúdos estudados pelos alunos; avaliação diferenciada. - Que eles consigam se sentir indo além do esperado (por nós, por eles, pela comunidade).
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de ensino aprendizagem foi razoavelmente

	<p>bom.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre a melhor possível. - De algum modo promover a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendido. - O mesmo para todas as pessoas: que aprendam de acordo com seu desejo e suas necessidades. - No ensino remoto tenho baixa expectativa.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Boa! Mas o professor precisa de ajuda de outros profissionais para conduzir a aprendizagem. - De que eles atinjam o seu potencial. - Entender as dificuldades que apresenta e tentar contribuir o máximo que for possível para o seu aprendizado. - Aprendizagem plena de acordo com suas necessidades pessoais. - Trabalho com uma aluna somente, que é muito aplicada e se dedica sempre. Ela consegue desenvolver as atividades e acompanhar as aulas por meio da leitura labial. - A mesma aprendizagem que os alunos sem deficiência. - Profundidade dos conteúdos. Apresentação de aplicações que não envolvem interpretações elaboradas e também vários passos para a solução. - as expectativas de aprendizagem para estudantes PCDs precisam ser traçadas individualmente, considerando as necessidades educacionais de cada pessoa. - Tenho a mesma expectativa sobre todos os estudantes. - Que eles tenham a oportunidade de aprender sobre os conteúdos das disciplinas, e que fique a vontade para poder esclarecer quaisquer dúvidas que possam ter. - A expectativa é coerente.

Fonte: Questionários Professores

As respostas que os Professores dos *Campi* do IFTM colocaram demonstram que todos têm uma expectativa moderada em relação ao aluno com deficiências na escola regular. Algumas falas puderam dar uma reflexão, de que os docentes entrevistados estão realmente empenhados em trabalhar com a educação inclusiva e, além disso, refletem também um desinteresse em falar mais sobre o assunto. A capacitação do professor é importante para o processo de inclusão, mas ele sozinho não é o agente dela, a escola precisa se organizar para trabalhar junto com o docente, inclusive dando aberturas para ele montar suas aulas e dinamizar as aulas. A instituição escolar precisa seus conceitos e práticas pedagógicas, além disso:

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 81).

É importante lembrar que a educação inclusiva vai além do aprendizado na sala de aulas, há também uma formação acadêmica que precisa se valer das atividades resolvidas nos deveres de casa e também a participação da família.

Prosseguindo no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, a próxima pergunta quis saber sobre as ações pedagógicas desenvolvidas em cada *Campus*. O quadro de número 86 mostra estas ações.

Quadro 86: Quais são as ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelo seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Ações desenvolvidas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de adaptação curricular. - Nenhuma (citado por 3 docentes).
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de escuta com o estudante, orientação dos professores, disponibilização de ferramentas para facilitar o estudo dos estudantes. - Intérprete de Libras, acessibilidade, impressão de matéria para baixa visão. - Acompanhamento dos alunos pela coordenação de curso e pedagoga, palestra de conscientização dos professores. - Interprete de libras em sala, professores tem apoio do núcleo pedagógico para melhor conduzir as aulas para ações inclusivas. - Apoio do NAPNE e da equipe pedagógica junto aos pais/responsáveis. - Apoio pedagógico, Atendimento individualizado, recursos tecnológicos. - Contratação de intérprete.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Impressão em Braille; Parcerias com monitores. - Internet, impressora em braile, trabalhos específicos, monitoria. - Intérpretes de Libras, material para leitura em braile, adaptação do <i>Campus</i> para melhor acessibilidade. - Provas e atividades específicas para as necessidades.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Libras. - Palestras, Semana da Inclusão, dinâmicas.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de material com uso do alfabeto braile. Adaptação de corredores e acessos. Atendimento junto

	<p>aos alunos com deficiências com possível encaminhamento médico. Conversa com familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento dos coordenadores de curso e núcleo de apoio pedagógico. - Temos profissionais dedicados ao auxílio com libras, programas para computadores especializados em traduzir voz para texto ou vice-versa (usados em laptops dos alunos com necessidades especiais em audição e visuais), treinamento em abordagens específicas para cada caso, acompanhamento dos alunos e junto aos colegas de turma, acompanhamento com as famílias dos mesmos.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Eventualmente ocorrem palestras/minicursos. O NAPNE tenta fazer um trabalho envolvendo as famílias. - Intérpretes, acessibilidade e adaptação de material didático. - Apoio pedagógico, projetos de ensino, interpretação das aulas em Libras, Adaptações da grade curricular de acordo com as capacidades dos alunos com necessidades específicas.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas pelo NAPNE. - *Plano Educacional Individual (PEI): Principais demandas identificadas; Descrição das propostas iniciais de intervenção; Propostas de estratégias de avaliação adequadas; Propostas de metodologias de ensino que proporcionem oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade; *Flexibilização curricular. *Projetos de ensino relacionados à inclusão de pessoas com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. *Acessibilidade para deficientes físicos e visuais. *Intérprete de Libras. - Atendimento Individualizado; Adaptação de conteúdos; Ampliação de tempo para realização das atividades e avaliações; - Disponibilização de alunos monitores para os alunos com déficit cognitivo. - Projetos integradores¹⁷.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações do NAP NAPNE. - Intérprete de Libras e psicólogo. - Palestras, atendimento especializado, tradução em Libras.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização da comunidade, flexibilização do currículo, conscientização dos professores. - Acompanhamento, investigação, proposição de alternativas, suporte.

¹⁷ É uma prática pedagógica de interdisciplinaridade que concatena os assuntos e conteúdos abordados em sala de aula durante o curso (MEDEIROS & GARIBA JÚNIOR, 2006, P. 1399).

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das deficiências e o desenvolvimento de atendimento personalizado para cada situação. - Apoio do NAPNE, mas sem a presença de um AEE. Entendo que as reuniões e relatórios trimestrais são uma importante ação. - Há uma legislação sobre a inclusão que foi desenvolvida pelo <i>Campus</i> IFTM Uberlândia Centro e se tornou referência para os demais <i>Campi</i>. - Eventos, oficinas, cursos. - Interação com a família, projeto de ensino para monitoria dos alunos com necessidades específicas e atendimento dos alunos de forma individualizada por parte dos professores. - Apoio pedagógico, acessibilidade, promoção de eventos para a discussão sobre o tema, interprete libras. - Projetos de ensino específico, Plano de ensino individualizado. Recepção das familiares e entrevistas. - Orientação aos professores no processo pedagógico. - Reunião com professores, monitores para acompanhamento, acesso a laudos e a família.
--	--

Fonte: Questionários Professores

Ações pedagógicas são momentos que vão conduzir a aprendizagem de maneira mais efetiva potencializando o desenvolvimento do aluno, mesmo que ele tenha deficiências, TGD e AH/SD. Elas são desenvolvidas com um objetivo claro e com estratégias bem definidas.

Nos questionários respondidas pelos Professores dos *Campi* do IFTM, sobre as ações pedagógicas que o *Campus* de cada um desenvolve com os alunos com necessidades específicas, há uma variedade delas, mas há *Campus* em que elas não acontecem como citaram professores do *Campus* Campina Verde.

Nos outros *Campi*, vê-se que a grande maioria das ações pedagógicas estão relacionadas ao NAPNE. As situações comuns a todos eles são: flexibilização curricular, monitoria, intérprete de Libras, acessibilidade, impressão diferenciada para deficientes visuais e encontro com as famílias dos alunos com necessidades específicas.

A inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola gera discussões e autores com seus estudos científicos apontam caminhos para ajudar os docentes e a própria escola. Para o tema ações pedagógicas para a inclusão escolar Eniceia Mendes (2008, p. 115) diz:

[...] toda ação humana, se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Apesar de ser ligada às histórias de vidas individuais, o que sempre lhes dá o caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam demarcando as ações futuras. Essas marcas da ação geram cultura subjetiva.

Ações pedagógicas desenvolvidas em prol do alunado da educação especial são desencadeadoras de aprendizagem, de sociabilidade, de melhora da auto estima do aluno e como sempre dão resultados positivos, são também alicerces para ações futuras mais estruturadas.

Seguindo o curso do questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, o próximo questionamento é sobre as ações pedagógicas que ainda precisam ser desenvolvidas no *Campus* em que atuam. O quadro de número 87 mostra quais serão estas ações.

Quadro 87: Quais são as ações pedagógicas inclusivas que ainda precisam ser desenvolvidas pelo seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Ações a serem desenvolvidas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação curricular, aceitação de toda equipe pedagógica. - profissional habilitado em Libras, acessibilidade para cadeirantes, acompanhamento pedagógico e psicológico e material em braile.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de estudos e profissional com dedicação integral a estes estudantes. - Adaptação curricular para alguns casos de necessidades específicas de alunos. - acompanhamento psicológico para alunos com deficiências. - Capacitação docente. - Mais recursos pedagógicos. - Formação para os professores. - Atendimento Educacional Especializado.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Interatividade entre aluno e escola, melhorar o processo ensino-aprendizagem. - Novas tecnologias. - Profissionais especialistas para auxiliar os docentes.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada para todos os servidores. - Tradutor de Libras e Psicólogo.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de palestras sobre o assunto e capacitação dos professores. - Capacitação docente.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação inicial e continuada dos servidores. - Maior interação com a família e/ou responsáveis pelos estudantes em questão. - Qualificação das equipes pedagógicas e docentes numa perspectiva institucional (todo o IFTM).
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento Educacional Especializado. - Precisamos de mais capacitações e de mais profissionais capacitados para lidar com as

	<p>necessidades específicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treinamento dos professores, Adaptações das instalações, Aquisição de materiais de apoio. - Monitores de apoio. - Fomento ao trabalho conjunto entre os professores e trabalho que integre o aluno aos outros colegas.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aulas adaptadas, computadores e treinamento com a equipe docente. - Mais pessoas especializadas em libras. Melhor mobilidade para cadeirantes. - Treinamento de docentes (Libras, por exemplo), cursos de formação sobre as diferentes condições específicas (surdez, cegueira, danos neurológicos etc.). - A criação de uma sala de recursos multifuncionais e cursos de AEE para todos os professores.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Professores serem capacitados, há uma necessidade de uma equipe multidisciplinar para o atendimento mais assertivo. - Formação continuada para todos os servidores. - Contratação de pedagogos e psicólogos que possam contribuir para um melhor atendimento a estas situações. - Presença de AEE e de mais palestras e rodas de conversa com a comunidade acadêmica sobre PCDs.

Fonte: Questionários Professores

Nesta segunda pergunta sobre ações pedagógicas que ainda precisam ser ampliadas nos *Campi* do IFTM, 6 dos 9 deles pedem o AEE para ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, além de capacitação para todos os servidores, formação continuada, mais acessibilidade em alguns *Campi*, mais profissionais como pedagogos e psicólogos para ajudar os professores nessa caminhada com os alunos da educação inclusiva.

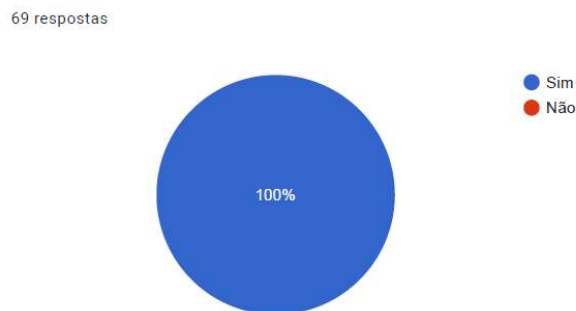
A questão do AEE, ela está fundamentada na LDB 9394/96, está no TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 11).

Assim, a escola regular deve estar apta a atender a todos com igualdade de direitos, sem discriminação, preconceito e com professores capacitados com cursos de formação adequada para o atendimento a todos os alunos da educação especial.

Continuando o questionário, a pergunta agora é sobre o professor e os valores da inclusão na sua vida como docente, assim mostra a figura de número 83.

Figura 83: A inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação?



Fonte: Questionários Professores

Diante da figura acima, ficou demonstrado que todos os Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, 69 docentes no total (100%) têm a inclusão como um dos valores educacionais da sua profissão.

Farfus (2008) afirma que:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. (p. 30)

A postura do professor diante da educação inclusiva demonstra como ele vê e trata todos os seus alunos representantes da normalidade ou não. As respostas dos docentes no quadro acima revelam a preocupação em construir junto com seu aluno com necessidade específica, uma aprendizagem eficaz.

Continuando o questionário, a pergunta que se segue fala da escola atender a todos os alunos sem distinção, como mostra o quadro de número 88.

Quadro 88: Você acredita que a escola regular deve atender a todos sem distinção ou algumas crianças não teriam condições de frequentá-la? Explique.

Campus	Respostas
Campina Verde	-Todos devem ser atendidos de acordo com suas necessidades. - Eu entendo a necessidade de instituições como a

	<p>APAE, em muitas situações o professor do ensino regular não terá condições de atender a todos os alunos com a mesma qualidade devido a algumas necessidades especiais que requerem atenção especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, a escola deve atender a todos os interessados. - Para uma escola regular conseguir atender a todos sem distinção de forma adequada ainda temos longa estrada a percorrer.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. O processo de inclusão não é benéfico apenas para o estudante com necessidades especiais, mas também para toda a comunidade escolar e deve aprender a conviver com essas diferenças. - Não, certas necessidades requererem muitos recursos impossibilitado o atendimento. - Sim, desde que haja suporte. - Sim. Desde que seja fornecido todas as ferramentas e condições necessárias para que esse aluno consiga acompanhar a aula, bem como interprete e todo equipamento tecnológico necessário para o desenvolvimento do aluno. - Deve atender todos sem restrição, fazendo o ensino votado a cada necessidade dos alunos. - Ideal seria sem distinção, todavia sabemos que algumas destas apresentam quadros que necessitam de cuidados básicos, não só de higiene com também de apoio neuromotor; neste sentido se faz mister um profissional na IE para auxiliar esta inclusão. - Creio que apenas necessidades que envolvam extrema limitação cognitiva não trariam uma adaptação aceitável, seja por parte da instituição quanto por parte do aluno. - Se as escolas e seus envolvidos estiverem adaptados para receber os estudantes, todos devem frequentar as escolas regulares. - Acredito, porque a educação é um direito de todos.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, porque todos merecem ser inclusos. - Acredito que existem casos e casos, já que deficiências complexas requerem tratamento especializado. Imagino que PCDs como os surdos, cegos e outros devem ser atendidos pelos centros escolares comuns. No entanto, PCDs que possuem síndromes severas precisam ser acolhidos por rede especializada dada a falta de formação docente necessária na maioria das instituições. - Sim, no processo de melhoria contínua, com certeza. - Todos têm direito a uma educação sem distinção, porém precisamos de capacitação de professores, disponibilização de monitores e recursos pedagógicos. - A escola regular deve atender todos, sem distinção. Cabe a instituição como um todo fornecer condições de

	acesso a aprendizagem a todos.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Atendendo conforme suas necessidades e capacidades, tentando desenvolver como cidadão para a sociedade. - Acredito que sim. A escola é local de inclusão e por si só já deveria receber todo e qualquer tipo de aluno. Porém a realidade é difícil, pois não estamos preparados para receber esses alunos, e ai eles acabam saindo das escolas. - Creio que a escola deve atender a todos sem distinção, com profissionais qualificados para esse atendimento e suporte. - Sim, pois além de ser uma obrigação legal, cabe à educação "abraçar" todos. - Sim, devemos atender todos.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que o acesso à educação de qualidade deve ser para todos, mas que para alunos com alguma deficiência deve - se desenvolver práticas pedagógicas que o ajuda no seu cotidiano escolar. - Acredito que todos teriam condições de frequentá-las. Porém, alguns alunos necessitam de professor de apoio e uma melhor capacitação dos professores. - Com os modelos de sala de aula cheios alguns alunos podem constituir um desafio além das possibilidades dos professores. Certas crianças precisam de acompanhamento mais específico e dedicado para ajudar no seu desenvolvimento. Talvez algum modelo híbrido de atendimento seria o mais adequado.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que sim, porém defendo a ideia de que estes estudantes também sejam atendidos de forma complementar em outras instituições e/ou ambientes de acolhimento. - A princípio sim, todos devem ser atendidos. Entretanto, acredito ser possível que alguma criança ou algum (a) jovem possa não ter condições, mas esta definição deve ser de especialistas. - No futuro, acredito que teremos uma escola preparada para receber e formar todos sem qualquer distinção. Mas, hoje há barreira física e a falta de profissionais qualificados para auxiliarem nesse processo de inclusão. - Condições clínicas graves, a meu ver, seriam melhor direcionadas em ambientes preparados para tal, com apoio médico/cuidador/enfermeira. - Alguns não teriam condições de frequentá-las, cada caso deve ser avaliado dentro de suas particularidades. Ex.: uma criança com comprometimento cognitivo severo.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, porque todos contribuem com os impostos, então todos devem ter acesso.

	<ul style="list-style-type: none"> - Não. A escola é um ambiente dos princípios de acolhimento e formação. Estes dois princípios devem ser garantidos a qualquer ser humano. - Sem distinção. Simplesmente igualdade. - Sim, porque tem políticas de inclusão e profissionais capacitados para atuar com alunos com diversos tipos de educação. - Todos devem ter acesso, desde que devidamente conscientizados quanto aos objetivos dos cursos. - Depende muito da deficiência, pois existem interações na escola técnica que seriam complicadas do meu ponto de vista para um aluno com deficiência. - Escola para todos. - Sim. Todos têm direito a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. É o que nos fala a Constituição Federal, além de a ética corroborar para isso. - Pergunta difícil, 'pra toda regra há exceção. Alunos com deficiência visual ou auditiva, por exemplo, teriam muita dificuldade em cursar uma graduação em Engenharia, por exemplo. - Creio que algumas escolas não têm condições de oferecer esse atendimento devido à sua estrutura física ou por falta de profissionais com conhecimento do assunto. -Penso que a escola regular, principalmente as públicas, necessitariam de um enorme investimento para que alunos com necessidades específicas pudessem ser atendidos de forma efetiva e obterem um real aprendizado. Há ainda casos de determinadas necessidades dos alunos que, certamente, seriam melhor atendidas em escolas especializadas. - A escola deve buscar educação para todos, cumprindo o que é direito na constituição. Não costumo pensar em que os alunos com necessidades específicas são apenas os que possuem laudos, pois todos temos necessidades educacionais específicas que merecem respeito, mesmo os que não possuem laudo médico para tal.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Considero que todos têm direito à educação inclusiva. Considero que casos muito graves devem ter o processo de ensino aprendizagem em Escolas de Educação especial, como autismo de grau entre outras. - Algumas pessoas têm paralisias cerebrais que as incapacitam para um ambiente escolar. Não conseguem se mover ou alimentar-se sozinhas. Tem também as extremamente agressivas que impedem um convívio saudável com os outros alunos. Tem os psicopatas que podem representar perigo real aos colegas ou professores. - Acredito que pode atender. Contudo, na maioria dos

	<p>casos não se sabe como.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola deveria ter condições de atender a todas as pessoas que escolherem ali estar. Da maneira como está configurada atualmente, a escola é mais excludente que inclusiva. As dificuldades suscitadas pela presença de pessoas com deficiência e necessidades especiais apenas explicitam um problema que é de todas as pessoas que frequentam a escola: ela é adequada para uma "média" abstrata e irreal. Quem se adapta, permanece e "progride", quem não se adapta, repete e evade. - Sim. A educação é direito de todos.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Sim sem distinção até que se consiga identificar as potencialidades ou não do aluno. - Entendo que a maioria dos casos é possível de serem atendidos, mas em algumas situações entendo que seria melhor em escolas especializadas, principalmente considerando que a maioria das escolas não tem servidores para apoiar estas ações. - Há algumas crianças que não conseguem se adaptar ao ensino regular, ao invés de um ambiente de estímulo para a criança, este se torna um ambiente de exclusão. - Acho que todos poderiam frequentar a escola, mas ainda estamos longe de oferecermos condições para que as pessoas com deficiência façam isso com qualidade. É preciso melhorar muito! Em relação às pessoas consideradas típicas, acredito ser uma oportunidade muito grande conviverem com pessoas com deficiências. - Todos têm direito a escola regular e a complementação educacional das suas necessidades formativas fora do espaço escolar. - Sim, mas falando por mim, não tenho condições de trabalhar de forma diferente com estudantes com alguma deficiência dentro do mesmo espaço de tempo dos demais estudantes (ano letivo regular). Creio que, conforme a deficiência, isso se torna ineficaz. - Acredito que a escola deva receber todos, mas também precisa preparar os profissionais e criar condições para receber os alunos. - Acredito que a escola deve atender a todos sem distinção. A meu ver a escola tem que dar a mesma oportunidade para todos. Àqueles que precisarem de um atendimento diferenciado a escola precisa de qualificar para dar o devido atendimento.

Fonte: Questionários Professores

A inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola regular é necessária, urgente e legal, do ponto de vista da legislação, mas tem se apresentado com poucos avanços para que realmente aconteça. Infelizmente da maneira como a escola está configurada atualmente, ela é mais excludente que inclusiva.

A LBI/2015 no seu Art. 27 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.12).

A mesma Lei continua no seu Parágrafo único. “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 12).

As respostas dos Professores dos *Campi* do IFTM, no quadro acima, demonstram que a maioria deles concorda que a escola regular deve atender a todos sem distinção, mas para isso é necessário que haja profissionais capacitados para auxiliar os docentes com os alunos que necessitam de um acompanhamento mais próximo e até extraclasse para que alguns educandos possam corresponder a uma aprendizagem eficiente.

O docente sozinho na sala de aula não consegue atender a todos sem comprometer o processo ensino-aprendizagem de toda a classe. Seriam necessários outros colaboradores dentro dela para ajudá-lo nessa tarefa, e os monitores são muito bem vindos nesse momento. A capacitação de docentes, monitores e outros profissionais para fazer bem feito a educação inclusiva é urgente e necessária.

Avançando um pouco mais no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados sobre o *Campus* em que cada um trabalha e sua adequação para receber alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 89 mostra a visão de seus professores que responderam a pesquisa.

Quadro 89: Você considera que o seu *Campus* esta adequado a receber alunos com deficiências? Por quê?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	-Não, porque falta infraestrutura física e mudança de

	<p>cultura de gestores e equipe pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não. O professor não tem condições de atender a todos os alunos com a mesma qualidade devido a algumas necessidades especiais que requerem atenção especial. - Não, falta de pessoal com formação nessa área. - Não tem nenhuma condição. Não há acessibilidade, não há material em braile, não há instrutor de Libras, o NAPNE é bastante ineficiente, etc.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, no sentido de aprender fazendo, mas é claro que nos falta ainda experiência e estrutura para o amplo espectro de necessidades específicas que existem. - Dependendo da deficiência tem condições. - Não! Falta de profissionais habilitados. - Sim, porque mesmo que não tenhamos a melhor estrutura para atendê-los a sempre um esforço coletivo por parte da equipe para que os alunos atinja o aprendizado. - Não, mas os esforços são constantes de todos servidores para melhor atender todos os alunos no <i>Campus</i>. - Considero que sim, isto porque tem procurando formas de receber, apoiar e propiciar condições mínimas para que ele(s) exerça suas atividades. - Creio que é um processo e que nenhuma escola estará 100% preparada sem a vivência do dia-a-dia com esta realidade. Neste contexto, creio que o <i>Campus</i> está caminhando para que se torne 100% adequado, em um futuro próximo. - Sim, mas precisa investir mais em pessoal para dar o suporte necessário aos/às alunos/as com necessidades. Faltam intérpretes de libras, por exemplo. - Está se adequando. - Não, por falta de treinamento dos professores. - Não. Porque ainda há um longo caminho a percorrer para oferecer um atendimento pedagógico adequado.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Porque está sendo investidos muitos recursos para receber e dar suporte aos que já estão estudando no <i>Campus</i>. - Precisa de melhorias, pois nem tudo está adaptado e os professores não se sentem preparados. - Sim. Não tenho alunos com deficiência atualmente, mas vejo o esforço de todos os profissionais envolvidos no processo. Percebo que acontece um avanço a cada dia. - Não. Falta muito conhecimento.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Por falta de conhecimento de alguns servidores, me incluindo, não saberia lidar com diversas situações e até questões de infraestrutura para recebê-los. - Não estamos. Tivemos um aluno surdo o ano passado

	<p>e ele não conseguiu acompanhar o ritmo e saiu. Tudo bem que tivemos a pandemia o que dificultava todo o processo dele, mas mesmo assim foi frustrante perder o aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não está. Já tivemos um aluno surdo que teve muita dificuldade com a aprendizagem e optou por sair da escola. Outros com dificuldades cognitivas também optaram pelo mesmo caminho. - Dependendo da deficiência deverá ser feita adequações.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes. Muito foi e está sendo feito para tentar ajudar estes alunos, mas falta muito e às vezes nos sentimos impotentes. - Acredito que na medida do possível, sim. - Até certo ponto. Os modelos de aulas que ainda predominam (mais expositivas e conteudistas) tornam a adaptação para alguns tipos de deficiência em um desafio muito grande. Os modelos de trabalhos didáticos precisam ser diferentes. Penso que ainda não estamos prontos para todas as diferenças.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Parcialmente. Acredito que faltam ainda profissionais especializados para atender de modo satisfatório a todas as demandas que surgem no dia a dia. - Não. Falta de profissionais com formação específica; baixa qualificação dos docentes e dos técnico-administrativos; falta de estrutura (laboratórios específicos, equipamentos para atividades, acessibilidade para deficientes visuais...). - Parcialmente sim. A estrutura física e humana precisa de maior investimento e mais pessoal. - Infelizmente, não. Ainda existe muita desinformação e desinteresse por parte de alguns, falta a garantia à acessibilidade física e linguística adequadas. - Em partes, deve ser considerado cada tipo de deficiência. Ex. Hoje possuímos uma interprete de libras. Se tivermos dois alunos como essa colaboradora poderá atender ambos.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, foram feitas reformas em relação a acessibilidade. - Acredito que há muita boa vontade, mas sinto falta de investimentos para profissionais especializados para atuar em determinados tipos. - Parcialmente. Foram feitas muitas adaptações mas acredito não ter recursos do governo para implementar tudo que é necessário. - Sim, porque tem políticas de inclusão e profissionais capacitados para atuar com alunos com diversos tipos de educação. - Sim, porque é um dever da escola, porém dependendo da deficiência se faz necessários algumas adequações.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, meu <i>Campus</i> tem melhorado cada dia mais. Possui pessoas com experiência na área e pessoas que se dedicam ao atendimento. O <i>Campus</i> vem buscando se atualizar também na sua parte física ao adaptar o <i>Campus</i> para pessoas com deficiências. - Parcialmente, visto os projetos já desenvolvidos. - Relativamente. A mente do professor precisa ser mexida suficientemente. - De certa forma, sim. Isso porque tem alguns profissionais capacitados e tem vários ambientes adaptados e preparados para recebê-los. - Em geral sim, para a maioria das deficiências. - Totalmente adequado nenhum local está, pois a organização da instituições foi pensada, em geral, para pessoas sem deficiências. Há ainda que se considerar que uma série de fatores, como monitores ou outras condições de adequação que se fazem necessárias, muitas vezes dependem de recursos financeiros, o que nem sempre está disponível. - Sim, fisicamente sim. Mas na mentalidade docente creio que não.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Não estamos preparados psicologicamente e nem temos estrutura física totalmente adequada. - Sim. Algumas deficiências. Mas ainda precisa ter mais estudos a respeito. - Acredito que está em processo de se adequar cada vez mais. As/os servidores envolvidas/os estão se dedicando bastante e os limites institucionais irão ser alargados com o tempo. - Não, principalmente em relação a adequações físicas, mas também quanto à formação docente.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Precisamos de adequações e mais profissionais capacitado. - Sim, porque existe o setor competente. - É possível receber, como tem recebido, mas ainda precisa melhorar o apoio aos professores, pois em determinadas situações é necessário ter um assistente para que o educando possa receber a atenção necessária para o seu aprendizado. - Parcialmente adequado, mas deve atender a demanda social da inclusão sim. - Sim, porque se pensa muito sobre a questão da inclusão aqui no <i>Campus</i>. - Não. Porque falta estrutura física e pessoal de apoio para atender as necessidades desses alunos. Em casos de deficiência física mais severa, por exemplo, não há banheiros apropriados, não há disponível uma pessoa para acompanhar esses alunos. Não há acessibilidade, por exemplo, para alunos cadeirantes subirem no palco do anfiteatro. Já tivemos aluno que precisou ficar um

	<p>semestre sem estudar porque não havia intérprete de libras disponível no <i>Campus</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, pois o <i>Campus</i> sempre tem se atualizado, quando necessário é, a depender das demandas que chegam. - Acredito que ainda nos falta preparo, mas não falta vontade. Vejo que eu e os meus colegas se esforçam bastante para atender os alunos com deficiência mas as vezes não sabemos a melhor forma de atendê-los. A presença de um profissional qualificado poderia auxiliar muito no processo de inclusão. - Não. Apesar dos esforços e do progresso que temos feito nos últimos anos, ainda precisamos capacitar os docentes, ter apoio especializado. - Apesar de grandes medidas já terem sido realizadas (alterações de portas, instalação de elevador), adequações mais pontuais tem sido feitas (como aquisição de mobiliário específico), na medida em que sem mostram necessárias. - Para alguns tipos de deficiência sim em termos de estrutura física. Já em termos pedagógicos não saberia dizer. - Sim, pela infraestrutura de dispõe, acredito apenas que teria que ter um apoio psicológico e/ou psicopedagógico. - O <i>Campus</i> tem uma grande preocupação, vem desenvolvendo várias ações. Acredito que estamos num processo de aprendizagem. - Sim, pois no <i>Campus</i> tem o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas) que atua com diversas ações de inclusão.
--	---

Fonte: Questionários Professores

Analisando as respostas dos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, há diversidade de opiniões sobre cada *Campus* estar adequado a receber alunos com deficiências. Os docentes divergem dentro de um mesmo *Campus*. Somente o *Campus* Campina Verde foi unanime em dizer os seus 4 professores que responderam a pesquisa de que o local onde trabalham não está adequadamente preparado para receber o alunado da educação inclusiva.

Adequação de uma instituição escolar não está só ligada ao espaço físico referente a acessibilidade arquitetônica, mas engloba muito mais: professores capacitados para a sala de aula, atendimento de AEE em SRM, docentes mais preparados para a sala de aula, dada a variedade de deficiências, YGD e AH/SD, dentre muitos que foram citados no quadro acima.

Refletindo a esse respeito Bolonhini Junior (2004, p. 198), afirma que

[...] acessibilidade significa a possibilidade de acesso do portador de necessidade especial, mas não apenas de seu acesso físico aos locais e, sim, antes, de seu acesso ao desenvolvimento sadio de sua personalidade com vistas à garantia de sua dignidade humana.

O acesso e a permanência dos alunos público alvo da educação inclusiva devem ser trabalhados por toda a equipe da escola: docentes, coordenadores de cursos, diretores gerais, diretores de ensino, equipe pedagógica, equipe que coordena as ações sobre inclusão dentro da escola. enfim, a luta para que a escola seja para todos, depende de todos que nela trabalham e estudam.

Continuando mais no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, a questão agora é sobre ter um aluno com deficiência na sala de aula e as implicações na rotina do trabalho. O quadro de número 90 mostra como os docentes responderam a esta pergunta.

Quadro 90: Ter um aluno com deficiência implicou em mudanças na rotina de seu trabalho? Como?

Campus	Respostas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, atenção diferenciada a esses alunos. - Sim. As condições para uma visita técnica, ter que mudar a forma de explicar algo para atendê-la a necessidade especial inclusive buscando material diferenciado, a falta de acessibilidade do <i>Campus</i>, diversas vezes precisei buscar o aluno em algum lugar para que ele chegasse a sala de aula... - Não tive essa experiência. - Não tenho certeza, creio que não.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Maior tempo de dedicação na preparação da aula, revisão do material para adequação a necessidade específica em questão (cegueira). Além disso, mudança na forma como a aula é dada, já que o estudante não tem acesso às imagens de slides e vídeos da aula interativa. - Não tenho alunos com deficiência (2 docentes). - Não (2 docentes) - Sim, eu estou tendo que readaptar todo o meu material para melhor atendê-lo. - Sim, adequando o material para o aluno com baixa visão, quando as aulas ainda eram presenciais. - Sim. Sensibilidade aos detalhes ao elaborar ou revisar o material didático e nas avaliações. - Sim, tenho que pensar em como apresentar um conteúdo de forma variada que atenda a todos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, na preparação e condução das aulas. - Sim. Ao elaborar uma aula, penso neste aluno constantemente.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, porque tem de ter uma atenção maior voltada para esse aluno de forma que não atrapalhe o desenvolvimento dos outros alunos na mesma turma. - Sim, adequação do planejamento, das atividades, das avaliações e das ministrações de aulas. - Sim, buscar mais atenção com o mesmo e ser mais detalhista nas explicações para ele junto aos outros alunos. - Sim. Não tinha um monitor e ninguém tinha capacitação para auxiliar, além que os recursos eram poucos. - Sim. Elaborando materiais específicos.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Devido a desconhecimento de como lidar com a deficiência. - Quando tínhamos o aluno surdo era preciso preparar as aulas com antecedência e enviar para a tradutora de Libras que o acompanhava. - Sim. Em tempos presenciais, sempre verificava se os alunos de baixa visão e audição estavam próximos a mim e ao quadro. Passei a falar de forma mais pausada e utilizar mais o quadro. Material produzido em letra específica (Verdana) e maior. - Não, pois minhas experiências foram bem pontuais e com deficiências "leves". - Não.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Tenho que tirar tempo exclusivo para ele durante as aulas, tenho que preparar material diferenciado, as aulas não podem ser as mesmas em uma sala em que não há alunos com alguma deficiência. - Por enquanto não. - Até certo ponto. Os modelos de aulas que ainda predominam (mais expositivas e conteudistas) tornam a adaptação para alguns tipos de deficiência em um desafio muito grande. Os modelos de trabalhos didáticos precisam ser diferentes. Penso que ainda não estamos prontos para todas as diferenças.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Preciso ficar atento, alerta às diversas circunstâncias que envolvem o acolhimento de estudantes com este perfil. - Sim. Precisei me preparar para ministrar aula sabendo que na sala tinha aluno (s) que precisavam de atenção, palavras e ritmo bem diferentes da maioria. Além disto, a necessidade de preparar material específico, sem estar qualificado/capacitado para isto. - Hoje eu não tenho aluno com deficiência, anos atrás, quando os tive, houve necessidade de adaptar o ritmo

	<p>da aula à intérprete de Libras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim. É necessário um maior e melhor planejamento para que as aulas sejam de fato inclusivas. Um olhar empático e um olhar mais atento para as dificuldades e capacidades apresentadas pelos alunos. Melhores recursos e maior diversificação de metodologias. - Não.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> . Não (3 docentes). - Sim. Exige mais tempo e atenção. - Sim. Foi necessário estudos e capacitação para dominar tecnologias e ferramentas pedagógicas para trabalhar com esse aluno. Além disso, a flexibilização curricular fez com que o atendimento do aluno fosse individualizado. - Sim, como tinha um intérprete, foi necessário mais interação com ele. - Sim, a atenção a ele é diferenciada, desde a preparação do material até o processo de avaliação. - Sim, eu tive que adaptar ao tempo do aluno com necessidades especiais. Tempo de avaliação, tempo dos exercícios, etc. - Sim, o conteúdo deve ser pensado de forma diferente para este aluno. - Não tive essa experiência (2 docentes) - Claro, a cada aluno e a cada deficiência, preciso buscar novos meios e formas de agir. Não há um aluno que eu considere livre de deficiência (nem eu o sou). Somos todos deficientes em algo. A diferença é que alguns têm laudo, outros não. - É preciso ter mais atenção para preparar um estudo específico para esse aluno. - Sim. Tive que realizar adaptações na forma de dar aula e me adequar às necessidades do aluno. - Sim, de me adequar na forma de abordar os conteúdos e dedicar mais tempo à preparação das aulas para aquele aluno. - Bruscamente. Preciso reinventar-me todo dia junto à minha prática e buscando meios de interação com os colegas.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. A forma de preparar a aula, conduzir a aula deve ser diferente. - Sim. Ter um tradutor de libras em sala. Escrever com letras muito grandes no quadro para um aluno que tinha deficiência visual. - Quando tive uma aluna com deficiência Auditiva ministrava a aula olhando para ela para facilitar a leitura labial. - Sim, implicou em prestar mais atenção ao meio e à mensagem, à forma de apresentar os materiais e os conteúdos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Exige maior atenção e mais buscas por alternativas didáticas e avaliativas.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Sim! Estudar mais para tender as necessidades específicas deles. - Sim, tive que buscar alternativas. - Sim, em alguns casos demandou maior tempo de preparação das atividades e até mesmo a demanda de atenção durante a aula. - Sim, me demanda mais tempo para buscar cursos de qualificação e leituras para me informar sobre como trabalhar com estudantes PCDs. - Não (3 docentes). - Contribuiu bastante para ampliar meu olhar sobre diferentes formas de aprendizagem e me atentar à isso ao pensar minhas estratégias de ensino. - Sim, muitos deles precisam de atendimento individualizado e as vezes exigem que eu repense a minha prática pedagógica. - Em parte. - sim. Tempo para atendimento individualizado. Planejamento diferenciado tanto da aula quanto das avaliações. Aumento considerável do trabalho. - A alteração mais significativa é o repensar constante das práticas, pela demanda de reorganização da apresentação dos conteúdos e também das atividades avaliativas. - Sim, ter mais tempo para atendimento individual. - Muitas mudanças, um cuidado maior com algumas práticas, formas de trabalho o ensino e a aprendizagem. - Sim, tive que adaptar as aulas buscando fazer a inclusão do aluno. Fato que demanda mais tempo de preparação.

Fonte: Questionários Professores

Uma sala de aula envolve alunos, professores e uma rotina de conteúdos a serem ensinados, de avaliações a serem feitas e de alunos que permanecem juntos todo o ano letivo. A cada ano acadêmico que se inicia: novos alunos, novas caras e novos aprendizados. Por vezes estudantes com deficiências, TGD e AH/SD podem estar entre os outros educandos e aí é hora do professor pensar em novas estratégias de ensino para aqueles que necessitem de mais atenção e que por algum déficit intelectual pode exigir mais de quem ensina.

No caso do IFTM, os Professores que responderam a pesquisa, quase a totalidade concordam que se tem um aluno com necessidades específicas na classe, ele merece atenção e o docente precisa mudar parte das estratégias de aula para atendê-los. Dos 69 (100%) professores dos *Campi* do IFTM que participaram da pesquisa, respondendo o questionário, 9

(13%) deles disseram que a presença de alunos com deficiências na sala de aula não implica em mudanças na rotina de trabalho. Os docentes que se preocupam em mudar a rotina das aulas são 60 deles, o que equivale a 87%.

Cabe aos professores procurar novas metodologias para orientar a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula especialmente se existir entre eles, discentes da educação inclusiva.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.120).

A modernização da escola regular não está ligada somente no aparato tecnológico, que é essencial, mas principalmente numa moderna maneira de ver o alunado dela. Os professores precisam modernizar suas práticas de sala de aula no sentido de fazer o processo ensino-aprendizagem acontecer para todos, independente da deficiência ou não. Perante a sociedade e lei, todos eles são alunos e necessitam de apoio pedagógico.

Prosseguindo no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, o questionamento que se segue é sobre o desenvolvimento de um programa diferenciado para os alunos que necessitem desse recurso. O quadro de número 91 mostra as opiniões desses docentes.

Quadro 91: Você desenvolve um programa diferenciado com seu(sua) aluno(a) com deficiência ou acha que ele deve ser educado como os demais? Qual?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que alunos com necessidades específicas devem ter programas específicos de acordo o perfil de cada um. - Eu entendo que para o professor fazer isso ele precisa querer e ser "treinado". Eu até quero, apesar de não ter vocação/afinidade, mas nunca fui devidamente orientado em situação nenhuma. - Não tive essa experiência. - Atualmente eu não atendo nenhum aluno com deficiência.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo aplicado é o mesmo. A mudança esta na disponibilização para que o estudante tenha acesso ao conteúdo. Neste caso o estudante não apresenta

	<p>qualquer déficit cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tenho aluno com deficiência. - Adotamos da forma a facilitar o ensino. - No momento ainda não consegui desenvolver nenhum programa diferenciado com o meu aluno, porém eu acredito que tenha que ser feito o trabalho de conscientização da turma, além de um acompanhamento diferenciado. - Se tratando de alunos com necessidades específicas o ensino deve ser adaptado a ele. - Acredito que da mesma forma como os demais, respeitando as limitações. - As aulas são as mesmas, mas faço comentários e exemplos voltados especificamente para eles, para que estes possam entender o conteúdo dentro de sua realidade. - Em algumas tarefas precisa adaptação (fonte maior, transpor para o verbal as informações não verbais). - Ele precisa ter um programa adaptado para sua necessidade. - Igual aos demais. - Deve ser desenvolvido um programa que atenda às demandas de todos os estudantes, independente se, simultaneamente ou não, este seja atendido com os demais.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, quando eu tinha as alunas com deficiência visual - cegueira - além de ter feito um projeto que disponibilizava duas monitoras para ajudarem paralelamente as alunas, também mantinha atividades voltadas para as mesmas de forma adaptada e mesmo não sendo mais alunas delas no primeiro período, ainda mantenho o mesmo projeto a 3 anos no <i>Campus</i>. - O programa de conteúdos corre em paralelo, mas com adequações às necessidades específicas. - Mais atenção e cuidados com ele. - Acho que de acordo com os recursos que tínhamos, a aula precisava correr normalmente. Fazia algumas observações extras e procurava ficar atento se estava conseguindo avançar na aprendizagem. - O programa deve ser diferenciado.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Não desenvolvi, mas acho que deve ser educado de forma que atenda as necessidades dele. - Não tivemos tempo nesse último caso de fazer muita coisa. Mas acredito que para ele desenvolver teria que ser diferenciado sim. - No caso dos alunos que possuo, não há a necessidade de material específico para eles, apenas maior atenção da minha parte para monitorá-los a respeito da aprendizagem. Às vezes, eles solicitam um prazo maior para realizar determinadas tarefas/atividades.

	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes repito atividades quando noto alunos com mais dificuldades. - Deve sempre haver adaptação.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Ele não pode ser tratado igualmente. Há uma necessidade de apoio maior. Exemplo, uma aluno que tem deficiência visual, tenho que levar o material em braille para que ela possa seguir o que eu estou falando, tenho que tentar passar para ela algumas figuras em alto-relevo para sentir e perceber o que está sendo ensinado. O aluno com deficiência em coordenação motora, é necessário que ele tenha o material escrito por ele não conseguir acompanhar o que se escreve na lousa. - Sim. Atividade avaliativa diferenciada e método de aprendizagem também diferenciado. - Ninguém deve ser educado como os outros. Mesmo os estudantes 'normais' são diferentes dos demais e necessitam de diferenciação. Cada turma tem alguns que precisam de cuidados especiais, quer seja em compreensão ou na realização de tarefas. Com os modelos que são usados ainda hoje essas diferenças individuais não são consideradas.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvo o conteúdo programático da mesma forma, porém tentando adequá-lo em termos de abordagem e de metodologia de ensino distinta. - Este aluno com surdez tem acompanhamento de intérprete. Para o conteúdo administrado não houve necessidade de material específico. Ou seja, sempre é necessária alguma adaptação. - Cada caso é um caso. - Faz-se necessário um atendimento especializado para preencher as lacunas trazidas e adquiridas ao longo das aulas em sala regular. - Deve ser educado observando seus conhecimentos, habilidades e atitudes, como os demais alunos.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Não (3) - Nem com os ditos "normais" eu atuo da mesma forma. Cada um tem a própria individualidade que deve ser respeitada. - Diferente. Conteúdo junto com a turma, mas as atividades de acordo com sua possibilidade. - Por meio da flexibilização curricular e devido à individualidade da deficiência do aluno as aulas atualmente tem sido individuais. Entretanto, considero que a inserção do aluno em sala de aula regular deve ser priorizado, sobretudo após a volta das aulas presenciais. - Deveria ser diferenciado. - Diferenciado, porque ele apresenta necessidades específicas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que ele possa ser educado como os demais, porém com algumas adaptações para o tempo do aluno. Não desenvolvi nada diferente para o mesmo. Só adaptei ao tempo dele. - Cada caso é um caso. - Considero que sim. - Desenvolvo um programa de acordo com cada especificidade, se necessário. - Acredito que dependendo da deficiência seria necessário um programa diferenciado. - Sim. Procuro desenvolver atividades que o aluno consiga compreender o conteúdo de forma mais suave. -Sim. Procuro desenvolver atividades que o aluno consiga compreender o conteúdo de forma mais suave. - Não há uma resposta fixa para esse pergunta, pois na minha opinião, tudo depende das necessidades específicas dos referidos alunos. - Desde o início da pandemia eu desenvolvo trabalho individual, porém sempre tentando projetos que unam esses alunos aos não laudados.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Considero que deve haver tratamento diferenciado para que possamos ter um processo de ensino/aprendizagem adequado. - Depende da deficiência. Pode ser que o aluno precise de um programa diferenciado. - Acredito que tem que se desenvolver um programa diferenciado. - Há muito tempo procuro oferecer o máximo de opções para todas/os as/os estudantes. Busco estar atento se as alternativas estão contemplando os diferentes indivíduos com quem trabalho. Ainda não acrescentei nenhuma atividade específica em função do trabalho com estudantes deficientes. - Sim desenvolvo. Ele deve ser educado como os demais, isto é, deve atingir os mesmos objetivos, mas não devem ser educados utilizando os mesmos recursos. No ensino remoto, o máximo que tenho feito é aumentar o meu tempo com os alunos que têm necessidades específicas.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Faço as duas coisas. Depende da desenvoltura do aluno e da necessidade dele. Flexibilizo as avaliações do conteúdo e se como o aluno assimilou o mesmo. - Meu programa já é diferenciado normalmente. - Entendo que há necessidade, em dos casos, de preparar uma programação diferenciada. Mas em alguns casos, foi somente uma adequação do material. - Todos os meus estudantes, independentemente de ser PCDs, recebem a oportunidade de ter um programa diferenciado de ensino comigo enquanto professora. - Como só tem uma aluna, ela consegue caminhar no

	<p>mesmo ritmo dos demais alunos, às vezes, superando-os.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já desenvolvi. No caso do aluno surdo, disponibilizava material antecipadamente para a intérprete de libras. Para alunos com dificuldade cognitiva possibilitava a realização de provas com tempo mais estendido. Quando sei que o aluno tem alguma dificuldade específica penso em como as ferramentas de ensino podem ser utilizadas de forma a contemplá-lo. - Sim, desenvolvo o programa conforme a necessidade dele. - Sim, tenho algumas ações específicas para os alunos com necessidades específicas. - Ele deve ser assistindo nas suas especificadas, mas não tratado como diferente. Todos somos diferentes. - Com os estudantes que tenho acompanhado no momento, a única adaptação necessária tem sido o atendimento individualizado regular. - Não desenvolvo programa diferenciado e dependendo do tipo de deficiência minha opinião é a de que pode sim ser educado junto aos demais estudantes. - Eu dou muita liberdade para as minhas turmas, sempre que vejo necessidade de adequação eu faço, em todo meu planejamento, vou conversando com os alunos e vendo as potencialidades e dificuldades que possam ter. Não tenho como flexibilizar algo sem conhecer o aluno antes. - De acordo com a necessidade sim. É preciso uma adequação. Podemos até ministrar o conteúdo da mesma forma, mas precisamos adequar à sua realidade provas, situações e etc. - Sempre busco dar um atendimento diferenciado para o estudante.
--	---

Fonte: Questionários Professores

Para que alunos com deficiências, TGD e AH/SD tenham sucesso na aprendizagem escolar, muitas vezes o professor necessita de fazer ajustes nos conteúdos para estes alunos. Um programa diferenciado para a educação inclusiva é bem recebido por quem dele necessita.

As respostas a este questionamento feito aos Professores dos *Campi* do IFTM foram bem expressivas e mostram que boa parte desse professorado tem consciência do que é a educação inclusiva e trabalha para isso, elaborando projetos de ensino, flexibilizando conteúdos, dando um atendimento diferenciado, tempo estendido para atividades diversas e até avaliações, adequando material, dentre outras citadas no quadro acima.

As adaptações curriculares têm o objetivando de estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades especiais dos alunos e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 2003, p. 34).

As necessidades específicas de cada aluno da educação inclusiva é que vão ditar como fazer a programação curricular para ele, até que ponto poderá flexibilizar os conteúdos e como isso vai ser feito dando cumprimento às finalidades da educação, ancoradas no PPP da instituição escolar.

Avançando no questionário a questão agora é sobre fatores que dificultam o trabalho escolar do professor, como mostra o quadro de número 92.

Quadro 92: Há algum fator que dificulta o seu trabalho? Quais?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de infraestrutura adequada e apoio pedagógico. - Não vou enumerar, o <i>Campus</i> Campina Verde tem deficiências demais. - Nenhuma. - A falta de infraestrutura e material adequando no meu <i>Campus</i>, o excesso de atividades administrativas que precisamos cumprir devido à falta de efetivo, as deficiências globais dos alunos que ingressam, para citar algumas das principais.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Contato direto com o estudante, maior tempo de interação para entender como a necessidade do estudante dificulta o processo de aprendizagem. - Não. - Intérprete de Libras. - A falta de preparo para fazer a real inclusão dos estudantes com necessidades específicas. - Exceto quando o estudante não tem interesse ou não quer participar. - Por se tratar de uma disciplina prática, na maioria das vezes no computador, a dificuldade de utilização por parte dos alunos com baixa visão dificulta muito. - Não sou capacitada para atuar com as necessidades que os alunos precisam. Estudo para fazer o que posso, dentro das minhas condições. - Falta de treinamento. - Formação adequada para tal trabalho. - Não (3 docentes).
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos financeiros. - Ensino remoto. - Sim, apoio maior da direção para trabalhar com os alunos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. São desafios para melhor ensinar. - Não.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Desconhecimento. - Carga de trabalho que não dá tempo de pensar e se dedicar mais a esses alunos específicos. - Falta de recursos no <i>Campus</i> e profissionais que nos auxiliem a atender os alunos em suas demandas mais específicas. - No momento, apenas o fato de estarmos com ensino remoto. - Não se aplica.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - São vários. Tempo de dedicação para montar material. Apoio de uma pessoa especializada para ajudá-la no cotidiano... - Sim. Talvez falta de conhecimento sobre as quais as maneiras apropriadas de adaptação de ensino a aprendizagem devem ser realizadas para alunos com necessidades especiais. - Em Artes eu consigo diferenciar as atividades e existe lugar para todos. A questão é não compará-los entre si e sim comparar como chegam com o desenvolvimento percebido ao final de cada ano letivo.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. O acúmulo de outras atividades docentes, as quais não me permitem uma dedicação como eu gostaria de reservar a estas situações de inclusão. - Sim, mas são dificuldades corriqueiras (falta de acessibilidade, ausência de intérprete...), nada que impeça o processo de ensino-aprendizagem. - Sim, mas são dificuldades corriqueiras (falta de acessibilidade, ausência de intérprete...), nada que impeça o processo de ensino-aprendizagem. - Não vejo nenhum. - Falta de engajamento de colegas para com os momentos de formação e burocracia excessiva para a contratação de pessoal especializado ou mesmo para o remanejamento de profissionais ociosos em outros <i>Campi</i>, envolvimento de pessoal especializado em atividades outras que acabam por assumir foco principal de atuação na instituição e deixando a desejar no que seria a sua função primária de suas atribuições, os alunos.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Não (6 docentes). - Não tenho um bom conhecimento em Libras. - Falta de motivação do estudante e falta de apoio da família. - Sim, conhecer a necessidade de cada um. - No momento não existe nenhum fator. Quando eu tenho algum problema eu recorro a equipe do Napne ou as pedagogas. - Falta de suporte. Por exemplo, um aluno com

	<p>dificuldade de locomoção que precisa de uma cadeira específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O maior problema na vida de um professor se chama "outro professor". O melhor parceiro também. Derrubar o mito de que o professor deve trabalhar sozinho e de forma autossuficiente é o mais difícil. - Minha falta de conhecimento. - Estou satisfeito com a estrutura que tenho a disposição. - Atualmente o ensino remoto dificultou em muito o trabalho com os alunos em modo geral e mais ainda com esses alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado. - Sim, docentes que não acreditam que devem respeitar tempos diferentes de aprendizagem, minha dificuldade em interagir e em integrar minha ação a de outros colegas e inúmeras inabilidades minhas.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhum. Estou disposta a aprender e lidar com as mudanças e/ou dificuldades do processo de ensino/aprendizagem. - Depende da situação e da deficiência apresentada. - Orientações institucionais para lidar com alunos de todo perfil. - Muitas dificuldades são consequência de uma formação acadêmica que não tratou do tema. Poder contar ou não com o apoio institucional (tradutor de Libras, por exemplo), é algo que faz muita diferença. Certamente, o ensino remoto trouxe ainda mais desafios, pois não poder acompanhar as turmas presencialmente foi algo que acrescentou mais obstáculos ao trabalho. - Sim. O ensino remoto.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de profissionais de apoio como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, professor de AEE. - Nenhum. - Em vários momentos há a necessidade do apoio de um auxiliar em sala para colaborar com o atendimento ao aluno com deficiência, mas na maioria das situações que ocorreram, não houve nenhuma dificuldade maior que não foi possível resolver. - Sim, a falta de recursos pedagógicos e a baixa carga horária da disciplina. - Sim, carga horária excessiva de trabalho com muitas atividades para além das aulas. - Dificulta meu trabalho a carga excessiva de trabalho que temos realizado, o histórico antidemocrático (que tem melhorado bastante!) na instituição, a preocupação com uma política pública federal que cada vez mais desvaloriza a nossa carreira. - Às vezes me falta tempo para me dedicar mais a eles.

	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação continuada nesta área. - Tivemos dificuldade inicial na socialização, mas não temos mais. - Sim, às vezes a falta de retorno dos alunos e/ou dos pais. - Valorização do tempo utilizado para atender às necessidades específicas, muitas vezes é necessário atendimento em horário separado. - Falta de conhecimento de novas metodologias inclusivas para alunos com deficiência. - Não (2 docentes).
--	---

Fonte: Questionários Professores

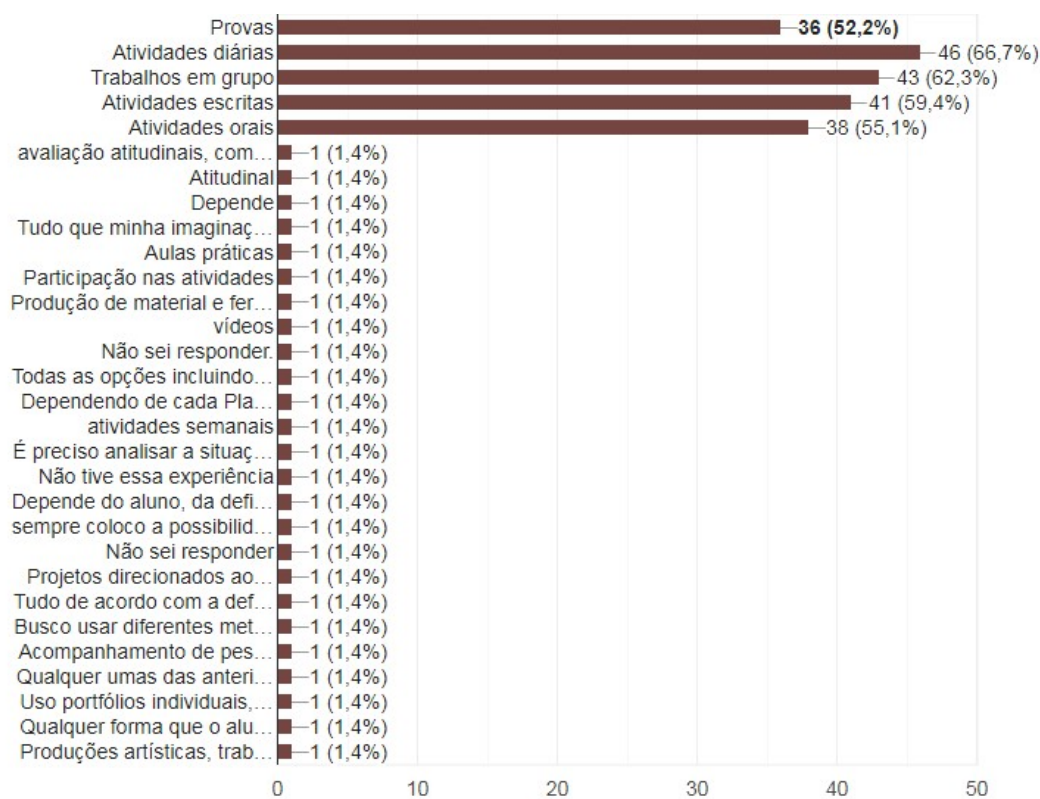
O trabalho de um professor na sala de aula demanda muito estudo, conhecimento do que faz, adaptações curriculares, dentre outras atribuições. Orientar a aprendizagem de vários alunos numa classe, cada um com uma história de vida, com o processo de aprendizagem variado, demanda do docente uma estrutura física e até mental para que tudo ocorra bem. Com os alunos da educação inclusiva, isso se torna mais difícil quando falta conhecimento do professor e de formação continuada.

De acordo com os Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, há inúmeras interferências que dificultam o trabalho deles dentro da sala de aula, como: carga horária extensa, falta de intérprete de Libras, falta de recursos pedagógicos, pequena carga horária de algumas disciplinas, falta de conhecimento sobre a educação inclusiva, falta de suporte da área pedagógica, etc.

Francisco Imbernón (2010, p. 14) afirma que a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Dando continuidade no questionário foi questionado aos Professores dos *Campi* do IFTM a respeito do processo ensino aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência(s). a figura de número 84 mostra como isso acontece.

Figura 84: Como você avalia o processo ensino aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência(s)?



Fonte: Questionários Professores

Essa questão do questionário tinha como opções de respostas: Atividades diárias, Trabalhos em grupo, Atividades escritas, Atividades orais e Outro. Aqui os Professores poderiam marcar mais de uma alternativa e até indicar outra que ele acha que também seria viável. De acordo com respostas, observa-se na figura acima que a opção mais usada pelos docentes dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário foi “Atividades diárias” com 46 respostas (66,7%), seguido de “trabalhos em grupo” marcada por 43 (62,3%), logo em seguida vem “atividades escritas” com 41 docentes (59,4%), seguido de “atividades orais” marcada por 38 professores (55,1%). Provas vem em seguida com 36 marcações (52,2%) e com uma marcação cada, a opção “Outro”.

Desta feita, para essa afirmação, o formulário do questionário pedia “Qual(is)?” Os docentes colocaram e marcaram: Avaliações Atitudinais, como responsabilidade e pontualidade; Atitudinal; Depende; Tudo que a minha imaginação conseguir bolar; Aulas práticas; Participação nas atividades; Produção de materiais e ferramentas digitais e produção de painéis digitais (PADLET); Vídeos; Não sei responder; Todas as opções incluindo o Portfólio; Depende de cada plano de ensino individualizado e cada demanda do aluno; Atividades semanais; É preciso avaliar a situação do aluno para definir a melhor estratégia; Não tive essa experiência; Depende do aluno, da deficiência, do projeto; Sempre coloco a

possibilidade de trabalho individual; Projetos direcionados ao aluno; Tudo, de acordo com a deficiência e necessidade; Busco usar diferentes metodologias para ver qual se adequa melhor com o aprendizado do estudante; Acompanhamento de pesquisas realizadas pelo aluno e/ou experimentos propostos; Qualquer uma das anteriores, depende do aluno; Portfólios individuais de modo a perceber claramente o desenvolvimento individual; Qualquer forma que o aluno consiga expressar seu conhecimento; Produções artísticas, trabalhos individuais, marcados. Todas essas afirmações equivalem a 1,4% cada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 1999), a avaliação do aluno com deficiências deve evidenciar:

[...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físicas ambientais mais favoráveis para aprender).

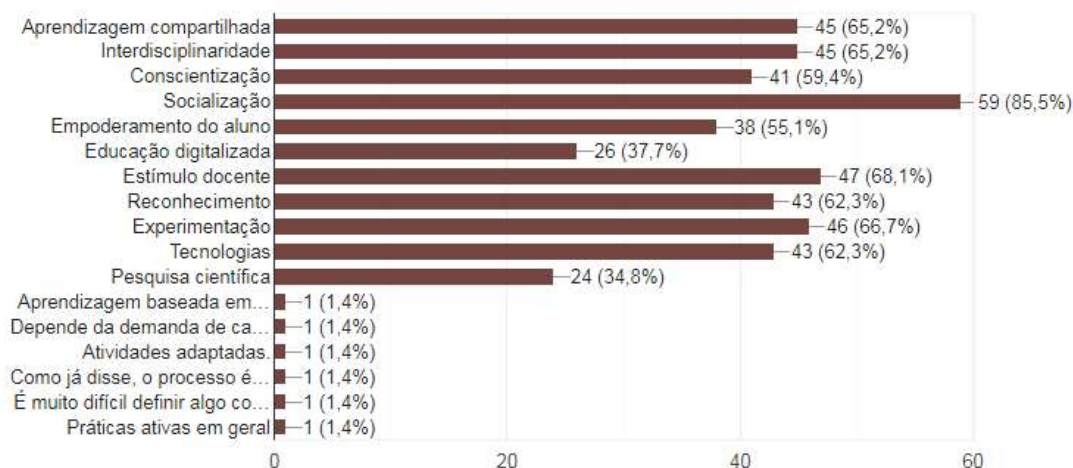
Assim sendo, a avaliação de alunos com deficiências deve ter como finalidade a verificação contínua dos conhecimentos frente aos conteúdos ensinados, no tempo deles, valorizando cada progresso na aprendizagem, levando em conta uma ferramenta pouco usada que é a co-aprendizagem¹⁸.

Dando prosseguimento no questionário, os Professores dos *Campi* do IFTM foram questionados a respeito das práticas pedagógicas que eles consideram essenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiências. A figura de número 85 mostra o resultado dessa pergunta.

Figura 85: Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiências?

¹⁸ Co-aprendizagem é um conceito que passou a ser mais significativo devido a diversas vantagens de criação e intercâmbio de conhecimentos gerados por usuários, rápida partilha de informações incluindo a investigação colaborativa e social em rede denominada coinvestigação.

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Nesse questionamento feito e respondido por 69 Professores dos *Campi* do IFTM, foram respondidos de acordo com algumas sugestões de práticas pedagógicas para serem usadas no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências, TGD e AH/SD: Aprendizagem compartilhada, Interdisciplinaridade, Conscientização, Socialização, Empoderamento do aluno, Educação digitalizada, Estímulo docente, Reconhecimento, Experimentação, Tecnologias, Pesquisa científica e Outro (nessa alternativa, o entrevistado que a marcasse, deveria citar).

Analisando a figura acima, conclui-se que a prática pedagógica mais citada pelos Professores foi Socialização marcada 59 vezes (85,5%). Em segundo lugar com 47 marcações (68,1%) foi Estímulo docente. No terceiro lugar com 47 marcações (68,1%) foi Estímulo Docente. A partir do quarto lugar, foram marcadas seguintes alternativas em ordem cronológica: Experimentação, 46 marcações (66,7%), Aprendizagem compartilhada e Interdisciplinaridade, marcadas por 45 docentes (65,2%), Reconhecimento e Tecnologias, marcado 43 vezes (62,3%), Conscientização com 41 marcações (59,4%), Empoderamento do Aluno, com 38 marcações (55,1%), Educação digitalizada marcada por 26 docentes (37,7%) e Pesquisa científica, marcada por 24 professores (34,8%),

Na opção “outro” foram adicionadas as práticas pedagógicas sugeridas por alguns Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário: Aprendizagem baseada em problemas ou projetos pela metodologia ativa, Depende da demanda de cada aluno, Atividades adaptadas, Depende da deficiência do aluno e sua vontade de aprender, É muito

difícil definir algo como essencial, pois pessoas diferentes se beneficiam de práticas diferentes e Práticas ativas em geral. Todas elas com uma marcação cada (1,4%).

Mariangela Almeida e Ines Martins (2009, p. 17) discutem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. [...] em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Nesse contexto, a prática pedagógica para com alunos com deficiências, necessariamente não precisa ser uma prática com metodologias e recursos grandiosos, o importante é que seja adequada à cognição dos alunos da educação inclusiva e assim qualquer prática utilizada com alunos representativos da normalidade, pode ser usada, de maneira diferenciada para o alunado da educação inclusiva.

Avançando mais no questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, foi questionado sobre o entendimento que cada um tem sobre “educação na perspectiva da inclusão”. O quadro de número 93 mostra as respostas daqueles que responderam a pesquisa.

Quadro 93: O que você entende por educação na perspectiva da inclusão?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Criar mecanismos facilitadores para que todos estejam motivados a participar e sentirem-se motivados a continuar no processo. - Não entendo muito do tema. Mas não aceito passivamente/pacificamente a ideia que devemos adaptar o currículo para incluir estudantes e depois trata-los como se estivessem no mesmo nível dos outros. - Forma de assegurar direitos e desenvolvimento do cidadão com necessidades específicas. - Não sei comentar.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Para uma sociedade menos excludente, precisamos iniciar a inclusão na escola com a sociedade aprendendo a conviver com pessoas com necessidades específicas e não segregando estas. O convívio mitiga pré-conceitos e permitir uma cultura de valorização das pessoas com necessidades específicas -Possibilidade de o aluno deficiente ter autonomia. - Que todos possam desenvolver-se de forma igualitária. - Educação que prega equidade dos alunos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra considerando as necessidades específicas dos estudantes, sendo necessário para isso adaptar as estratégias de ensino, a forma de avaliação e em alguns casos de alguma deficiências ou necessidades específicas, adaptar o conteúdo programático da unidade curricular. O estudante além de aprender dentro do seu contexto ele deve se sentir acolhido e feliz no ambiente escolar, então todas as ações devem considerar a valorização do estudante. - Ciente dos desafios pelo fato da maioria não conhecer ou não estar preparada em lidar com a inclusão, deve-se buscar alternativas e criar grupos de trabalho para definir ações, estratégias e revisá-las para mitigar os problemas. - Oferecer a mesma oportunidade de ensino, nivelando a "cobrança" com a dificuldade do estudante. - Fornecer os recursos que possibilitem que os estudantes com necessidades específicas participem efetivamente das aulas. - Inserir o aluno no ensino para que ele possa aprender da sua maneira e também se envolver com o aprendizado dos outros alunos. - Muito pouco. - Entende-se como aquela que oportuniza iguais condições de aprendizagem a todos os seus sujeitos.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar-se ao modo de realizar o ensino-aprendizagem. - Formação básica e formação para a vida. - É o alicerce para se construir uma escola mais justa e igualitária. - É uma educação que busca atender a todos sem distinção. - Que todos devem ser tratados como iguais nas suas diferenças.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Não entendo. - Não só receber esse aluno na escola, mas fazer ele se desenvolver e aprimorar juntamente com os outros alunos respeitando seu próprio tempo. - Uma educação que acompanha o desenvolvimento do aluno, o auxilia e apoia; sem fazê-lo se sentir inferior aos demais ou "atrasado" e sim, reforçar que ele é capaz, no seu próprio ritmo e tempo, alcançar o mesmo patamar de ensino dos demais, por um "caminho" diverso. -A educação é um direito humano fundamental. Toda e qualquer forma de inclusão deve começar pela educação. - Adaptação.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser uma educação que tenha como objetivo

	<p>garantir o direito de todos à educação e de qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma educação na qual todos podem aprender e compartilhar experiências e conhecimentos. -Auxiliar no desenvolvimento amplo de cada aluno, de modo que possa se sentir parte do grupo, autoconfiante intelectual e emocionalmente, seguro em partir para novas conquistas, assim como os demais.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - É o processo de inserção subjetiva do indivíduo em suas diversas dimensões humanas: física, mental, espiritual, buscando sua integração com os demais membros da comunidade social. - Utilizar metodologias que num momento atenda especificamente o PNEE e em outro atenda todos os alunos de maneira que este PNEE possa participar. Ou seja, mesclando metodologias e ferramentas de modo a não caracterizar que determinada ação é direcionada somente a ele PNEE. Este aluno precisa sentir parte do todo. - ... - Ensino com metodologias que acolham, validem e direcionem todos, sem discriminação ou exclusão por capacitismo. - Possibilitar o desenvolvimento do indivíduo respeitando suas limitações.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Não há inclusão sem educação. - Qualquer ser humano ter direito à educação e isso implica na educação que o permita interagir com o mundo à sua volta explorando seus potenciais e vontades. Se pararmos para pensar, todo mundo quer ser aceito e ter seu lugar no mundo, então respeitar a individualidade de cada um, independente de alguma deficiência, é um passo importante. Penso que a educação como um todo carece de atenção para mudar alguns paradigmas e seguirmos a empoderar cada indivíduo em idade escolar. - Voltada as necessidades do aluno. - Educação Inclusiva é a igualdade de oportunidade de aprendizagem de todos os alunos, independente de diferenças cognitivas, físicas, culturais, sociais etc. - Dar acesso e condições de aprendizagem a todos. - É um processo efetivo de eliminar barreiras, criar caminhos para acessibilidade, construir novas práticas, possibilitando socialização e a integração de alunos na sociedade. - Educação no meu ponto de vista na perspectiva da inclusão é aquilo que traz benefícios para o aluno. Que levanta a autoestima do aluno e que faz bem para ele. Incentiva o aluno a melhorar e buscar novas perspectivas. - Se colocar no lugar do outro.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a educação conforme a situação exige com intuito de atender a todos. - Atender as necessidades de respeitar as limitações dos alunos. - Educar para incluir pressupõe que excluímos sempre e a todo dia. Um dia em que não precisarmos trabalhar pela inclusão, será quando ela acontecerá naturalmente. - Abranger todos os alunos indistintamente. - Propiciar ferramentas e estímulos que possibilitem a todos os alunos, inclusive os que possuem alguma deficiência, terem o aprendizado. - Na Educação Inclusiva é necessário que o professor sempre se adapte às necessidades do aluno e não o contrário. - Um processo de educação que procura se adequar às necessidades específicas dos alunos, mas integrando estes alunos aos demais colegas da turma, respeitando ritmos e as limitações de quais habilidades se pretende desenvolver nesses "alunos especiais". - Respeitar o direito à aprendizagem respeitando os limites e incentivando as potencialidades de cada um.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de ensino de qualidade a todos, sem distinção. - Buscar nos adaptar para educar alunos com necessidades especiais. - Diante das dificuldades dos discentes com deficiência propor atividades que possibilite a interação destes com os demais alunos. - Uma educação que receba todas as pessoas que dela quiserem fazer parte e que não as exclua em função de padrões estreitos pré-estabelecidos. - Uma educação que não deixa ninguém para trás.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão seja realizada na medida em que o aluno consiga participar do processo ensino aprendizagem e vai muito além dos conteúdos! Vai da socialização, da contribuição e participação efetiva com o meio que esse aluno está inserido. - É uma educação que busca o aprendizado que se define pelo potencial do aluno. - É a educação que permite que o educando tenha as oportunidades de aprendizado e de participação nas atividades educativas independente de suas condições físicas ou mentais. - Educação libertadora. - Aquela educação que trata os alunos de maneira igual, apesar de suas peculiaridades. - Uma educação que não crie obstáculos e limitações para além daquelas que as pessoas com deficiência já tem que lidar todos os dias! Uma educação que permita ao aluno explorar todo o potencial que ele tem. - Um processo formativo, construtivo e que gera

	<p>autonomia, por meio do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação que consegue atender a todos, considerando as necessidades específicas de cada um. - Direito de todos a uma educação de qualidade socialmente referenciada. - ... - Uma educação em que as metodologias, os tempos e os espaços estejam prontos para o convívio de todas as pessoas. - Que o estudante com deficiência tenha direito à educação assim como qualquer estudante. - Que seja oportunizado para os alunos oportunidade de aprender. - Um processo de muito amor e dedicação. - Educação que viabilize os mesmos acessos e oportunidades para todos.
--	---

Fonte: Questionários Professores

A educação na perspectiva da inclusão está relacionada à educação na escola regular, onde alunos com deficiências, TGD e AH/SD estão inseridos dentro da sala de aula comum, junto com outros alunos representativos da normalidade, em um ambiente de aprendizagem para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 10) tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Além disso, também garante:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10-11).

Nesse contexto, os conceitos de educação na perspectiva da educação inclusiva descritos pelos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa, estão mais identificados com a socialização do aluno dentro da escola regular ou mesmo fora dela. Para alguns deles, o entendimento do tema até aproxima do que seja essa modalidade educacional, descrevendo como se faz, exemplificando as atitudes a serem tomadas em relação ao alunado da educação inclusiva.

Entretanto outros docentes, simplesmente não ousaram escrever nada, ou disseram não entender nada ou quase nada. Outros escreveram conceitos fora do contexto, como; autonomia, libertadora, um processo de muito amor e dedicação, dentre outros conceitos de educação na perspectiva da inclusão.

É notório que a escola regular como um todo necessita urgentemente tomar conhecimento da educação inclusiva e como ela é e poderá ser desenvolvida na sala de aula, que é o local onde a maioria das aprendizagens acontece. A formação do professor é essencial e urgente para trabalhar com alunos com deficiências, TGD e AH/SD, uma vez que não se pode esperar mais para que a escola regular faça o seu papel de educar a todos indistintamente.

Assim, para que os professores possam se engajar na educação inclusiva, entendendo e refletindo no que ela realmente se apresenta, como está sendo feita, é necessário que eles tenham formação inicial e continuada. Almeida (2007, p. 336) coloca que: “Formar o professor é muito mais do que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Para finalizar esse questionário, foi discutida com os entrevistados, a questão das aulas remotas durante os anos de 2020 e 2021, por causa da pandemia do Coronavírus. E assim continuando os questionamentos com os Professores dos *Campi* do IFTM, eles foram interrogados sobre a relação deles com os alunos da educação inclusiva no ano de 2020 e 2021, por ocasião das aulas remotas durante a pandemia do COVID-19. O quadro de número 94 mostra os que eles disseram.

Quadro 94: No ano de 2020, por ocasião da pandemia do COVID-19, o *Campus* esteve com ensino remoto. Como foi sua ação com relação aos alunos com deficiências?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	- Apoio com tecnologias alternativas. - O aluno que tive em 2020 no ensino remoto não

	<p>demonstrou interesse em participar das atividades. Infelizmente, entendi/percebi que o aluno só marcava presença nas aulas para não perder o auxílio estudantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infelizmente não foi possível fazer muito, o próprio aluno em questão não demonstrava interesse sequer em buscar apoio presencial adequado, isso somado à falta de ação do NAPNE fez com que o aproveitamento do aluno fosse praticamente nenhum.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de tecnologias assistivas. - Foi possível desenvolver as atividades sem transtornos. - Passei a adotar avaliações orais, por envio de áudio, e um atendimento personalizado para alguns tópicos.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Com o meu projeto de ter as monitoras para auxiliar as alunas com deficiência visual, as mesmas estão indo na casa da família da aluna acompanhar o desenvolvimento delas no dia a dia escolar. - Um tanto mais distante. - Mais cuidados e atenção com as atividades dos mesmos, contatos via telefone, whatsapp.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - As mesmas dos outros alunos. - Péssima! Quando estávamos presencialmente, acompanhava-os visualmente (proximidade de mim e do quadro, por exemplo, as feições de compreensão ou dúvida, etc) e confirmava o entendimento (durante ou ao final da aula, de forma discreta, a fim de não deixá-los desconfortáveis). No ensino remoto, o contato se perdeu com todos os discentes e tenho apenas as "notas" para verificar o aluno. - Programas de atendimento individualizado.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento individual de necessário. - As aulas gravadas e também o material didático bem detalhado ajudaram a todos. A pendência principal foi a proximidade afetiva no grupo e o desenvolvimento de ações em grupos.
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Com base no diálogo, na (re)adequação da abordagem conteudista e metodológica, avaliativa. - Sentimento de impotência. - Precária por falta de acesso, desorganização de rotina, saúde emocional docente e discente, dentre outros fatores determinantes.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de material digital para alunos sem visão e sem audição. - Para o aluno com deficiência cognitiva são realizadas momentos de aula e atendimento individual, inclusive por causa do ensino remoto atual provocado pela pandemia da Covid-19. Os conteúdos são trabalhados de forma bem mais lenta, já que o aluno possui importantes limitações, tanto intelectuais quanto motoras. Ele faz pesquisa na internet durante as aulas e

	<p>trabalho jogos e algumas ferramentas tecnológicas, como a postagem de trabalhos na plataforma Padlet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi um pouco complicada devido a distância, porém foi produtiva. Eu consegui fazer com que o aluno se interessasse na matéria com a ajuda da equipe e da mãe. - Bem melhor. Foi neste momento que pudemos nos reinventar mais ainda e perceber que cada sujeito deve ser tratado e respeitado na sua subjetividade. - Os atendimentos aconteceram remotamente através de aplicativos existentes e sempre atendimento individualizado para esse aluno. - Busquei o atendimento individualizado dos alunos e em trabalho com outros professores numa proposta de acompanhamento das ações que cada um desenvolveu em conjunto. - Individualizar os momentos online com tais alunos e buscar projetos integradores com outras unidades curriculares.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Foi tranquilo. - A mesma com relação a todas/os as/estudantes: comunicação frequente por e-mail e por mensagens no Google Sala de Aula. - Incompleta.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento muito mais individualizado. E com mais atenção. - Intensa. - Não tive maiores problemas. - Buscamos ajustar as formas de ensinar e aprender nesse contexto pandêmico, o que não foi uma exclusividade dos PCDs, todos os estudantes passaram por esse processo de adaptação. - Apenas o acompanhamento se tornou mais constante. - Um contato mais próximo com o Núcleo. Pedido de orientação em como lidar com essas especificidades. Conversa com alguns desses alunos para tentar saber, dada a redução da interatividade típica do ensino remoto, se esses alunos tem conseguido acompanhar o conteúdo das aulas. - Procurei inclui-los através do atendimento individual. - O trabalho transcorreu normalmente. - Em 2020, bem como agora, ficamos à mercê dos recursos digitais, e por meio deles tenho mantido contato com estudantes para estabelecer a melhor forma de atender suas necessidades educacionais. - Foi tranquila, não tive nenhuma intercorrência com relação a isto, ainda mais porque temos auxílio de monitores, do NAPNE. - Sempre busquei viabilizar o conteúdo em diferentes metodologias dando um atendimento diferenciado via

WhatsApp, videoaula, chats, aula online.
--

Fonte: Questionários Professores

A pandemia da COVID-19 impôs muitas outras formas de realizar o processo ensino-aprendizagem em escolas regulares. A mais usada e aqui destacada pelos Professores dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa foi a condução das aulas remotas através do Google Meet e outras plataformas digitais. Assim, os alunos com deficiências e TGD tiveram grandes dificuldades de continuar a se escolarizar por conta própria.

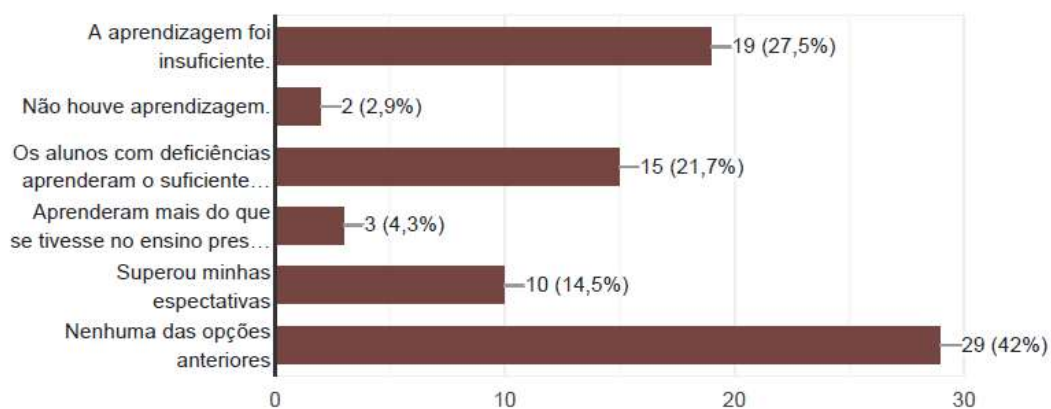
Érika Dias e Fátima Pinto (2020, p. 2) discutem a adaptação de docentes para a realidade do ensino remoto, uma vez que foi preciso “aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância, produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online”.

Os docentes disseram, como está no quadro acima, as alternativas usadas, acompanhadas pelo NAPNE ou não, para buscar ter os alunos com déficit cognitivo presentes nas aulas remotas e consequentemente aprendendo dentro das suas possibilidades.

Nessa penúltima pergunta do questionário com os Professores dos *Campi* do IFTM, foram questionados sobre a aprendizagem dos alunos da educação inclusiva no ensino remoto. A figura de número 86 mostra o resultado.

Figura 86: Como você avalia a aprendizagem para estes alunos nesse tempo que ficou de aulas remotas?

69 respostas



Fonte: Questionários Professores

Os docentes do IFTM que responderam o questionário tiveram algumas opções para serem marcadas avaliando a aprendizagem dos alunos com deficiências, no período remoto: A aprendizagem foi insuficiente, Não houve aprendizagem, Os alunos com deficiências aprenderam o suficiente para passar de ano, Aprenderam mais do que se tivesse no ensino presencial, Superou minhas expectativas e Nenhuma das opções anteriores.

A figura acima mostra que a opção mais marcada foi: Nenhuma das opções anteriores, marcada por 29 professores, que corresponde a 42% do total. Em segundo lugar vem: A aprendizagem foi insuficiente, com 19 marcações, o que equivale a 27,5%). Em terceiro lugar foi: Os alunos com deficiências aprenderam o suficiente para passar de ano, que foi marcada por 15 professores, correspondendo 21,7%. Em quinto lugar ficou a alternativa: Superou minhas expectativas com 10 marcações, o que equivale a 14,5%. Em sexto lugar foi marcado: Aprenderam mais do que se tivesse no ensino presencial com 3 marcações, correspondendo 4,3% do total e em último lugar: Não houve aprendizagem marcada por 2 professores, o que equivale a 2,9%.

O ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19 mostrou que assim como no ensino presencial, o processo de construção da aprendizagem é uma via de mão dupla, família e escola. E na maioria dos casos relatados pelos Professores do IFTM que responderam o questionário, isso não acontecia. Isso aconteceu num momento em que o professor mais precisava do apoio da família. Isso se deu devido a várias circunstâncias, não relatadas pelos docentes.

A Nota Técnica, 2020 aponta:

O fato de o envolvimento da família na Educação ter impactos positivos na aprendizagem dos estudantes já está amplamente documentado em estudos e é um consenso na comunidade educacional. Entretanto, as pesquisas de opinião mostram que os professores brasileiros não se sentem apoiados no processo educativo pelas famílias e que a participação dos responsáveis na vida escolar dos estudantes ainda é muito fraca. (BRASIL, 2020, p. 18)

O apoio da família nas aulas remotas produz consequências drásticas como as citadas por alguns Professores dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa: não haver aprendizagem, aprendizagem insuficiente e os alunos com deficiências aprenderam o suficiente para passar de ano.

Na última pergunta do questionário para os Professores dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados sobre haver ou não alguma metodologia inovadora durante o ensino

remoto que você destacaria como muito importante para a aprendizagem dos alunos com deficiências. O quadro de número 95 dá as respostas dos docentes do IFTM.

Quadro 95: Houve alguma metodologia inovadora durante o ensino remoto que você destacaria como muito importante para a aprendizagem dos alunos com deficiências? Qual(is)? Como foram usadas?

Campus	Respostas
Campina Verde	- Eu entendo que alunos nessas condições necessitam de acompanhamento presencial, nenhuma metodologia inovadora virtual/digital foi capaz de obter resultado. - Não (3 docentes)
Ituiutaba	- Uso de jogos. - Metodologia Ativa. - Não (9 docentes)
Paracatu	- Maior apoio e dedicação junto a estes alunos. - Criação de Podcasts. - Não (3 docentes)
Patos de Minas	- Atividades mais lúdicas e criativas ao invés de provas. - Sala de aula invertida. - Não (3 docentes)
Patrocínio	- Momentos síncronos e atendimento individual. - Fazer materiais didáticos bem detalhados, autoexplicativos, incluir ainda exemplos em áudios e vídeos com legendas, quando for o caso, propor a realização de atividades vivenciais, experimentais, manuais, ou de cunho social com os colegas de turma e que sejam adequadas a cada caso... Servem também para todos os demais alunos. - Não (1 docente)
Uberaba	- Compartilhamento de demandas e atuação conjunta. - Não (4 docentes)
Uberaba Parque Tecnológico	- Metodologias tecnológicas e digitais (jogos, painéis digitais, etc.). - Ferramentas mais visuais. - Currículo subjetivo (2 docentes) - Desenvolvimento de projetos específicos. - Trabalhos em grupos de conteúdos. - Não (11 docentes)
Uberlândia	- Uso de vídeos prontos da internet e a estratégia de gravar a aula para que o aluno possa revê-la, caso tenha dúvidas. - Não (4 docentes)
Uberlândia Centro	- Atendimento individualizado trouxe muitos resultados nesse processo. - Metodologia ativa. - Comunicação assíncrona / síncrona.

	<ul style="list-style-type: none"> - Portfólio por ser um instrumento de avaliação formativa e processual. - A transcrição da legenda realizada pelos Meet. - O ensino baseado em projeto. - O Ensino Remoto impôs outra relação professor - Aluno, professor e metodologias, professor e Avaliação. - Simuladores e animações. - WhatsApp. - Não (4 docentes)
--	---

Fonte: Questionários Professores

O uso de metodologias diferentes e/ou inovadoras nas aulas remotas de acordo com os Professores dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa não foram tão valorizadas a ponto de que pudessem fazer a aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD ser mais apresentável. Segundo suas respostas, a maioria não usou nenhuma metodologia diferente. De um total de 69 entrevistados, 42 deles não usaram nada diferente, totalizando 60,8%.

Contudo, os docentes que usaram metodologias inovadoras e/ou diferentes, foram 27 deles, alcançando um percentual de 39,2%. Elas estão identificadas no quadro acima.

Um desenvolvimento não é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexa que lhes são próprias. Os ensinamentos se desenvolvem em função de um planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, de deveres, que são organizados segundo os diferentes campos e materiais a ensinar. É essa organização que Vigotski tem em vista quando ele caracteriza as leis da aprendizagem. (FRIEDRICH, 2012, p. 111)

Diante disso, o processo ensino-aprendizagem deve acontecer dentro da limitação de cada aluno com deficiência, TGD e AH/SD. Isso porque cada indivíduo tem sua própria diferenciação, seu padrão de comportamento, seus anseios e, portanto cada aluno aprende de uma maneira. Uma metodologia de ensino pode ser boa para um aluno com necessidades específicas e não dar certo para outra com a mesma deficiência. Assim, não há estratégias de ensino que garanta a aprendizagem para todos igualmente.

Os Professores dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, deram suas impressões do que eles pensam e trabalham na educação inclusiva. Ficou evidente também que o *Campus* Campina Verde tem uma deficiência muito grande quando se trata de apoio aos professores na condução do processo ensino-aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Os *Campi* Uberlândia Centro, Uberaba Parque Tecnológico

e Ituiutaba, se mostraram mais cientes dos processos inclusivos. Estes *Campi* tiveram grande representatividade na pesquisa em comparação com os demais e esse fato pode ter contribuído para essa conclusão.

4.3.5 Questionário dos servidores do NAP

O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é um setor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro atuante em cada *Campus* e tem como finalidade o assessoramento didático-pedagógico em todos os processos de ensino e de aprendizagem.

Cada *Campus* tem sua composição, geralmente são: técnicos de assuntos educacionais e pedagogos(as). Em alguns deles também tem psicólogo(a) e intérprete de Libras.

Os componentes do NAP de cada *Campus* foram contatados através do e-mail institucional próprio dele, e também através do e-mail institucional dos componentes. Nas mensagens enviadas aos NAPs dos *Campi*, continua a apresentação da pesquisadora, o objetivo da pesquisa e especialmente o link do Google Drive onde o questionário se encontrava. Também foi enviado o TCLE específico para a coordenação pedagógica.

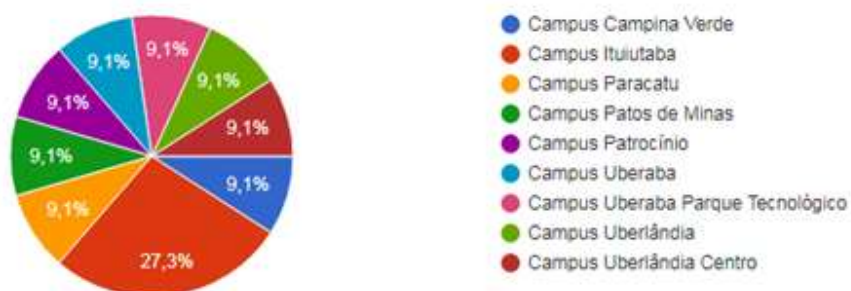
Os NAP de todos os *Campi* participaram. Do *Campus* Ituiutaba houve participação de todos os seus componentes. Dos demais somente um de cada.

Nesse questionário participaram onze (11) servidores distribuídos nos nove (9) Campis do IFTM.

A primeira seção do questionário é a que identifica os componentes relacionados ao NAP de cada *Campus* do IFTM e a primeira pergunta do questionário foi sobre o *Campus* em que atuam. A figura 87 mostra a participação do NAP em todos os *Campi*.

Figura 87: NAP – *Campus*

11 respostas



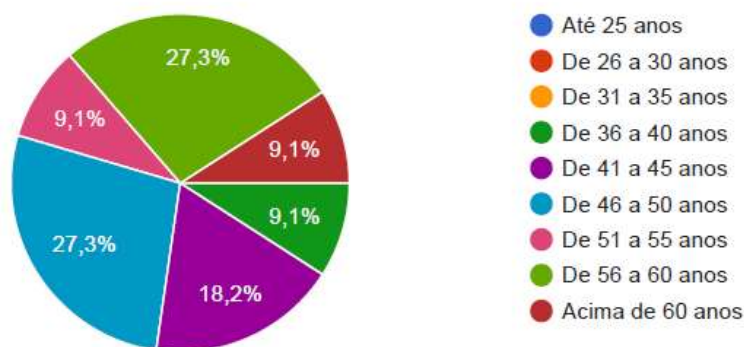
Fonte: Questionários NAP

A figura acima mostra que o *Campus* Ituiutaba tem uma porcentagem maior para a participação do NAP. Isso é devido que seus três (3) componentes (27,3%) responderam o questionário os outros *Campi* somente um componente (9,1%) de cada *Campus*.

Avançando mais no questionário, foi perguntado sobre a faixa de idade de cada um dos componentes do NAP, como mostra a figura de número 88.

Figura 88: NAP – Idade

11 respostas



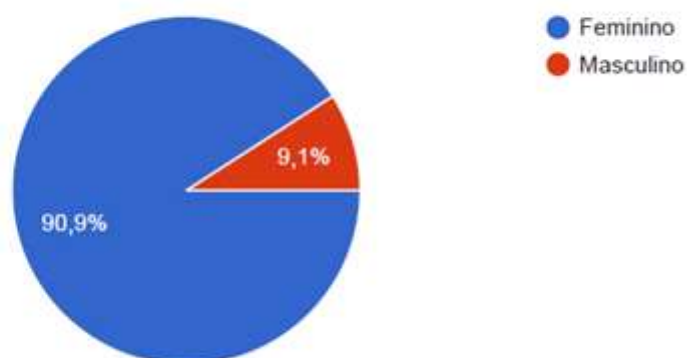
Fonte: Questionários NAP

Segundo a figura acima, a maior porcentagem de idade está na faixa de 46 a 50 anos, com 3 servidores e 56 a 60 anos, também com 3 servidores, correspondendo 27,3% cada. Na sequência tem a faixa de 41 a 45 anos, com 2 servidores (18,2%) e as faixas de idade: de 36 a 40 anos, 51 a 55 anos e acima de 60 anos, com um servidor cada (9,1%) cada, totalizando 11 servidores do NAP nos *Campi* do IFTM.

Continuando o questionário, a terceira pergunta ao NAP dos *Campi* do IFTM foi sobre o sexo dos servidores. A figura 89 mostra o resultado.

Figura 89: NAP – Sexo

11 respostas



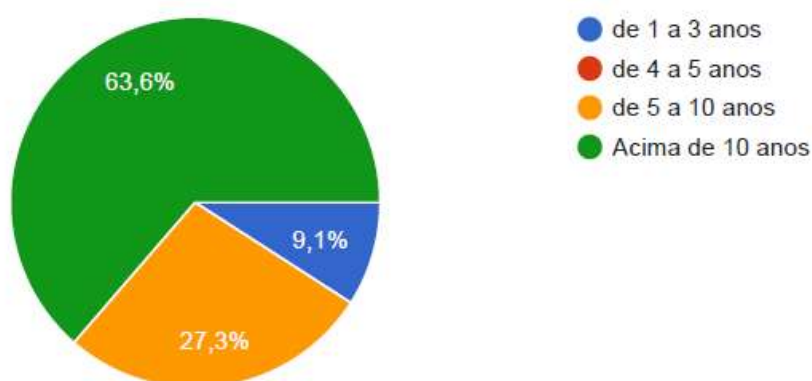
Fonte: Questionários NAP

Pela visualização da figura acima, 90,9% dos servidores do NAP são do sexo feminino, totalizando 10 deles e apenas um é do sexo masculino, correspondendo 9,1% do total. O único integrante do NAP do sexo masculino foi lotado no *Campus Campina Verde*.

Nessa segunda seção as perguntas são as questões relacionadas com a carreira pedagógica. A primeira pergunta foi sobre o tempo de trabalho de cada um. A figura de número 90 mostra os resultados.

Figura 90: Quanto tempo você tem de trabalho?

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Analisando a figura acima, os servidores do NAP dos *Campi* do IFTM possuem na sua maioria acima de 10 anos de trabalho, ou seja, 7 servidores (63,6%) do total, 3 servidores (27,3%) dos demais estão na faixa de 5 a 10 anos de trabalho e por último, a faixa de 1 a 3 anos de trabalho, com um servidor (9,1%).

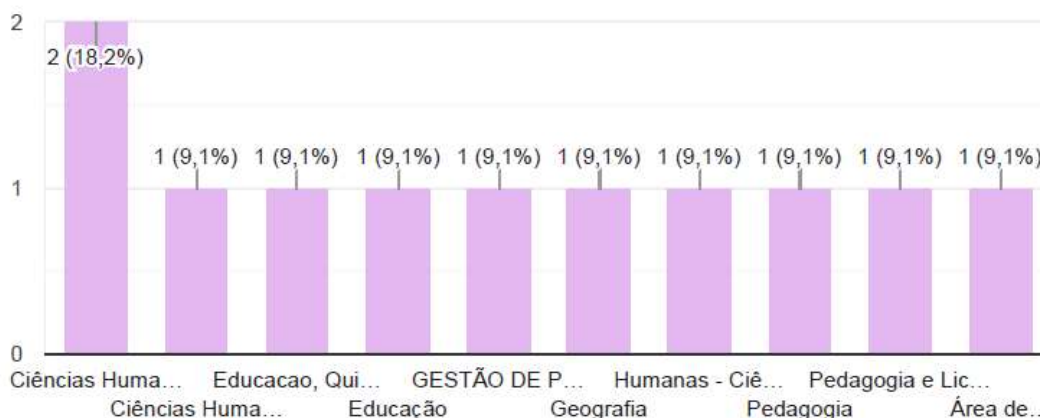
Avançando mais no questionário respondido pelos servidores do NAP dos *Campi* do IFTM, foi perguntado sobre a área e o curso da sua graduação. O quadro de número 96 mostra o resultado por *Campus* e a figura de número 91 mostra o resultado geral.

Quadro 96: Qual é a área e o curso da sua graduação?

Campus	Área	Curso
Campina Verde	Ciências Humanas	Gestão de Pessoas
Ituiutaba (3 servidores)	Ciências Humanas	Pedagogia
Paracatu	Educação	Química
Patos de Minas	Educação	Geografia
Patrocínio	Educação	Pedagogia, Ed. Física
Uberaba	Educação	Pedagogia
Uberaba Parque Tecnológico	Ciências Humanas	Ciências Sociais
Uberlândia	Educação	Pedagogia
Uberlândia Centro	Ciências Humanas	Pedagogia

Fonte: Questionários NAP

Figura 91: Qual a área e o curso da sua graduação?



Fonte: Questionários NAP

Analisando o quadro e a figura acima se pode concluir que todos os componentes do NAP são da área da Educação ou Ciências Humanas, a grande maioria é ligada ao processo

educativo escolar. Somente o representante do NAP de Campina Verde é do curso de Gestão de pessoas.

Em mais uma rodada de perguntas foi questionado aos servidores do NAP dos *Campi* do IFTM, a instituição de sua graduação, como mostra o quadro número 97.

Quadro 97: Qual é a instituição da sua graduação?

<i>Campus</i>	Instituição
Campina Verde	Universidade Paulista (UP)
Ituiutaba	ISEPI - Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba e UFU
Paracatu	UEMG
Patos de Minas	UFMG
Patrocínio	UNIUBE e UFU
Uberaba	CESUBE
Uberaba Parque Tecnológico	UFG
Uberlândia	FEU/CESUBE
Uberlândia Centro	Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

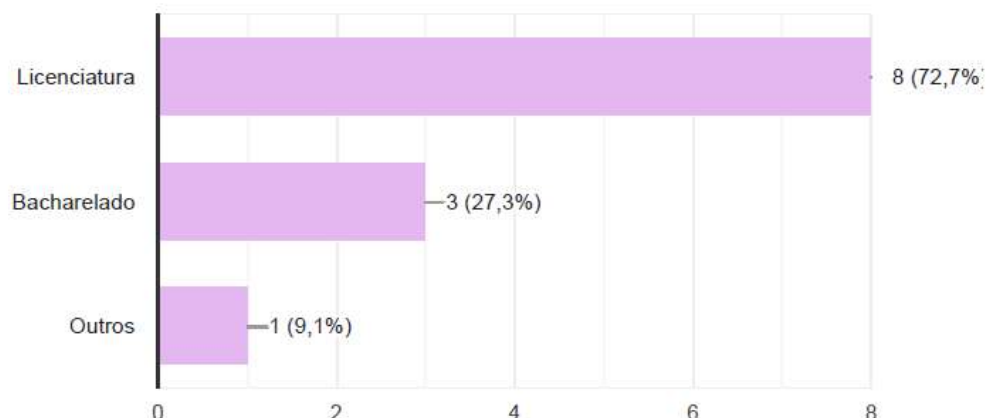
Fonte: Questionários NAP

Os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM se formaram em universidades mineiras e goianas e paulistas. A UFU, UNIUBE e UFMG foram as mais usadas para fazer o curso em questão.

Continuando o questionário, foi questionado aos componentes do NAP sobre a modalidade de curso que eles fizeram. A figura 92 mostra os resultados.

Figura 92: Modalidade do Curso

11 respostas



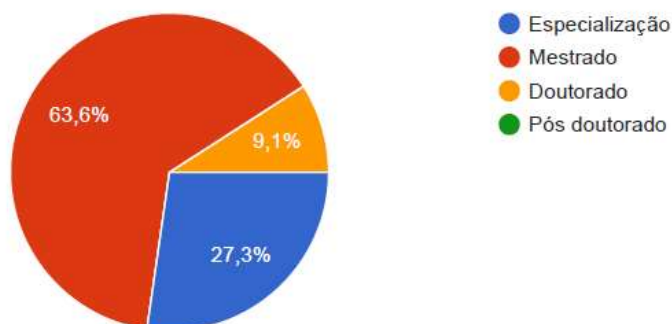
Fonte: Questionários NAP

Analisando a figura acima, fica claro que o curso de Licenciatura foi o mais concluído pelos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, com 8 servidores (72,7%), seguido de Bacharelado com 3 componentes (27,3%) e por último Outros cursos com um servidor (9,1%), totalizando 11 entrevistados.

Continuando o questionário, foi perguntado a respeito da formação em Pós-graduação dos Componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 93.

Figura 93: Formação Pós-Graduação

11 respostas

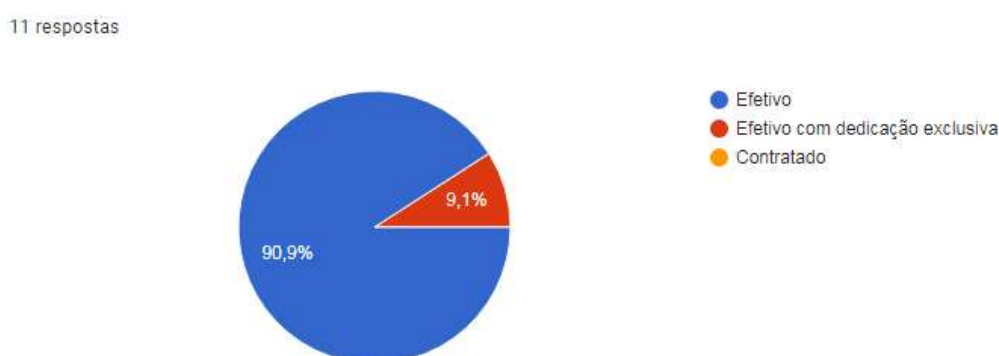


Fonte: Questionários NAP

Conforme a figura acima, os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM possuem cursos de Pós-graduação: um (9,1%) Doutorado, 7 deles (63,6%) Mestrado; outros 3 (27,3) Especialização.

Avançando um pouco mais e na última pergunta dessa seção, foi perguntado sobre situação funcional dos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, como mostra a figura de número 94.

Figura 94: Situação Funcional



Fonte: Questionários NAP

De acordo com a figura acima e os questionários realizadas com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, a maioria deles, 10 servidores (90,9%) são servidores efetivos e somente um deles (9,1%) é servidor efetivo de dedicação exclusiva, que é a servidora do *Campus* patos de minas.

Iniciando a seção “Atuação” foi interpelado aos componentes do NAP sobre o tempo de atuação na função. O quadro de número 98 e a figura de número 95 mostram as respostas.

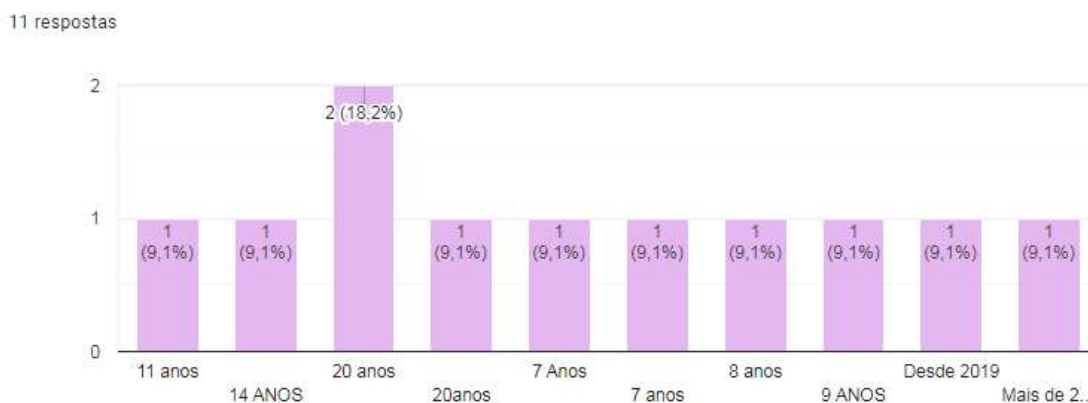
Quadro 98: Há quanto tempo exerce esta função?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	9 anos
Ituiutaba: Servidor 1	20 anos
Servidor 2	20 anos
Servidor 3	7 anos
Paracatu	20 anos
Patos de Minas	8 anos
Patrocínio	3 anos

Uberaba	14 anos
Uberaba Parque Tecnológico	7 anos
Uberlândia	11 anos
Uberlândia Centro	Mais de 20 anos

Fonte: Questionários NAP

Figura 95: Há quanto tempo exerce esta função?



Fonte: Questionários NAP

Analisando o quadro e a figura acima, conclui-se que grande parcela dos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário está com muitos anos de trabalho na função pedagógica. A começar pela representante do *Campus* Uberlândia Centro (9,1%) que possui mais de 20 anos na função. Em seguida temos 2 servidores dos *Campus* Ituiutaba (18,2%) e um servidor do *Campus* Paracatu (9,1%), com 20 anos de exercício na função. Sucessivamente, vêm os *Campi* Uberaba (14 anos), Uberlândia (11 anos), Campina Verde (9 anos), Patos de Minas (8 anos), Uberaba Parque Tecnológico (7 anos) e Patrocínio (3 anos). Cada um desses últimos *Campi* representa 9,1% da totalidade.

Seguindo o questionário elaborado para os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi questionado sobre o trabalho do NAP, como mostra o quadro de número 99.

Quadro 99: Como é o seu trabalho?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Normal
Ituiutaba: Servidor 1 Servidor 2 Servidor 3	S1- Atribuição do cargo relacionado com acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento do trabalho docente relacionado aos conteúdos ministrados, metodologias aplicadas e recursos

	<p>didáticos e todo o processo de avaliação das aprendizagens.</p> <p>S2- Exerço funções relacionadas ao cargo de pedagoga como: Acompanhamento do processo ensino aprendizagem dos estudantes; desempenho dos estudantes; processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizado pelos docentes no cotidiano das atividades acadêmicas.</p> <p>S3- Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho docente.</p>
Paracatu	Orientando alunos professores no processo de ensino e aprendizagem e a comunidade.
Patos de Minas	Professora
Patrocínio	É feito com responsabilidade, atendendo os objetivos e as atribuições propostas no NAP e em consonância com as legislações do IFTM em vigência. Desenvolvidos de forma colaborativa juntos à equipe de ensino e demais setores quando pertinente, de modo a assistir os discentes para orientação pedagógica que logram o êxito escolar. Pela quantidade de demanda dividimos os acompanhamentos por nível e modalidades e integramos os assuntos quinzenalmente por reunião.
Uberaba	Administrativo
Uberaba Parque Tecnológico	Assessorar e apoiar pedagogicamente a coordenação geral de ensino, as coordenações de cursos superiores (presencial e a distância), os docentes e os estudantes dos cursos superiores.
Uberlândia	Meu trabalho é desenvolvido com os professores e coordenações em busca do sucesso acadêmico dos estudantes.
Uberlândia Centro	Trabalho com todas as questões didático-pedagógicas relacionadas ao ensino, diretamente com o aluno e o professor.

Fonte: Questionários NAP

As respostas dos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM indicam funções de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos da escola regular, das graduações e pós-graduações, sempre buscando o sucesso acadêmico do estudante. Também é função do NAP assessorar os professores nos planejamentos e na condução das aulas.

De acordo com o documento IFTM – Portfólio (2016, p. 13)

Estes Núcleos têm como objetivos assessorar a equipe gestora de ensino, os docentes, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado de cursos na

concepção, consolidação, avaliação e atualização dos projetos pedagógicos; apoiar os docentes no planejamento das atividades de ensino e na prática educacional voltada à inovação para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e acompanhar as atividades acadêmicas contribuindo para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Assim sendo o NAP-IFTM é uma assessoria constante na instituição que lida diretamente além do professor, com o aluno e também com os coordenadores de cursos. O acompanhamento de todos os segmentos é feito “visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis/modalidades de ensino” (NAP-IFTM, 2016, p. 13).

Avançando mais no questionário, foi questionado ao NAP dos *Campi* do IFTM sobre o tempo de atuação na instituição, como mostra a figura de número 96.

Figura 96: Quanto tempo tem de atuação no IFTM?



Fonte: Questionários NAP

O tempo de atuação dos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário vai desde 3 anos até mais de 15 anos. Em ordem cronológica, são assim os tempos de atuação no IFTM: mais de 15 anos (1 servidor) o que representa 9,1%, 11 anos (4 servidores), representando 36,4%, 8 (desde de 2014) anos, 7, 6 e 3 anos, um servidor cada, representando 9,1% cada número de anos, totalizando 11 servidores que atuam no NAP dos *Campi* do IFTM.

Continuando o questionado foi questionado ao NAP dos *Campi* do IFTM sobre as deficiências encontradas no *Campus* em que atua. O quadro de número 100 mostra as especificidades por *Campus* e a figura 97 mostra o quadro geral do IFTM.

Quadro 100: Quais são as especificidades que o seu *Campus* mapeia entre os alunos?

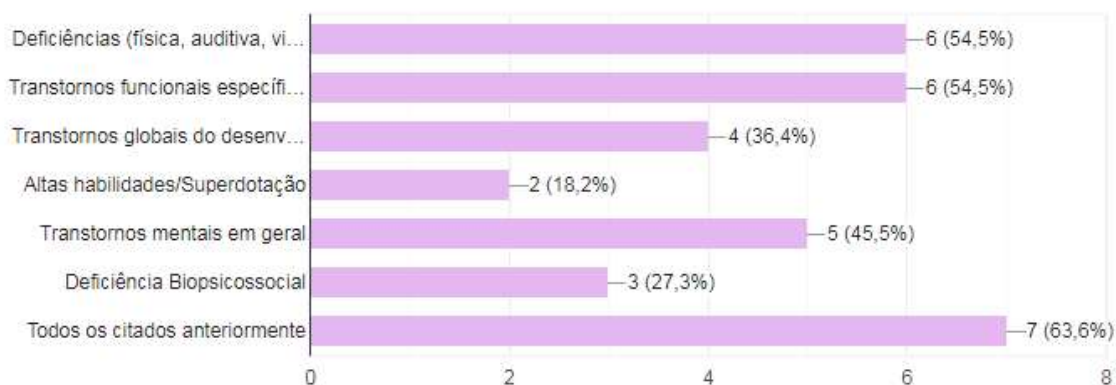
<i>Campus</i>	Especificidades
Campina Verde	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual) Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia).
Ituiutaba	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial
Paracatu	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista) e Transtornos mentais em geral.
Patos de Minas	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.
Patrocínio	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.
Uberaba	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.
Uberaba Parque Tecnológico	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia) e Transtornos mentais em geral.
Uberlândia	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em

	geral e Deficiência Biopsicossocial.
Uberlândia Centro	Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia), Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista), Altas habilidades/Superdotação, Transtornos mentais em geral e Deficiência Biopsicossocial.

Fonte: Questionários NAP

Figura 97: Quais são as especificidades que o seu *Campus* mapeia entre os alunos?

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

De posse das informações contidas na figura e no quadro acima, os *Campi* do IFTM possuem uma enorme variedade de especificidades ligadas às pessoas com deficiências, TGD e AH/SD. A pergunta trazia uma série de alternativas ligadas às especificidades (deficiências) que poderiam ser marcadas e, uma última alternativa, “Todos os citados anteriormente”.

Computando os dados obtidos através dos questionários, a opção “Todos citados anteriormente” foi marcada por 7 dos 11 componentes do nap. essa marca 63,6% do total. Continuando na sequência de marcações, “Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual)” e “Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia)” receberam 6 marcações, o que equivale a 54,5% cada alternativa. Em seguida foi “Transtornos mentais em geral” marcada por 5 componentes do NAP, o que corresponde a 45,5%, seguida de “TGD (inclusive espectro autista)” recebendo 4 marcações (36,4%), deficiência biopsicossocial, que recebeu 3 marcações (27,3%) e “ah/sd” marcada por 2 componentes do NAP, o que equivale a 18,2%.

Continuando o questionário com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, o entrevistado foi questionado sobre os tipos de deficiência dos alunos do *Campus* em que atua, possuem. O quadro de número 101 e a figura de número 98 mostram os resultados.

Quadro 101: Quais os tipos de deficiência os alunos deste *Campus* possuem?

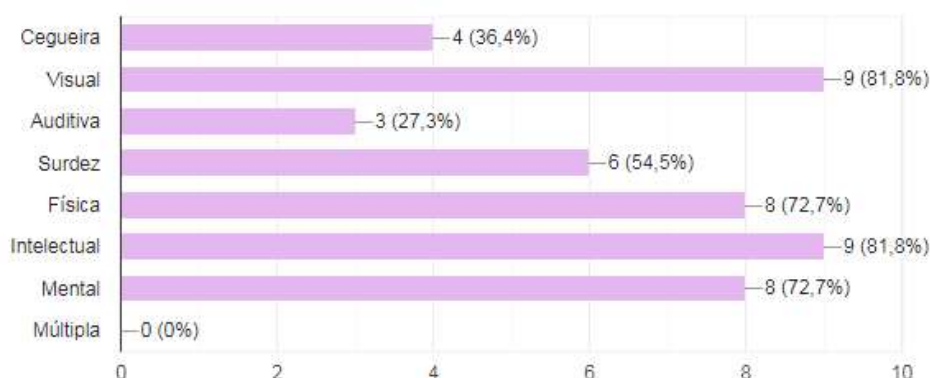
<i>Campus</i>	Deficiências
Campina Verde	Visual
Ituiutaba	Cegueira, Visual, Surdez, Física, Intelectual e Mental.
Paracatu	Cegueira, Visual, Auditiva, Surdez, Física, Intelectual e Mental.
Patos de Minas	Visual e Intelectual.
Patrocínio	Visual, Auditiva, Física, Intelectual e Mental.
Uberaba	Surdez e Mental
Uberaba Parque Tecnológico	Física, Intelectual e Mental
Uberlândia	Visual, Auditiva, Surdez, Física, Intelectual e Mental.
Uberlândia Centro	Visual, Física e Intelectual.

Fonte: Questionários NAP

De posse dos resultados individuais de cada *Campus* e de acordo com o NAP de cada um, o *Campus* Paracatu, é o que possui maior variedade de alunos com deficiências, só faltando a surdez e o *Campus* Campina Verde possui somente a deficiência visual. Isso não significa que o *Campus* Paracatu possui maior quantidade de alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quantitativo de cada *Campus* já foi explicitado na tabela de número 4.

Figura 98: Quais os tipos de deficiência os alunos deste *Campus* possuem? (consolidado)

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Analisando a figura acima, e de acordo com as informações repassadas pelo NAP de cada *Campus*, a deficiência visual e intelectual foram as mais citadas (9) alcançando 81,8%

do total. Em seguida vêm as deficiências física e mental com 8 citações (72,7%), acompanhadas de surdez citada por 6 *Campi*(54,5), cegueira com 4 citações (36,4) e auditiva citada por 3 *Campi* (27,3%).

É importante ressaltar que o termo deficiência mental que usualmente se aplicava às várias deficiências, como a Síndrome de Down, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dentre outras do gênero não é mais considerada como este nome. Ana Abadia Mendonça (2014, p. 18) atualiza esta nomenclatura.

A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

Contudo, ainda existem pessoas que confundem os termos mental e intelectual pelo fato de serem nomenclaturas parecidas, mas são dois aspectos bem distintos.

A deficiência intelectual é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas, como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Essas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas (MUÑOZ, s/d, p. 2).

Em termos educacionais, a deficiência intelectual é a encontrada mais usualmente nas salas de aula regulares, enquanto é “as doenças mentais podem ser divididas em dois grupos, neuroses e psicoses” (MUÑOZ, s/d, p. 2).

Avançando um pouco mais no questionário com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados sobre quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro 102 a seguir mostra esse material especificado por *Campus*.

Quadro 102: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?

<i>Campus</i>	Recursos tecnológicos de acessibilidade
Campina Verde	Nenhum
Ituiutaba	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Scanner de alta definição, Lupas e lentes de aumento, Leitor de telas, Material em Braille, Recursos de Tecnologia Assistiva como, por exemplo: Teclado adaptado.

Paracatu	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Scanner de alta definição, Mapas táteis/maquetes, Material em Braille, Leitor de telas Computadores com sintetizador de voz, Legenda de vídeos, Livros adaptados, Materiais em áudio descrição, Material em mídia magnética, Provas em vídeos com Libras, Recursos de Tecnologia Assistiva como, por exemplo: Teclado adaptado, Software de Leitor de Tela.
Patos de Minas	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade.
Patrocínio	Computadores com recursos de acessibilidade, Mapas táteis/maquetes, Material em Braille.
Uberaba	Provas adaptadas, Roteiros de aprendizagem diferenciados.
Uberaba Parque Tecnológico	Provas adaptadas, Computadores com recursos de acessibilidade, Leitor de telas, Computadores com sintetizador de voz.
Uberlândia	Intérprete de Libras, Profissional do atendimento educacional especializado (AEE).
Uberlândia Centro	Provas adaptadas, Roteiros de aprendizagem diferenciados, Lupas e lentes de aumento.

Fonte: Questionários NAP

Recursos Tecnológicos são grandes aliados na escolarização de alunos com deficiências, TGD e AH/SD e merecem atenção quanto ao uso deles. É necessário que para fazer uso deles, exista profissional capacitado.

De acordo com as respostas dos componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, o *Campus* Paracatu disponibiliza praticamente todos os recursos tecnológicos que foram disponibilizados para marcação no questionário. Enquanto isso o *Campus* Campina Verde não possui nenhum. Em outro momento, especialmente, no capítulo 3 desta tese, foi colocado que este *Campus* foi criado recentemente, talvez por isso não tenha esses recursos tecnológicos.

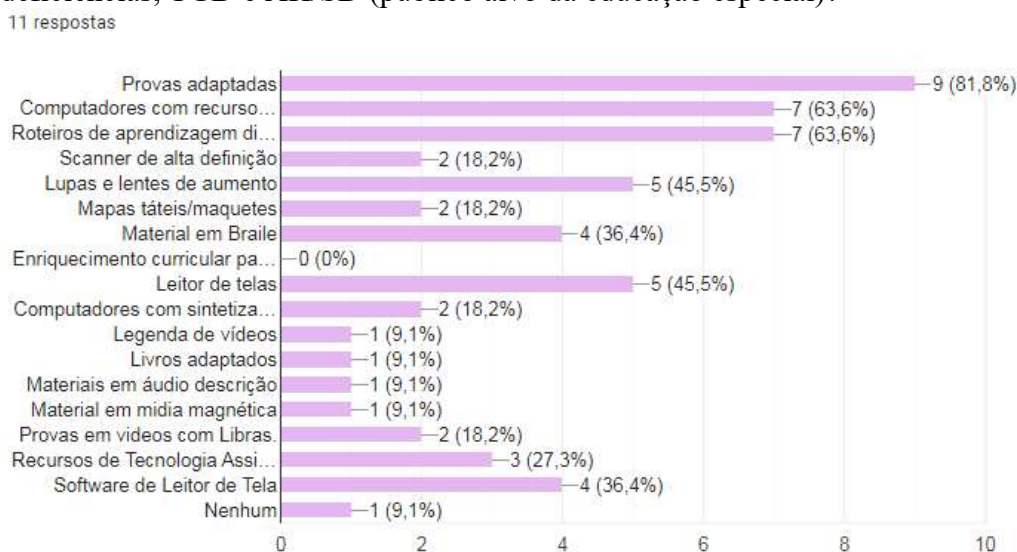
[...] precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades (MANTOAN, 2000, p.58).

O uso das tecnologias no ambiente da sala de aula, especialmente com o alunado da educação inclusiva, promove a inclusão de todos no processo ensino-aprendizagem e é importante, pois vai tornar esse aluno incluído como parte do processo em que ele aprende. É

imprescindível tomar como ponto de partida a “valorização de cada pessoa, aceitação das diferenças, convivência da diversidade, criação de oportunidades iguais para pessoas com deficiência, solidariedade humanitária, cumprimento da legislação” (SASSAKI, 1997, p. 10).

Numa visão macro, os recursos tecnológicos apontados pelos componentes do NAP, estão também na figura 99.

Figura 99: Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu *Campus* oferece aos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD (público alvo da educação especial)?



Fonte: Questionários NAP

Analisando a figura acima, pode-se concluir que o recurso tecnológico de acessibilidade mais votado foram as Provas Adaptadas, citadas por 9 deles (81,8%). Em segundo lugar ficaram: Computadores com recursos de acessibilidade e Roteiros de aprendizagem diferenciados, com 7 marcações (63,6%) e em terceiro lugar os recursos: Lupas e lentes de aumento e Leitor de telas com 5 marcações (45,5%). Vindo em seguida em ordem cronológica: Material em Braille e Software de Leitor de Tela, marcado 4 vezes (36,4%); Recursos de Tecnologia Assistiva foi marcado 3 vezes (27,7%); Scanner de alta definição, Mapas táteis/Maquetes, Computadores com sintetizador de voz e Provas em vídeos com Libras, com 2 marcações (18,2%); Legenda de vídeos, Livros adaptados, Materiais em áudio descrição, Material em mídia magnética e Nenhum com uma marcação cada (9,1%). Para o recurso de acessibilidade “Enriquecimento curricular para superdotados”, não há nenhuma marcação.

Continuando o questionário com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, na última pergunta dessa seção, o formulário perguntou sobre o Apoio humano dentro do *Campus* para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 103 revela as respostas de cada *Campus*.

Quadro 103: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

<i>Campus</i>	Apoio humano
Campina Verde	Nenhum
Ituiutaba	Intérprete de Libras
Paracatu	Intérprete de Libras e Monitores
Patos de Minas	Intérprete de Libras
Patrocínio	Intérprete de Libras
Uberaba	Intérprete de Libras
Uberaba Parque Tecnológico	Intérprete de Libras e Monitores
Uberlândia	Intérprete de Libras e Profissional do atendimento educacional especializado (AEE)
Uberlândia Centro	Intérprete de Libras

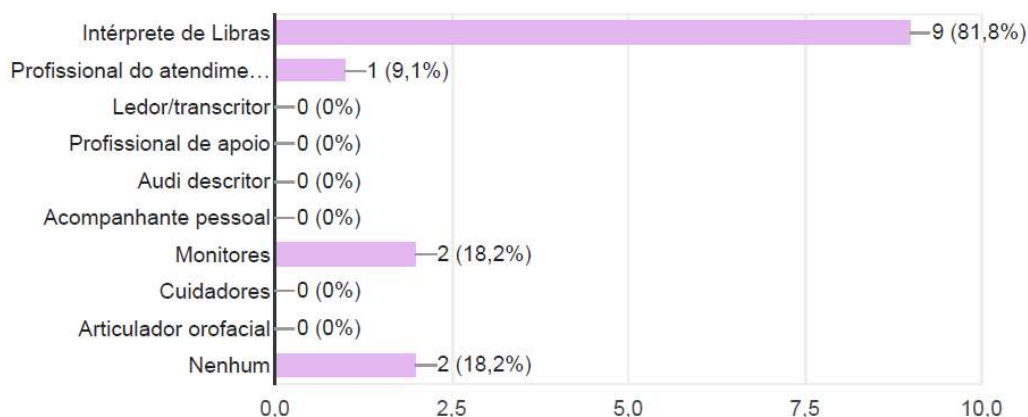
Fonte: Questionários NAP

Observando o quadro acima, pode-se certificar que 88,8% dos *Campi* do IFTM (8 deles) tem pelo menos o Intérprete de Libras como apoio humano aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, os *Campi* Paracatu e Uberaba Parque Tecnológico possuem além do Intérprete de Libras, também os Monitores que colaboram com os docentes no acompanhamento destes alunos. No *Campus* Uberlândia além do Intérprete de Libras há também o Profissional do AEE. Novamente o *Campus* Campina Verde não tem nenhum apoio humano para auxiliar os docentes com os alunos da educação inclusiva.

Numa visão mais ampla, a figura 100 também mostra como é o apoio humano nos *Campi* do IFTM.

Figura 100: Apoio humano para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Aqui na figura acima é possível ver com grande destaque que o Intérprete de Libras é o apoio humano mais marcado no questionários com os componentes do NAP do IFTM, com 9 deles (81,8%), os Monitores vêm em segundo lugar com 2 marcações (18,2%) e Profissional de AEE e Nenhum ocupam o terceiro e último lugar com uma marcação cada (9,1%). Os outros recursos humanos: Ledor/Transcritor, Profissional de Apoio, Audi descritor, Acompanhante pessoal, Cuidadores e Articulador orofacial não foram marcados, significando que não nenhum deles nos *Campi* do IFTM.

O Art. 59 da Lei nº 9.394/96

Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, s/p)

O apoio humano a ser dado aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD é garantido por lei e deveria ser aplicado nos *Campi* do IFTM, com mais profissionais que junto ao professor regente de turma, poderia dar suportes importantes para este alunado. Os profissionais do AEE pedidos nos questionários com os Professores dos *Campi* do iftm seriam uma ajuda valiosa e com certeza viriam dar bons resultados.

Iniciando mais uma seção do questionário com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, denominada de “Envolvimento”. A primeira pergunta é sobre a implementação da proposta de inclusão do *Campus*. O quadro de número 104 mostra as respostas.

Quadro 104: Você considera que a proposta de inclusão implementada no *Campus* é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Sim
Ituiutaba	Estamos em processo de construção.
Paracatu	De certa forma sim. Mas não dá generalizar está resposta, pois cada aluno com necessidades específicas que entra é um novo recomeço.
Patos de Minas	É clara, porém nem todos os professores a veem de forma definida.
Patrocínio	Creio que a proposta é clara, porém ainda não há um conhecimento aprofundado de como será a dinâmica principalmente em referência à flexibilização curricular por parte dos coordenadores de cursos e professores.
Uberaba	Sim
Uberaba Parque Tecnológico	Considero que seja razoável.
Uberlândia	Estamos em constante aprendizado e estudos referentes à inclusão.
Uberlândia Centro	A proposta, ainda em construção, está cada vez mais clara, e gradativamente, sendo implementada.

Fonte: Questionários NAP

Analisando as respostas dos Componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, observa-se que as propostas de inclusão estão sendo construídas à medida que alunos com deficiências, TGD e AH/SD adentram nos espaços físicos de cada *Campus*. Para os representantes dos *Campi* Campina Verde, Patrocínio e Uberaba, eles acreditam que estão bem delineadas para todos. A flexibilização curricular é uma preocupação do *Campus* Patrocínio, porque ela ainda não está definida pelos coordenadores de cursos e professores.

O processo de estruturação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve assumir um compromisso com uma reestruturação pedagógica de modo que a inclusão escolar ao ser implementada precisa de fato respeitar as diferenças e garantir o direito e a continuidade da aprendizagem de cada um do alunado da educação inclusiva na escola regular, contribuindo para o seu desenvolvimento global e atendendo o objetivo previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Prosseguindo no questionário com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, que foram questionados a respeito dos serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas do *Campus*. O quadro de número 105 mostra as respostas.

Quadro 105: Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu *Campus*?

Campus	Respostas
Campina Verde	Nenhum
Ituiutaba	Intérprete de Libras e Acompanhamento psicológico
Paracatu	Atendimento pedagógico, Psicólogo, Assistente social, Intérprete de libras e o NAPNE.
Patos de Minas	Interprete de libras, acompanhamento do núcleo pedagógico mais perto do aluno e família.
Patrocínio	Orientações didático-pedagógicas aos professores pelo NAPNE/NAP; Adaptação de materiais pedagógicos em Braile; Interprete de LIBRAS; Criação e Acompanhamento PEI; Encaminhamentos para consultas e acompanhamentos com profissionais especializados.
Uberaba	Intérprete de Libras, atendimento individualizado, adaptação do currículo.
Uberaba Parque Tecnológico	Intérprete de libras, acompanhamento a estudantes com dificuldades de aprendizagem.
Uberlândia	Rampas de acesso, intérprete de LIBRAS, AEE, materiais impressos ampliados, atendimentos psicológicos.
Uberlândia Centro	Flexibilização curricular, e atendimento individualizado.

Fonte: Questionários NAP

Pensando numa escola inclusiva observa-se no quadro acima que os *Campi* do IFTM possuem alguns serviços para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, mas precisam melhorar esse atendimento. O *Campus* Campina Verde não oferece nenhum serviço a estes alunos e conforme o representante do NAP deixou claro anteriormente, o *Campus* possui alunos com deficiência visual.

Os outros *Campi* possuem alguns serviços que facilitam, com certeza, a vida diária do alunado da educação inclusiva e da vida escolar dentro do *Campus* em que eles estão inseridos. De acordo com LDB -9394/96, no Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo [...]

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASL, 1996, 40-41).

A inclusão dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD precisa de ações que levem a eles o direito de participar da sociedade como um cidadão comum, por isso as questões colocadas na LDB são importantes para que a escola também amplie de maneira rápida e urgente os serviços oferecidos a este alunado.

Avançando mais no questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre as estratégias e/ou recursos que têm utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar. O resultado dessa pergunta do questionário está no quadro de número 106.

Quadro 106: Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Conscientização
Ituiutaba	Formação continuada dos docentes.
Paracatu	Reuniões para apresentação da necessidade específica dos alunos e reuniões periódicas de orientações e acompanhamento pedagógico.
Patos de Minas	Não respondeu
Patrocínio	A mais utilizada são as orientações sobre as especificidades didático-pedagógicas para adaptações dos recursos metodológicos e didáticos desde o ingresso do aluno no curso. Antes de começar as reuniões de planejamento anual, o NAP realiza o levantamento dos alunos que entraram por cotas e informa aos coordenadores e docentes a necessidade de planejamento específico a esses estudantes.
Uberaba	Reuniões, eventos e o NAPNE.
Uberaba Parque Tecnológico	Não trabalho diretamente com os processos inclusivos, há um núcleo específico para tal: NAPNE.
Uberlândia	Participamos de curso e promovemos eventos e/ou sugestões deles.

Uberlândia Centro	Estudos e discussões sobre a inclusão escolar nas reuniões pedagógicas.
-------------------	---

Fonte: Questionários NAP

Considerando o quadro acima com as respostas dos representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, observa-se que em cada um deles há uma estratégia para viabilizar os professores a trabalhar tendo como foco a inclusão de seus alunos.

A preparação dos professores para trabalhar na educação inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2006. p.11).

Continuando o questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, a pergunta agora é sobre os avanços relacionados à inclusão que consideram mais significativos no *Campus*. O quadro de número 107 mostra as respostas.

Quadro 107: Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Não temos.
Ituiutaba	- Programa de inclusão social por meio do qual é destinada parte das vagas às pessoas com necessidades educacionais específicas e ou ingresso de grupos específicos de estudantes. E acolhimento dos estudantes na instituição. - Aceitação dos professores.
Paracatu	Instalação de mapas e pisos táteis, máquina braile e projeto de estágio para tutores.
Patos de Minas	Mapeamento e identificação dos alunos.
Patrocínio	O acolhimento aos alunos realizada pelo NAP/NAPNE; a busca constante de estudo específicos sobre as temáticas de inclusão e tipos de deficiências e adaptação da estrutura física do <i>Campus</i> para atender os estudantes com necessidades específicas.
Uberaba	Matrícula, permanência e o sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais específicas.
Uberaba Parque Tecnológico	A realização de seminários a respeito.
Uberlândia	Contratação de AEE.
Uberlândia Centro	Flexibilização curricular.

Fonte: Questionários NAP

De posse dos dados obtidos no quadro acima é possível dizer que 8 dos 9 *Campi* do IFTM possuem alguma ação em prol da inclusão que os representantes do NAP consideram mais importante até o momento. Cada *Campus* elegeu aquilo que acha mais significativo. Todas elas promovem a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD. “[...] incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades” (Cunha, 2015, p. 69).

É preciso sim fazer a diferença na vida escolar dos alunos com necessidades específicas, realizando flexibilização curricular, realizando seminários, instalando e adaptando sinalizações para surdos e cegos, conscientizando os professores e demais servidores dos *Campi*, criando projetos que visam a monitoria através dos alunos dos cursos superiores e a contratação de profissionais para o AEE.

Avançando um pouco mais no questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, o próximo questionamento foi sobre as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores na educação inclusiva. O quadro de número 108 mostra os resultados.

Quadro 108: Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Nenhuma
Ituiutaba	Formação para trabalhar com as necessidades específicas dos estudantes.
Paracatu	Lidar com as necessidades específicas em turmas lotadas.
Patos de Minas	Muitas vezes não sabemos como lidar com os alunos especiais.
Patrocínio	A dificuldade de alguns professores em preencher os relatórios do PEI; a falta de psicólogo, assistente social e profissionais de AEE para apoio ao NAP / NAPNE em orientações específicas e atendimento.
Uberaba	A falta de capacitação para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais específicas.
Uberaba Parque Tecnológico	Não saber como articular o conteúdo com as necessidades específicas dos estudantes.
Uberlândia	Falta de conhecimento para adotar metodologias mais inclusivas.
Uberlândia Centro	Ausência de formação continuada para lidar com as

	situações.
--	------------

Fonte: Questionário NAP

Analisando as informações prestadas pelos representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, verifica-se que a principal reclamação dos professores é a dificuldade de como lidar com os alunos dotados de necessidades específicas durante o processo ensino-aprendizagem. Também faz parte do rol de desafios, a falta de capacitação para docentes no que tange a educação inclusiva, garantindo conhecimento para adotar metodologias inclusivas na sala de aula.

Para Rosana Glat e Mario Lúcio Nogueira,

As políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.23).

Contudo, o professor é a peça chave para a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD dentro da escola regular, mais precisamente na sala de aula. Ele é o responsável pelo processo ensino e aprendizagem e conhecendo bem os seus alunos, ele conseguirá entender e dificuldades e também as facilidades, provocando a construção do conhecimento com mais adequação.

Seguindo em frente com o questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi questionado sobre as avaliações das aprendizagens dos alunos com deficiência, como mostra o quadro de número 109.

Quadro 109: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Como os demais alunos.
Ituiutaba	Valorizando os seus avanços e Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Paracatu	Valorizando os seus avanços e Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Patos de Minas	Como os demais alunos Valorizando os seus avanços Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula.
Patrocínio	Valorizando os seus avanços e

	Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Uberaba	Valorizando os seus avanços e Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Uberaba Parque Tecnológico	Valorizando os seus avanços.
Uberlândia	Valorizando os seus avanços e Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.
Uberlândia Centro	Valorizando os seus avanços e Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa.

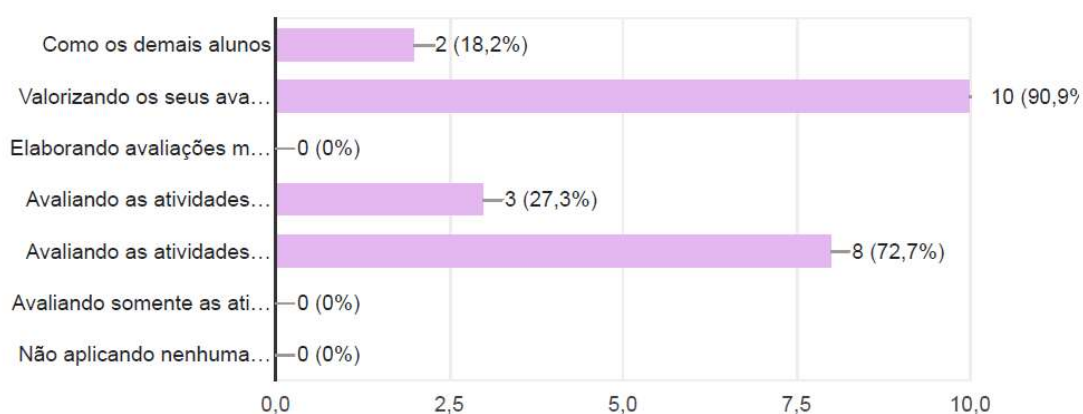
Fonte: Questionários NAP

De acordo com o quadro acima 6 dos 9 *Campi* do IFTM responderam através de seus representantes do NAP que a melhor avaliação dos alunos com deficiências é valorizando os seus avanços no processo de construção da aprendizagem e avaliando as atividades diárias destes mesmos alunos em sala de aula e também naquelas enviadas para fazer em casa. Alguns *Campi* acham que o alunado da educação inclusiva deve ser avaliado com os demais alunos e um *Campus* acha que somente a avaliação dos avanços deste aluno é suficiente para verificar sua aprendizagem.

Para uma visão macro destas formas de avaliação para os alunos com deficiências, a figura 101 mostra as mais marcadas.

Figura 101: Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Os resultados do questionários com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM explícitos na figura acima, mostram que 10 servidores (90,9%) marcaram que a avaliação dos alunos com deficiências deve ser feita “Valorizando os seus avanços”, 8 servidores (72,7%) marcaram que é possível avaliar as “Atividades desenvolvidas na sala de aula e nos deveres de casa”; 3 servidores (27,3%) marcaram “Avaliando as atividades desenvolvidas na sala de aula” e 2 servidores (18,2%) disseram que deve ser avaliado “Como os demais alunos”. Ficaram sem marcação: Elaborando avaliações mais "fáceis", Avaliando somente as atividades desenvolvidas nos deveres de casa e Não aplicando nenhuma avaliação.

A LDB 9394/96 no Art.24, inciso V descreve que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

O professor que trabalha com a educação inclusiva não deve pensar a avaliação como forma de reter ou reprovar alguém, mas coloca-la a serviço do próprio aluno, no sentido de verificação do que foi aprendido e do que precisa passar por um novo processo de ensinagem por parte do docente.

Avançando um pouco mais no questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles, o conceito de educação inclusiva, como mostra o quadro de número 110.

Quadro 110: O que você entende por educação inclusiva?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Educar os alunos dentro de um mesmo contexto.
Ituiutaba	- Educação que inclui no processo educacional todos os estudantes, atendendo todas as necessidades específicas. - Uma educação que consegue trabalhar e obter êxito com todas as diversidades/necessidades específicas apresentadas pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. - Educação que inclui no processo todos os estudantes.
Paracatu	Que dê oportunidades a todos a uma educação de qualidade.
Patos de Minas	A educação que consegue avançar com todos os

	alunos, cada um no seu nível.
Patrocínio	É o processo de ensino-aprendizagem adequado às necessidades específicas do estudante, valorizando suas potencialidades no processo de conhecimento de conteúdos do ensino regular nos diversos níveis de ensino, buscando a formação pessoal e profissional para a vida em sociedade mais justa e humana.
Uberaba	Receber a matrícula do aluno e adaptar a instituição para que o aluno possa permanecer e ter sucesso escolar.
Uberaba Parque Tecnológico	É uma proposta de democratização do acesso de estudantes com necessidades específicas.
Uberlândia	Educação que inclui no espaço escolar e em sala regular todos os tipos de necessidades específicas.
Uberlândia Centro	Uma metodologia pedagógica que contemple alunos em situação regular e alunos com deficiência. O objetivo é trabalhar na perspectiva de integração.

Fonte: Questionários NAP

A comunidade escolar precisa saber o que seja educação inclusiva para depois tomar providências quanto a organização da escola, montar projetos educacionais, montar estratégias para a formação continuada dos docentes e orientar alunos com deficiências, TGD e AH/SD quanto a sua matrícula e permanência na unidade escolar.

Os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, que responderam o questionário, não se mostraram bem informados do que seja a educação inclusiva, apesar de alguns conceitos estarem bem próximos da significação da educação inclusiva.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Assim como diz o autor acima citado, a escola necessita de atender a todos os alunos, independente de deficiências ou não numa proposta de acolhimento e de atenção, para que todos dentro da sala de aula regular possam ser sujeitos aprendestes de um professor que se preocupa com a turma toda.

Mais adiante, foi perguntado aos representantes do NAP sobre sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva. O quadro de número 111 mostra os resultados da pesquisa aqui colocada.

Quadro 111: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Orientando os professores.
Ituiutaba	Orientando os professores. Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva. Organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> . Organizando compra de recursos tecnológicos.
Paracatu	Orientando os professores. Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Patos de Minas	Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Patrocínio	Orientando os professores. Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Uberaba	Orientando os professores. Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.
Uberaba Parque Tecnológico	Não dou minha opinião. Deixo para o NAPNE, professores e seus coordenadores.
Uberlândia	Orientando os professores. Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva. Organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do <i>Campus</i> . Organizando compra de recursos tecnológicos.
Uberlândia Centro	Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva.

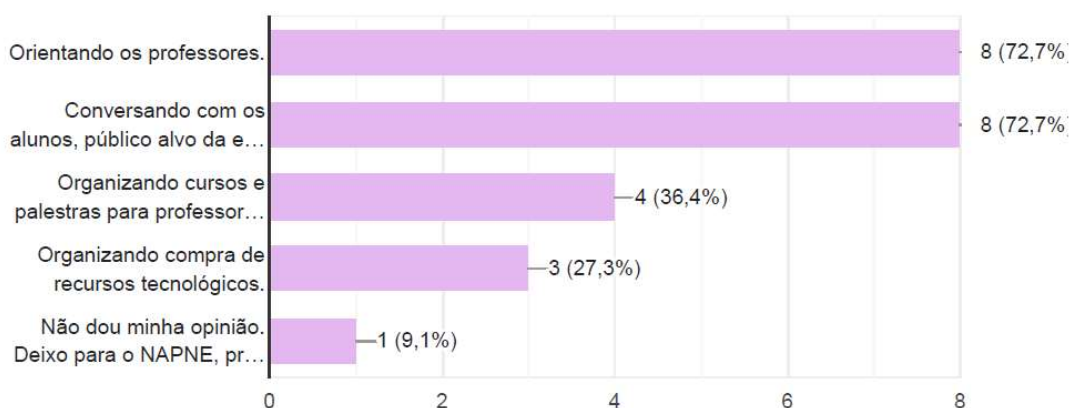
Fonte: Questionários NAP

De acordo com o quadro acima, os representantes do NAP nos *Campi* do IFTM, a postura com relação ao aluno com deficiência é bastante parecida com exceção do *Campus* Parque Tecnológico que deixa a responsabilidade para o NAPNE.

A figura de número 102 mostra uma visão geral das respostas em porcentagens e dá uma dimensão de quanto os 9 *Campi* possui uma visão mais homogênea do atendimento aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD de seus *Campi*.

Figura 102: Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Na figura acima, conclui-se que as opções mais marcadas foram: Orientando os professores e Conversando com os alunos, público alvo da educação inclusiva que obteve 8 marcações (72,7%), Organizando cursos e palestras para professores, pais e demais servidores do *Campus* foi marcado por 4 servidores (36,4%), Organizando compra de recursos tecnológicos foi marcado 3 vezes (27,3%) e por último, Não dou minha opinião. Deixo para o NAPNE, professores e seus coordenadores, marcado por um servidor (9,1%).

A questão pedagógica é muito importante quanto se é preciso que seu representante na escola

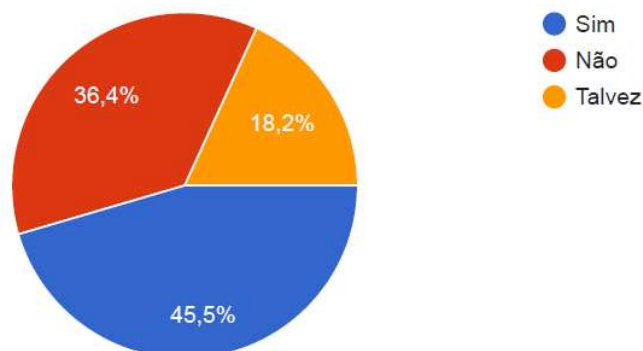
[...] considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibilizam recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (ORSOLON, 2007, p. 22).

A atuação pedagógica na educação inclusiva é inerente à ação de todos que trabalham junto aos professores na construção do conhecimento dentro da sala de aula regular.

Dando continuidade ao questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados sobre sua formação e se ela ajudou com a educação inclusiva, como mostra a figura de número 103.

Figura 103: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

11 respostas



Fonte: Questionários NAP

Analisando a figura acima, os representantes do NAP dos *Campus* do IFTM que responderam o questionário, conclui-se que 45,5% (5 servidores) acha que sua formação ajudou no desenvolvimento da prática inclusiva, 36,4% (4 servidores) disseram que não e 18,2% (2 servidores) disseram que talvez tenha ajudado na sua prática com a educação inclusiva.

Numa visão por *Campus*, o quadro de número 112 mostra o resultado.

Quadro 112: A sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

<i>Campus</i>	SIM	NÃO	TALVEZ
Campina Verde	X		
Ituiutaba	X X		X
Paracatu		X	
Patos de Minas		X	
Patrocínio	X		
Uberaba	X		
Uberaba Parque Tecnológico		X	
Uberlândia			X
Uberlândia Centro			X

Fonte: Questionários NAP

A necessidade vivenciada hoje na escola regular e nos estabelecimentos de ensino superior é de que todo profissional formado nos cursos de Licenciatura precisa ter formação para a educação inclusiva.

Sobre esse assunto Marian FERRARI e Marie Claire SEKKEL (2007, p. 642)

Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

A preocupação com a formação docente é uma bandeira levantada por todos que trabalham com a educação para pessoas com deficiências, TGD e AH/SD e nos tempos atuais, não há prática que dê certo na educação sem uma formação adequada.

Continuando o questionários com os componentes do NAP dos *Campi* do IFTM, a pergunta agora é complementar a pergunta anterior para quem respondeu “SIM”, como mostra o quadro número 113.

Quadro 113: Se respondeu "Sim". Como?

Campus	Respostas
Campina Verde	Nortear os docentes para as práticas de competências e habilidades.
Ituiutaba	- Com o conhecimento. - Com o conhecimento.
Patrocínio	- A minha especialização foi na área de Educação Física e Esportes Adaptados - Área de Concentração: Deficiência Física. Assim, a formação básica do curso na UFU possibilitou a apreensão da temática da inclusão e dos tipos de deficiências no âmbito educacional.
Uberaba	Por ter na matriz curricular unidade que tratava da Educação Especial.

Fonte: Questionários NAP

As duas três primeiras respostas dadas pelos representantes do NAP dos *Campi* do IFTM que responderam “SIM” à pergunta anterior estão com o conteúdo vago e, portanto não contam como os cursos que fizeram foram importantes para trabalhar a educação inclusiva. As duas últimas respostas dão a dimensão dos cursos que fizeram e como eles foram importantes para o conhecimento da educação inclusiva.

Maria Helena Patto (2008) discute a formação de professores para a escola básica com foco na inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD e por ter convicção de que através da ação como a de formação de docentes, que a inclusão escolar possa alavancar, pois a escola regular está cada dia mais cheia de alunos com necessidades específicas.

Avançando mais no questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados a respeito do que pode ser feito para que a educação dos alunos da educação inclusiva avance mais rápido. O quadro de número 114 mostra as respostas.

Quadro 114: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?

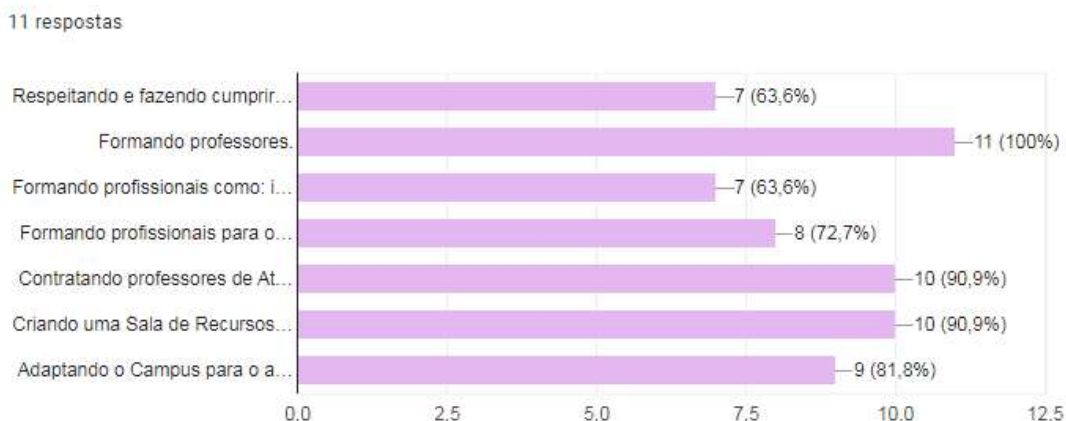
Campos	Respostas
Campina Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores. - Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores. - Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores. - Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Formando professores. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais

	(SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Uberaba	- Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores. - Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Uberaba Parque Tecnológico	- Formando professores. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).
Uberlândia	- Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente. - Formando professores. - Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras. - Formando profissionais para o Braille. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.
Uberlândia Centro	- Formando professores. - Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). - Adaptando o <i>Campus</i> para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva.

Fonte: Questionários NAP

Complementando os resultados da pesquisa para essa pergunta, a figura 104 mostra as porcentagens para cada resposta.

Figura 104: Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?



Fonte: Questionários NAP

Analisando o quadro e a figura acima pode-se concluir que para a educação inclusiva avançar mais rápido, a primeira opção marcada com 100% dos participantes (servidores) foi Formando professores. Em segundo lugar vem com 10 respostas (90,9%): Contratando professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Criando uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Em terceiro lugar com 9 marcações (81,8%): Adaptando o *Campus* para o acolhimento dos alunos, público alvo da educação inclusiva. Depois temos com 8 marcações (72,7%), Formando profissionais para o Braille. Em seguida com 7 marcações temos duas opções: Respeitando e fazendo cumprir a legislação vigente e Formando profissionais como: intérprete e tradutor da Libras.

Como já foi dito anteriormente a escola regular precisa se adaptar de várias formas, para fazer a educação inclusiva acontecer de fato e a legislação vigente dá todo o aparato legal e fundamental para que isso aconteça.

Dando continuidade no questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, a próxima pergunta se refere à existência de projetos inclusivos no *Campus*. O quadro de número 115 tem as respostas desse questionamento.

Quadro 115: Existem projetos educativos na escola? Quais?

Campus	Respostas
Campina Verde	Não
Ituiutaba	São vários projetos.
Paracatu	Não.
Patos de Minas	Não.
Patrocínio	Sim. A servidora do <i>Campus</i> que é interprete de LIBRAS desenvolve projetos de extensão e ministra curso FIC no Cenid. Além disso, a coordenadora da EE está desenvolvendo junto aos alunos da Engenharia

	Elétrica o projeto "Elaborando soluções de engenharia para o desenvolvimento de pessoas" que atendem alunos com deficiência de escola pública na confecção de matérias pedagógicas para o auxílio da aprendizagem em sala de aula e em casa.
Uberaba	Sim. Projetos de Ensino.
Uberaba Parque Tecnológico	Não entendi.
Uberlândia	Projeto recepção cidadã e vários outros projetos de ensino, pesquisa e extensão.
Uberlândia Centro	Sim.

Fonte: Questionários NAP

Projetos educativos são ações desenvolvidas dentro do ambiente escolar que têm como finalidade ajudar a entender determinados assuntos, como por exemplo, a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD dentro do ambiente escolar.

Conforme ficou evidente no quadro acima somente parte dos *Campi* do IFM possui projetos educativos na instituição e somente 3 deles complementaram a resposta, com informações a respeito dos projetos.

Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008, p. 31), explicitam acerca da execução dos projetos educacionais:

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

A elaboração de projetos educacionais aumenta a possibilidade de aprendizagem dos vários conteúdos curriculares, pois poderão e devem ser atrelados às disciplinas que os professores ministram na sala de aula. Dacio Moura e Eduardo Barbosa (2009, p.51) propõem que coexistem “dimensões do tipo: aprendizagem, conhecimento, habilidade, nível de satisfação desempenho intelectual, valores éticos, morais, etc”.

Complementando a pergunta anterior foi questionado aos representantes do NAP dos *Campi* do IFTM sobre a participação dos alunos na construção desses projetos. O quadro de número 116 mostra o resultado.

Quadro 116: Qual é a importância da opinião dos estudantes nesses projetos?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Muito importante.

Ituiutaba	- A participação dos estudantes é efetiva. - Por meio da opinião dos estudantes se consegue fazer uma auto avaliação do projeto.
Paracatu	Não tem.
Patos de Minas	Não tem.
Patrocínio	A possibilidade de agregar conhecimentos e aprendizagens que favoreçam o convívio social e as atividades de vida diárias de outras pessoas com necessidades específicas.
Uberaba	Por meio das opiniões dos estudantes ao final do Projeto Ensino ações podem ser tomadas para a melhoria dos atendimentos e da aprendizagem.
Uberaba Parque Tecnológico	Independente da ação a opinião dos estudantes devem ser valorizadas.
Uberlândia	Desenvolvimento intelectual, social e de habilidades.
Uberlândia Centro	Muitas vezes, ajudam a construir os projetos.

Fonte: Questionários NAP

A participação dos estudantes é fundamental para o andamento do projeto, pois quando há participação deles, inclusive na construção, os alunos sentem mais prazer de participação da execução dos projetos educativos.

Para os *Campi* do IFTM que possuem projetos educacionais, segundo os representantes do NAP, os alunos participam da elaboração deles e podem ajudar no processo ensino-aprendizagem e os caminhos da aprendizagem podem passar pela execução de um projeto. Paulo Freire (2002, p.12-13) fala sobre os caminhos da aprendizagem, [...] trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Dando continuidade no questionário e entrando na última seção “GESTÃO DA COMUNIDADE” os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM foram questionados sobre como trabalhar com os alunos já existentes no *Campus* sobre a chegada de alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 117 mostra as respostas.

Quadro 117: Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Conscientização.
Ituiutaba	Acolhimento de todos.
Paracatu	Conversa é com a turma, separadamente, sobre as necessidades específicas do aluno e sobre a importância do respeito às diferenças e empatia com o próximo.
Patos de Minas	Explicando para os alunos sobre o colega e solicitando

	a colaboração do mesmo para auxiliar no que for possível.
Patrocínio	Através de temas interdisciplinares que abordam questões sobre diversidades, relações humanas, sociais e direitos à igualdade social.
Uberaba	Por meio de rodas de conversas que tenham profissionais capacitados para tratar do tema.
Uberaba Parque Tecnológico	Promover ações de socialização.
Uberlândia	Promovendo espaços para esclarecimentos, conscientização, sensibilização e novos conhecimentos.
Uberlândia Centro	Mostrando a eles que as pessoas têm suas especificidades, e que em algumas situações, eles podem até ajudar esses colegas.

Fonte: Questionários NAP

O acolhimento dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD é muito importante quando eles iniciam seus primeiros dias de aula em uma escola diferente. Daí a importância de fazer um planejamento com alguma atividade para que eles possam se sentir acolhidos e assim terem também uma motivação a mais para aprender junto com todos os outros alunos representativos da normalidade.

José Carlos Libâneo (2004, p. 192) afirma que “não pode eximir-se de uma determinação de sentido da práxis educativa, já que intervém no destino humano, na formação e no ser humano dos educandos”. Isso nos permite refletir que o acompanhamento pedagógico nas ações inclusivas da escola é fundamental e deve trabalhar a questão da superação ao preconceito em relação às diferenças no espaço escolar, preconizando a valorização do ser humano, sua identidade e suas necessidades.

Avançando mais no questionário com os representantes do NAP nos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles sobre a agressividade de aluno com deficiência, como mostra o quadro de número 118.

Quadro 118: O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Procurar os responsáveis e atendimento especializado.
Ituiutaba	Não se aplica ao <i>Campus</i> .
Paracatu	Não tivemos esse caso.
Patos de Minas	Nunca tivemos esse tipo de aluno. Mas penso que é tentar acalmar ele, pedindo para respirar...e se for o caso levar ele para um ambiente mais tranquilo para

	conversar.
Patrocínio	O acolhimento à família no ingresso do aluno à instituição é essencial para prevenir situações de agressões no ambiente escolar. No entanto, se acontecer se faz necessário informar aos pais/responsável se o aluno deixou de usar alguma medicação que controla a agressividade (se for o caso) e proceder com as orientações/penalidades da mesma forma que está previsto no regulamento disciplinar da instituição, incentivando a prevalência do respeito e da justiça igualmente para todos.
Uberaba	Deve ter um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar e o trabalho conjunto com a família.
Uberaba Parque Tecnológico	Não sei como agir neste caso.
Uberlândia	Ele é encaminhado para o setor de apoio ao educando juntamente com a psicóloga da instituição e o setor do NAPNE
Uberlândia Centro	Chamar a família para entender a situação.

Fonte: Questionários NAP

A questão da agressividade de um estudante com deficiência, TGD e AH/SD é tão preocupante quanto a de um aluno representativo da normalidade. É preciso agir com ele como se age com os outros.

Analisando o quadro acima se vê que os servidores não sabem como agir, não se aplica no *Campus*, encaminham para o NAPNE, convocam os pais para uma conversa na escola, direcionam o aluno em questão para acompanhamento de uma equipe multidisciplinar e o acolhimento dele dentro do *Campus*.

Demerval Saviani (1985) fala que além do papel pedagógico com os professores, que exercem a coordenação pedagógica de uma escola precisa também agir nas situações conflituosas do cotidiano escolar.

Continuando o questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles a respeito do bullying contra alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 119 mostra as respostas destes servidores.

Quadro 119: O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Educar os colegas para respeitar os colegas.
Ituiutaba	Não se aplica.
Paracatu	Encaminhar os agressores para o Conselho de ética da CAE.
Patos de Minas	Trabalhar isso na escola. Não permitimos bullying em

	situação alguma, e não será nessa que será permitido.
Patrocínio	Orientá-la quanto aos seus direitos; conversar com todos os alunos envolvidos junto à vítima; realizar junto à comunidade escolar/acadêmica a discussão acerca de bullying e inclusão e promover atividades que tratam da temática para prevenção e acolhimento entre os alunos, família e instituição.
Uberaba	Fazer um trabalho de orientação com a turma e o atendimento ao aluno que é o alvo.
Uberaba Parque Tecnológico	Promover ações que discutam essas atitudes e proponham uma mudança comportamental.
Uberlândia	É feito um trabalho diretamente com a pessoa que praticou o bullying, família e se necessário com as turmas da instituição.
Uberlândia Centro	Fazer um trabalho com a turma que está fazendo bullying.

Fonte: Questionários NAP

O bullying é um comportamento agressivo que machuca o agredido psicologicamente. Ele vai acontecendo de forma pouco frequente até se tornar insustentável para muitos alunos que são vítimas do bullying.

Conforme os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM deixaram registrados, há ação imediata assim que acontece no *Campus*. O trabalho de orientação com a instituição como um todo é importante também para prevenir o bullying.

O Estatuto da pessoa com deficiência (2015) coloca que a educação é um direito da pessoa com deficiência e resguarda em parágrafo único que

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar (BRASIL 2015).

Trabalhar com os alunos de maneira geral dentro da escola no sentido de conscientização para com as atitudes de agressividade é importante para que todos percebam que a escola é lugar de aprendizagem. É importante que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD estejam a salvo de qualquer tipo de comportamento que venha interferir no seu relacionamento pessoal e educativo.

Dando continuidade no questionário para os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre avisar ou não aos pais que na turma do filho tem um aluno com deficiência. O quadro 120 traz as respostas.

Quadro 120: Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho? Por quê?

Campus	Respostas
Campina Verde	Critério subjetivo.
Ituiutaba	Não temos essa prática. Todos são incluídos independentemente de sua condição.
Paracatu	Não.
Patos de Minas	Não julgo necessário.
Patrocínio	Não. Porque a inclusão de pessoas portadoras de necessidades específicas é garantida por lei, convém informar no ato da matrícula que o projeto política da instituição contempla a inclusão. Isto se faz necessário, pois oportuniza que os pais/responsável relatem a necessidade de seu filho caso ele possua alguma limitação da qual não é informada na documentação apresentada no ato da matrícula.
Uberaba	Sim, pois os colegas e seus familiares são importantes na rotina do aluno com deficiência. Havendo um esclarecimento as relações poderão ser saudáveis para todos.
Uberaba Parque Tecnológico	Não vejo o porquê.
Uberlândia	Não. Porque a instituição já realiza um trabalho com professores, estudantes e demais profissionais. Caso ocorra alguma situação específica será realizada uma intervenção.
Uberlândia Centro	Penso que sim.

Fonte: Questionários NAP

Avisar aos pais sobre a existência de um aluno com deficiências, TGD e AH/SD na turma do seu filho, talvez seja desnecessário, uma vez que, pode provocar discriminação, preconceito por parte de alguns pais e mesmo de algum dos seus colegas. Até porque assim como é direito dos alunos representativos da normalidade é também direito explícito em Lei que a escola é para todas as pessoas independentes de qual deficiência ela tenha. A legislação que garante a presença do alunado da educação inclusiva são muitas e dentre elas: a Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Além é claro da LDB 9394/96.

Contudo cada instituição escolar faz o que achar melhor. Dos 9 Campis do IFTM, 7 deles (81,2%) acham desnecessário e dois deles (18,8%), comungam com a mesma opinião, avisar aos pais da existência de um aluno com deficiência na sala de aula do seu filho. É

preciso ter muito tato para isso, senão poderá provocar uma série de fatores sócio emocionais para o aluno incluído.

Caminhando para a finalização do questionário, foi questionado aos representantes do NAP dos *Campi* do IFTM sobre a possibilidade de lidar com resistência dos pais de alunos sem deficiências. O quadro 121 mostra a opinião de cada um deles.

Quadro 121: Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Conscientizá-los da importância da socialização, para o bem do incluído e dos outros colegas.
Ituiutaba	Não se aplica.
Paracatu	Com conversa sobre direito, respeito e empatia.
Patos de Minas	Mostrar para eles que a escola é inclusiva e que essa resistência não tem sentido de ser na nossa instituição.
Patrocínio	Através da informação e conscientização, desmistificando rótulos que envolvem e dificultam a inclusão escolar.
Uberaba	Esclarecendo sobre a importância da inclusão escolar.
Uberaba Parque Tecnológico	Assim como no caso de bullying promover ações que discutam essas atitudes e proponham uma mudança comportamental.
Uberlândia	Não identificamos esta situação.
Uberlândia Centro	Mostrando resultados, e propondo adequações.

Fonte: Questionários NAP

A escola precisa estar atenta no que se refere a resistência de pais quando um colega de seu filho possui deficiências e por discriminação ou preconceito façam alguma coisa que possa prejudicar o aluno em questão.

Os *Campi* do IFTM através de seus representantes do NAP colocaram seus modos de agir perante a um acontecimento dessa natureza. A socialização, o direito perante a Lei para o aluno com deficiência são as atitudes que deverão ser tomadas caso um procedimento deste aconteça. Também colocaram a informação, a conscientização, a desmistificação do rótulo como parte de um processo que deve ser feito diariamente.

Marta Gil é clara quando fala que:

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados (GIL, 2005, p. 16).

Contudo, a escola deve estar preparada para todos os desafios que poderão ocorrer para logo que tome conhecimento dos fatos agir de forma adequada e sensata, em favor da legitimação do direito dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD na escola regular.

Finalizando o questionário com os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles sobre orientação aos professores durante as aulas remotas com relação aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 122 relata as respostas.

Quadro 122: Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Não houve.
Ituiutaba	- Os professores se empenham no trabalho com todos os estudantes, adequando a necessidade de cada um deles. - Acompanhamento e adequação de conteúdo, caso necessário.
Paracatu	Adequar as aulas às condições específicas de cada aluno com necessidades especiais. Alunos que precisaram de material escrito, este foram produzidos e disponibilizados.
Patos de Minas	Tivemos nesse período apenas um aluno autista. Com autismo leve e conseguiu acompanhar as aulas remotas da mesma forma que os demais alunos.
Patrocínio	As orientações foram de repasse as adaptações de recursos tecnológicos disponíveis para professores e alunos, visto que muitos alunos não dispunham de recursos no ambiente domiciliar; disponibilização dos horários de atendimento dos docentes; reuniões com pais/responsável.
Uberaba	Que tivessem atendimento individualizado e as atividades adaptadas e outras ações que foram necessárias de acordo com cada caso.
Uberaba Parque Tecnológico	Não estou a par dessas orientações elas ficaram a cargo do NAPNE.
Uberlândia	Foram realizadas reuniões com todos os professores das turmas que têm estudantes com deficiência para troca de experiências, informações e discussões.
Uberlândia Centro	Uma flexibilização maior na realização das atividades, além do atendimento individual.

Fonte: Questionários NAP

Desde o mês de março de 2020, o Brasil por ocasião de Pandemia do COVID -19 adotou medidas educacionais para todas as escolas como forma de conter a infecção do Coronavírus que se espalhou pelo mundo. Com isso, o processo escolar se processou remotamente. Alunos e professores em suas casas conheceram e participaram de aulas através de um computador ou de um smartphone. Assim também os alunos com deficiências, TGD e AH/SD que estavam matriculados em escolas regulares tiveram que adequar-se ao ensino remoto.

Para os representantes do NAP dos *Campi* do IFTM, isso não foi problema. As classes que tinham alunos da educação inclusiva puderam flexibilizar ainda mais os conteúdos, acompanhamentos individuais e adequação dos horários para atendimento.

O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano. (PALÚ, SCHÜTZ e MAYER, 2020, p. 180)

Para tanto, a pandemia ressignificou a escola e sua conduta para com a educação inclusiva. De um lado a instituição escolar com sua nova modalidade educacional imposta pela Pandemia do COVID-19, e por outro, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD que de novo, tiveram que se isolar em suas casas, como num passado não muito longínquo, onde pessoas com deficiências não tinham o direito de sequer sair de suas casas.

O processo educacional coordenado pelo NAP dentro dos *Campi* do IFTM com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD apresentado nas respostas dos questionamentos do questionário a eles dirigida, apresenta divergências quanto ao *Campus* de cada um. Os seus representantes em cada um dos *Campi* em que atuam, mostram que determinados *Campi* não possuem quase nada para alunos da educação inclusiva, até o seu representante respondeu os questionamentos com poucas explicações. Já outros *Campi* apresentam uma estrutura bastante diferente, com materiais diversificados para auxiliar o alunado da educação inclusiva a se sentir melhor e acolhido dentro do *Campus*.

4.3.6 Questionário dos servidores do NAPNE

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é um setor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro atuante em cada *Campus* e tem como finalidade o acompanhamento dos alunos com deficiências, TGD e

AH/SD ingressantes na instituição e também discentes com necessidades específicas e também fazendo articulações junto aos professores para formação continuada na área da educação inclusiva, dentre outras.

Cada *Campus* tem na sua composição, servidores de todos os segmentos do *Campus*, professores, coordenação pedagógica, assistentes administrativos e alunos maiores de 18 anos.

Os componentes do NAPNE de cada *Campus* foram contatados através do e-mail institucional próprio dele, e também através do e-mail institucional dos componentes. Nas mensagens enviadas aos NAPNE dos *Campi*, houve a apresentação da pesquisadora, o objetivo da pesquisa e especialmente o link do Google Drive onde o questionário se encontrava. Também foi enviado o TCLE específico para o NAPNE.

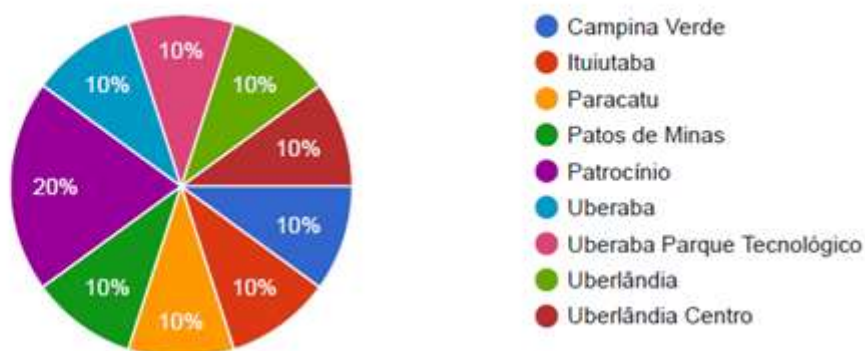
Houve participação maciça de pelo menos um representante na pesquisa, no *Campus* Patrocínio, a adesão foi de 2 componentes do NAPNE

Nesse questionário participaram dez (10) servidores distribuídos nos nove (9) Campis do IFTM.

Iniciando o questionário para os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, na primeira pergunta, assim como foi em todos os outros segmentos dos servidores anteriormente, foi relacionada ao *Campus* de cada um, como mostra a figura de número 105.

Figura 105: NAPNE – *Campus*

10 respostas



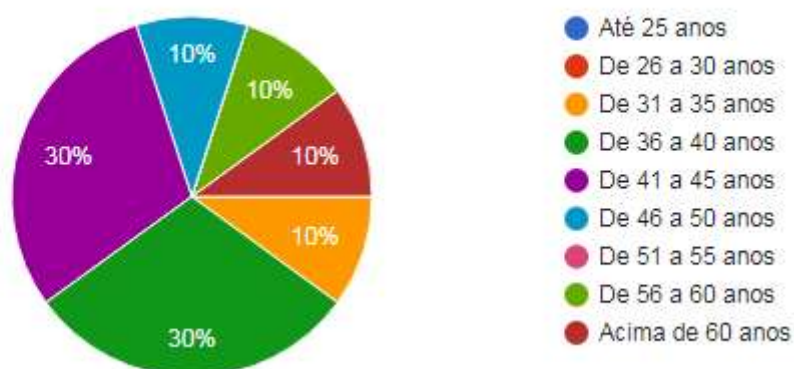
Fonte: Questionários NAPNE

Observando a figura acima, todos os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM responderam a pesquisa com uma participação cada (10%), com exceção do *Campus* Patrocínio em que 2 representantes responderam o questionário.

Continuando o questionário sobre os dados pessoais dos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, eles foram interpelados sobre a faixa de idade de cada um deles, como o mostra a figura de número 106.

Figura 106: NAPNE – Idade

10 respostas



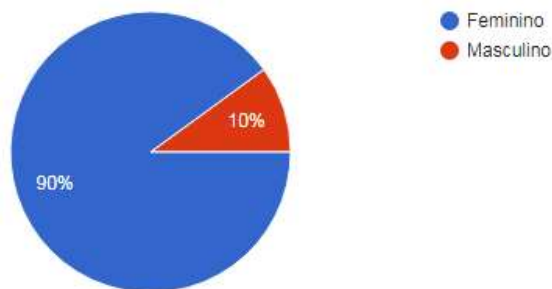
Fonte: Questionários NAPNE

Analisando a figura acima, conclui-se que 60% dos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa estão em 2 faixas de idade: de 36 a 40 anos, 3 servidores (30%) e de 41 a 45 anos, também com 3 servidores (30%). As outras faixas de idade marcada no questionário são: de 31 a 35 anos, de 46 a 50 anos, de 51 a 60 anos e acima de 60 anos. Todas com um representante cada, correspondendo aos outros 40%, 10% cada uma.

Continuando o questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, o entrevistado foi inquirido sobre o sexo de cada um, como mostra a figura de número 107.

Figura 107: NAPNE – Sexo

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

Pela observação rápida da figura acima, nota-se que 90% dos representantes do NAPNE são do sexo feminino, totalizando 9 servidoras e 10% são do sexo masculino, o que equivale a um servidor, que é do *Campus* Campina Verde.

Na seção “ATIVIDADE EXERCIDA NA INSTITUIÇÃO”, foi perguntado sobre o cargo que ocupa dentro do *Campus*. O quadro de número 123 mostra as respostas de cada um dos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM.

Quadro 123: Cargo que ocupa no *Campus*.

<i>Campus</i>	Cargo que ocupa
Campina Verde	Assistente em administração
Ituiutaba	Pedagoga
Paracatu	Assistente de alunos
Patos de Minas	Assistente de Alunos
Patrocínio	Técnica em assuntos educacionais Tradutor e interprete de Libras
Uberaba	Tradutora e Intérprete de Libras
Uberaba Parque Tecnológico	Tradutor Intérprete de LIBRAS
Uberlândia	Pedagoga
Uberlândia Centro	Tradutora Intérprete de Libras-Língua Portuguesa

Fonte: Questionários NAPNE

Analisando o quadro acima, conclui-se que 4 dos 10 representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa ocupam o cargo de Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa, correspondendo 40% do total, 2 servidoras (20%) são pedagogas, 2 servidoras (20%) são assistente de alunos e um servidor (10%) é assistente em administração e a outra servidora (10%) é técnica em assuntos educacionais.

Continuando o questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, a pergunta agora complementa a anterior. Qual o cargo que ocupa no NAPNE?

As respostas estão no quadro de número 124.

Quadro 124: Cargo que ocupa no NAPNE.

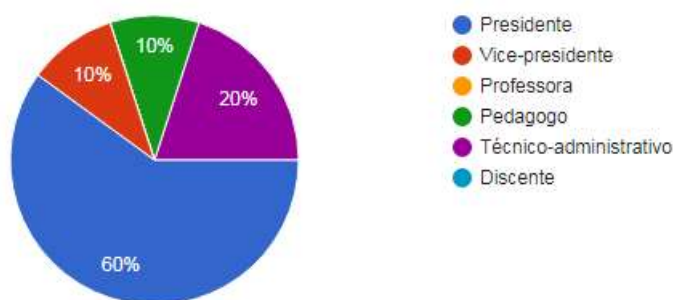
<i>Campus</i>	Cargo no NAPNE
Campina Verde	Técnico administrativo
Ituiutaba	Presidente
Paracatu	Técnico administrativo
Patos de Minas	Presidente
Patrocínio	Presidente Vice-presidente
Uberaba	Presidente
Uberaba Parque Tecnológico	Presidente
Uberlândia	Pedagoga
Uberlândia Centro	Presidente

Fonte: Questionários NAPNE

Numa visão geral, a figura 108 mostra as porcentagens para cada cargo dos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM.

Figura 108: Cargo que ocupa no NAPNE.

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

De acordo com o quadro e a figura acima os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa, 60% deles (6 servidores) exercem o cargo de presidente do NAPNE, 20% são técnico-administrativo (2 servidores), 10% é pedagogo (1 servidor) e outros 10% (1 servidor) foi o vice-presidente.

Continuando, foi perguntado aos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM sobre o significado da sigla NAPNE. O resultado está no quadro de número 125.

Quadro 125: Significado da sigla NAPNE.

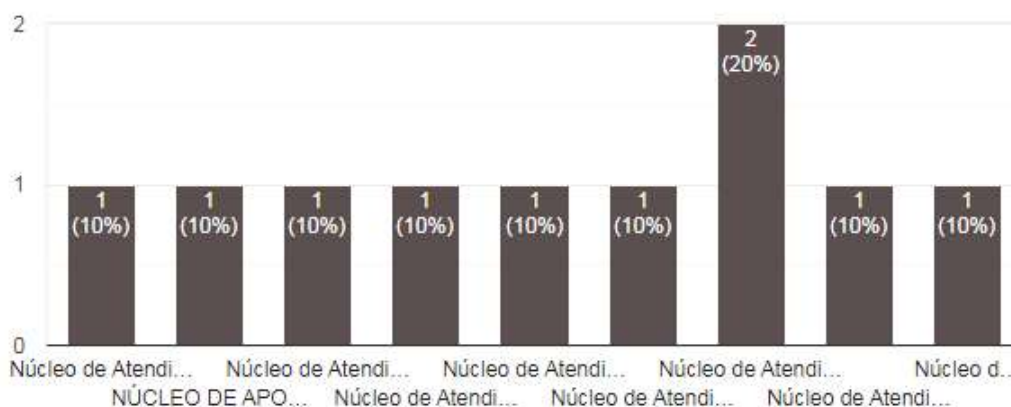
Campus	Respostas
Campina Verde	Núcleo de Apoio a Portadores Necessidades Especiais
Ituiutaba	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
Paracatu	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
Patos de Minas	Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
Patrocínio	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Uberaba	Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Uberaba Parque Tecnológico	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.
Uberlândia	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
Uberlândia Centro	Núcleo de Atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas

Fonte: Questionário NAPNE

A figura de número 109 traz um consolidado desta pergunta.

Figura 109: Significado da sigla NAPNE

10 respostas



Fonte: Questionário NAPNE

Apesar de achar que seria uma pergunta fácil, nota-se que os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa, tiveram divergência quanto ao significado da sigla NAPNE.

Os *Campi* Ituiutaba, Patos de Minas, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia (50%) consideram que o significado da sigla NAPNE é: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Para os *Campi* Patrocínio (2 servidores) e Uberlândia Centro (30%) acham que o significado da sigla NAPNE seja: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Para o *Campus* Paracatu (10%), o seu representante acha que é: Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas e para o *Campus* Campina Verde (10%), o servidor representando este *Campus* acha que a sigla NAPNE seja Núcleo de Apoio a Portadores Necessidades Especiais.

De acordo com a Resolução IFTM nº 184 de 06 de dezembro de 2021 o significado da sigla NAPNE é “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”. Para tanto, 5 representantes (50%) do NAPNE conseguiram dar o verdadeiro significado dessa sigla. Eles representam os *Campi* de Ituiutaba, Patos de Minas, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia.

Avançando um pouco mais no questionário para com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados quanto à importância do NAPNE. O quadro de número 126 mostra as respostas.

Quadro 126: Qual a importância do NAPNE?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva.
Ituiutaba	- Atendimento aos alunos com necessidades

	específicas.
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva.
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Promover a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e com deficiências. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Promover a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e com deficiências. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Promover a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e com deficiências. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da

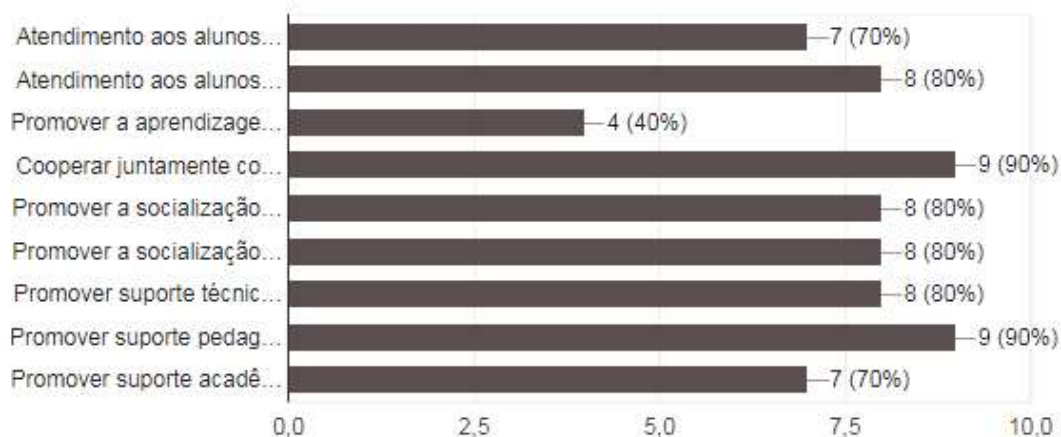
	educação inclusiva
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Atendimento aos alunos com necessidades específicas. - Promover a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e com deficiências. - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas. - Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. - Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva. - Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva.

Fonte: Questionários NAPNE

A figura 110 consegue colocar estas respostas em um gráfico.

Figura 110: Qual a importância do NAPNE?

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

De posse dos resultados da tabela e do gráfico anteriores, pode-se afirmar que os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM tiveram divergências quanto à importância desse Núcleo para os *Campi*.

Por ordem cronológica, as alternativas mais marcadas foram: Cooperar juntamente com os professores na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e Promover suporte pedagógico junto aos professores para a educação inclusiva (90% cada) com 2 marcações. Em segundo lugar foram: Atendimento aos alunos com necessidades específicas, Promover a socialização de todos os alunos com necessidades específicas, Promover a socialização de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e Promover suporte técnico junto aos professores para a educação inclusiva (80% cada), que foi marcada por 4 *Campi*. Em terceiro lugar foram as alternativas: Atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e Promover suporte acadêmico junto aos discentes da educação inclusiva (70% cada) marcado por 2 *Campi* e em último lugar: Promover a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e com deficiências (40%) marcado por 4 representantes do NAPNE-IFTM.

De acordo com a Resolução NAPNE-IFTM (2021, p. 5-7), todas as alternativas colocadas no questionário estão vinculadas à nova Resolução.

Dando continuidade no questionário para os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, foi questionado sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE no *Campus*. O quadro de número 127 mostra as respostas de todos os *Campi*.

Quadro 127: Quais as ações desenvolvidas pelo NAPNE no *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Ainda sem ações.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações efetivas e eficazes de implantação ou implementação de programas e políticas de inclusão, conforme as demandas existentes no <i>Campus</i> e região de abrangência; promovendo a cultura da educação para a inclusão por meio das dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas. - Orientações aos professores sobre os procedimentos essenciais para o trabalho com o estudante com a NEE. - Elaboração Plano Educacional Individual - PEI para o estudante com necessidade específica. -Fortalecimento de parcerias da rede de apoio entre as instituições de ensino. -Orientações sobre a Adaptação e Flexibilização do currículo para estudantes com necessidades específicas. -Encontros periódicos com a Direção Geral / Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Paracatu	Acompanhamento dos alunos com necessidades específicas dentro do <i>Campus</i> , desde a entrada e todo seu percurso escolar.
Patos de Minas	Acompanhamento dos alunos com necessidades específicas, seu desenvolvimento e evolução, orientação e apoio aos docentes que lidam com esses alunos, contatos com as famílias, planejamento de ações a serem executadas no atendimento aos alunos acompanhados pelo núcleo, etc.
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento da comunidade interna (alunos), professores e demais setores e família, e apoio as adaptações, e outras que se fizerem necessárias. - Identificação e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas; - Encaminhamentos para especialistas; - Orientação pedagógica a professores; - Orientação aos estudantes e à família; - Participante ativo na rede de apoio ao estudante; - Promover ações informativas sobre a inclusão educacional; - Estimular ações de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, entre outras.

Uberaba	Atendimento individualizado; Flexibilizações; Desenvolvimento de Projetos; Acompanhamento de alunos nas aulas; Suporte a família; e outros.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • A CRCA repassa a ficha de matrícula do aluno para o NAPNE; • Realiza-se entrevista inicial com a família e aluno antes do início das aulas para que se tome conhecimento das reais necessidades envolvidas; • Agenda-se reunião com os coordenadores, professores, equipe pedagógica e direção geral para traçarmos um trabalho em rede; • São ministradas oficinas e treinamentos específicos para o trabalho a ser efetivado, se necessário for; • Realiza-se um trabalho com os colegas de sala sensibilizando-os sobre a temática de inclusão, contando com a participação de equipe multidisciplinar, assim como com a presença da psicóloga do <i>Campus</i>; • Disponibilizam-se monitorias individuais para os alunos com necessidades específicas; • São viabilizados atendimentos extra turno pelos professores com objetivo de sanar as dificuldades do aluno; • Agenda-se atendimento aos professores para orientações; • É garantido o acompanhamento da equipe pedagógica; • Oficinas são realizadas com a equipe pedagógica para organização de estudos; • Trabalha-se em parceria com a Assistente Social da Reitoria; • Atuam-se obedecendo a um fluxo sequencial, realizando-se encaminhamentos, de acordo ao perfil do caso, com referência e contra referência a órgãos da rede de proteção, tais como o CRIA / Promotoria da Infância / NAS / Conselho Tutelar, etc.; • Facilitam-se grupos de estudo com a equipe do NAPNE; • São realizados estudos para avaliar a conveniência de se oportunizar a flexibilização de tempo para a realização das avaliações, trabalhos, etc., quando necessário.
Uberlândia	São ações que promovem um espaço de diálogo, discussões e aprendizado. Promoção de eventos a toda comunidade acadêmica e participação em eventos internos e externos.
Uberlândia Centro	Projetos de inclusão, monitorias para acompanhamento dos alunos, formação continuada e acompanhamento aos discentes vinculados ao núcleo.

Todos os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM colocaram ações que desenvolvem em favor dos alunos com necessidades específicas e claro aí estão os discentes com deficiências, TGD e AH/SD. Somente o *Campus* Campina Verde ainda não tem ações com o alunado da educação especial.

As ações apresentadas pelo NAPNE de cada *Campus* mostram a preocupação com os alunos incluídos e mais, buscam parceria com os monitores para viabilizar a aprendizagem destes discentes.

O documento IFTM: Conhecendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (2016, p. 12) apresenta os princípios norteadores dos NAPNEs:

- I. universalização do acesso à educação;
- II. articulação entre os *Campi* e entidades voltadas para as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- III. contribuição para a construção de um novo paradigma educacional compreendendo a pessoa com necessidades educacionais específicas como sujeitos sociais;
- IV. auxílio no desenvolvimento da prática pedagógica, buscando novas bases conceituais/metodológicas para a Educação Especial/Inclusiva;
- V. apoio à formação continuada de profissionais na área de Educação Especial/Inclusiva em todos os níveis da prática educacional

Desta feita, todos os *Campi* do IFTM possuem orientações de ações que deverão ser planejadas e executadas dentro de cada *Campus*, sempre com o auxílio de toda a comunidade escolar.

Avançando mais no questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, foi questionado a eles, sobre as deficiências encontradas no *Campus*. O quadro de número 128 mostra quais deficiências existem em cada *Campus*.

Quadro 128: Quais as deficiências encontradas nos alunos do seu *Campus*?

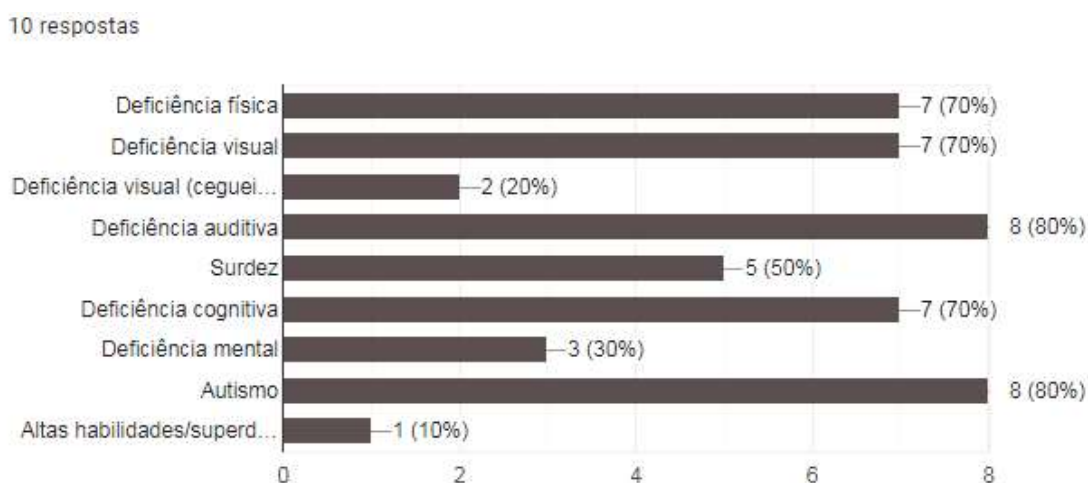
<i>Campus</i>	Deficiências
Campina Verde	Deficiência visual
Ituiutaba	Deficiências: física, visual, cegueira, auditiva, cognitiva, surdez e Autismo.
Paracatu	Deficiências: física, visual, cegueira, auditiva, cognitiva e surdez.
Patos de Minas	Deficiência visual e cognitiva e Autismo
Patrocínio	Deficiências: física, auditiva, e surdez e autismo.
Uberaba	Deficiências: física, auditiva, e surdez e autismo

Uberaba Parque Tecnológico	Deficiências: física, visual, auditiva, cognitiva e Autismo
Uberlândia	Deficiências: física, auditiva, cognitiva, mental, surdez e Autismo
Uberlândia Centro	Deficiências: física, visual, cegueira, auditiva, cognitiva, Autismo e AH/SD.

Fonte: Questionários NAPNE

A figura 111 mostra um gráfico de deficiências do IFTM.

Figura 111: Quais as deficiências encontradas nos alunos do seu *Campus*?



Fonte: Questionários NAPNE

Os resultados dos questionários respondidos pelos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM foram obtidos e disponibilizados nos quadro e figura acima, conclui-se que a maior parte dos *Campi* possuem alunos com deficiência auditiva e alunos com autismo, pois 8 servidores (80%) marcaram essa opção. Em seguida vêm as deficiências física, visual e cognitiva, marcados por 7 *Campi* (70%). A surdez também está presente em 5 *Campi* (50%). A deficiência mental foi marcada por 3 servidores (30%) e a cegueira ficou com 2 marcações e por último, as AH/SD foi confirmada em um *Campus*, o Uberlândia Centro.

A “Educação para Todos”, tal como foi recomendada em Jomthien (1990) e Salamanca (1994), necessita de uma reestruturação dos processos educacionais como um todo. Perante a valorização e o respeito pela diversidade, várias barreiras precisam ser transponíveis, como as arquitetônicas, as atitudinais e as pedagógicas para que a aprendizagem e a participação de todos os alunos sejam eles, representativos da normalidade e/ou com deficiências, TGD e AH/SD seja efetivada.

Avançando mais no questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM foi questionado a eles sobre alguma proposta de trabalho do NAPNE para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 129 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 129: Quais propostas de trabalho o NAPNE tem junto aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Prejudicado.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações aos professores sobre a Adaptação e Flexibilização do currículo para estudantes com NEEs, quando necessário. - Orientações aos professores sobre os procedimentos didáticos pedagógicos para o trabalho com os estudantes com NEEs. - Levantamento de materiais necessários para o atendimento aos estudantes com NEEs. Aquisição e preparação de material didático pedagógico adequado/adaptado ao estudante com NEEs. - Encaminhamento para os atendimentos de apoio, quando necessário.
Paracatu	- Melhorar o atendimento dentro das condições oferecidas pelo IFTM, buscando soluções para as dificuldades que surgirem.
Patos de Minas	- O NAPNE se propõe a trabalhar junto ao NAP e aos docentes, elaborando e orientando sobre estratégias para atendimento aos alunos com necessidades específicas, para proporcionar o melhor desenvolvimento, evolução, dentro de cada caso.
Patrocínio	Apoio pedagógico a esses estudantes e aos professores sempre com o envolvimento da família. Prezamos também pela manutenção de uma rede de apoio à esse processo, como especialistas, instituições parceiras, secretaria de saúde, entre outros.
Uberaba	- Adaptações de materiais; atividades interativas; flexibilizações; etc.
Uberaba Parque Tecnológico	Trabalhamos com currículo subjetivo a partir do interesse do aluno.
Uberlândia	- Acompanhamento junto aos professores, estudantes, profissionais e familiares. Atendimentos pontuais em interlocução com a família.
Uberlândia Centro	- Atualmente fazemos acompanhamento com monitorias e acompanhamento do desenvolvimento dos

	alunos junto aos professores e coordenações.
--	--

Fonte: Questionários NAPNE

Elaborar propostas de trabalho é sempre bem interessante, pois delinea ações que vão ser desenvolvidas. Os representantes do NAPNE que responderam a pesquisa colocaram o que o Núcleo tem de proposta de trabalho para o ano de 2022. O *Campus* Campina Verde disse ser prejudicado por não ter um NAPNE atuante.

Para que alunos com deficiências, TGD e AH/SD tenham sucesso na aprendizagem, todos os servidores da escola precisam se unir para fazer o melhor para eles. Planos de ação para estes alunos devem ser elaborados e colocados em prática porque

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece (MANTOAN, 2015, p. 36).

O NAPNE tem como objetivo colaborar para que alunos com deficiências, TGD e AH/SD dentro da unidade escolar tenham uma aprendizagem eficiente, esforçando-se para que toda a comunidade escolar também engaje na diversidade.

Continuando o questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, a pergunta agora é sobre a acessibilidade do *Campus* em que trabalham como fica claro no quadro de número 130.

Quadro 130: Como é a questão da acessibilidade do seu *Campus*?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Rampas
Ituiutaba	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis e Portas largas para cadeirantes.
Paracatu	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis, Piso tátil, Portas largas para cadeirantes, Sinalizações de piso e Acessibilidade no site do IFTM para deficientes visuais.
Patos de Minas	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis e Portas largas para cadeirantes.
Patrocínio	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis, Piso tátil, Portas largas para cadeirantes, Sinalizações de piso, Elevadores e/ou plataformas e Mobiliário para cadeirantes e deficientes físicos.
Uberaba	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis, Piso tátil, Sinalizações de piso, Mobiliário para cadeirantes e deficientes físicos, Acessibilidade no site

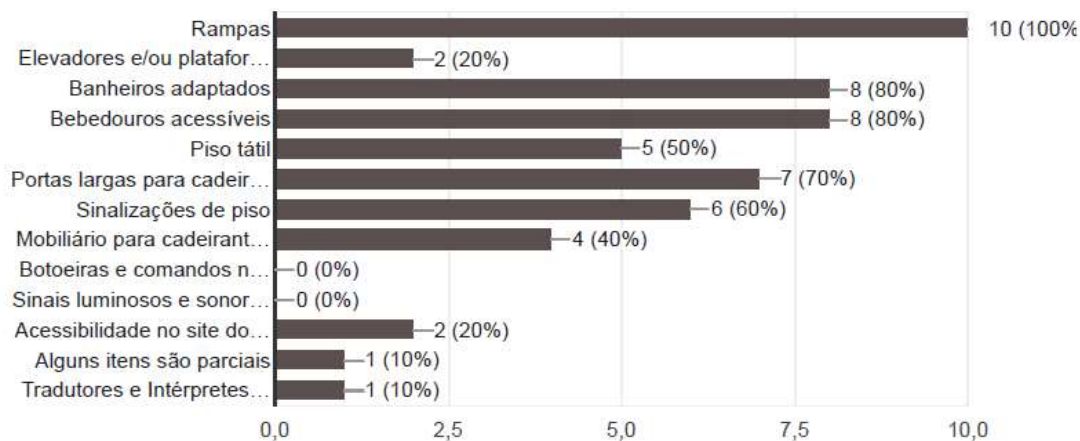
	do IFTM para deficientes visuais, Outro: Tradutores e Intérpretes de Libras.
Uberaba Parque Tecnológico	Rampas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis, Piso tátil, Portas largas para cadeirantes, Sinalizações de piso, Mobiliário para cadeirantes e deficientes físicos.
Uberlândia	Rampas e sinalizações no piso.
Uberlândia Centro	Rampas, Elevadores e/ou plataformas, Banheiros adaptados, Bebedouros acessíveis, Portas largas para cadeirantes, Mobiliário para cadeirantes e deficientes físicos.

Fonte: Questionários NAPNE

Para números mais concretos, a figura 112 mostra o consolidado dos *Campi*.

Figura 112: Como é a questão da acessibilidade do seu *Campus*?

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

De acordo com as respostas dos representantes do NAPNE nos *Campi* do IFTM, a questão acessibilidade do *Campus* em que trabalham está em alguns deles muito precária. Rampas foi o tipo de acessibilidade que existe em todos os *Campi* do IFTM, com 100% das respostas (10). Em segundo lugar vem: banheiros adaptados e bebedouros acessíveis, com 8 marcações (80%). Em terceiro lugar tem: portas largas para cadeirantes com 7 marcações (70%). Em seguida vem: sinalizações de piso, com 6 marcações (60%), piso tátil, marcado por 5 servidores (50%), mobiliário para cadeirante, marcado por 4 servidores (40%) e marcado por 2 servidores, temos elevador e/ou plataformas e acessibilidade no site do IFTM. Para a opção “outros”, o *Campus* Uberaba adicionou Tradutores e Intérpretes de Libras e o

Campus Uberlândia Centro adicionou que alguns itens são parciais. Não houve marcação para os itens: Botoeiras e comandos nos elevadores devem ser acompanhados dos signos em Braille e Sinais luminosos e sonoros para pessoas surdas e cegas (1% cada).

A falta de acessibilidade é uma barreira muito importante em qualquer espaço público. Nas instituições escolares, elas não devem faltar, porque é um local onde várias deficiências se encontram e as pessoas que as têm, necessitam de trânsito livre por toda a escola, sem ou pouca ajuda de terceiros.

De acordo com as ABNT/NBR – 9050 (2004, s/p), “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Para adaptar a escola às diretrizes das políticas de acessibilidade, Romeo Sasaki (2005) classifica a acessibilidade em seis dimensões:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Pela legislação educacional, a escola deve dotar os espaços físico e pedagógico dela para fazer uma educação inclusiva de fato. Os tipos de acessibilidades tratados por Sasaki (2005) deveriam estar disponíveis para os alunos com deficiências, TGD e Ah/SD.

Dando continuidade no questionário para os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre a atuação do Núcleo junto aos professores dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, conforme o quadro de número 131.

Quadro 131: Como o NAPNE atua junto aos professores de alunos com deficiências, TGD e AH/SD?

<i>Campus</i>	Respostas
Campina Verde	Ainda sem ação.
Ituiutaba	Promovendo espaços nas reuniões de cursos para estudos e troca de experiências com profissionais qualificados para o trabalho com determinadas deficiências conforme a demanda do <i>Campus</i> .
Paracatu	Acolhendo dúvidas e dificuldades apresentadas pelos professores, orientando quanto as habilidades e

	limitações dos alunos com necessidades específicas, buscando resolver as demandas apresentadas.
Patos de Minas	Discutindo e elaborando estratégias didático-pedagógicas para atendimento, de acordo com cada especificidade. Acompanhando a execução das ações propostas, o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos.
Patrocínio	- Auxilia orientando a respeito da deficiência e da necessidade de flexibilização curricular. Acompanha todo o processo de forma contínua. - Através de propostas de trabalho, reuniões de acompanhamento,
Uberaba	Fazemos orientações e sugestões para que os docentes possam trabalhar com os estudantes.
Uberaba Parque Tecnológico	- Agenda-se atendimento aos professores para orientações; - É garantido o acompanhamento da equipe pedagógica; O trabalho é realizado em rede!
Uberlândia	Atua através de reuniões periodicamente e incentivando a participação em cursos e eventos.
Uberlândia Centro	Acompanhamento de reuniões gerais, atendimento aos professores para encontrarmos estratégias de atendimento em conjunto.

Fonte: Questionários NAPNE

De acordo com as respostas dos representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, com exceção do *Campus* Campina Verde, todos fazem atuações junto aos professores dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, com cursos, reuniões, atendimentos individuais, atuações em estratégias pedagógicas para ajudar no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, cooperação com informações sobre as deficiências encontradas.

A escola deve superar a ideia de que a escola regular inclusiva é só um espaço de socialização dos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD, negando os direitos e as possibilidades deste alunado a enfrentarem as dificuldades que certamente vão encontrar no processo ensino-aprendizagem, assim como negar “aos referidos alunos a possibilidade de realizar atividades básicas que poderiam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de uma vida autônoma” (CARVALHO- FREITAS et al, 2015, p. 217).

Dando continuidade ao questionário para os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, eles foram interrogados a respeito dos suportes pedagógico, técnico ou de outra natureza, dados aos professores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD. O quadro de número 132 dá as respostas destes servidores por *Campus*.

Quadro 132: Que suportes pedagógico, técnico ou de outra natureza, o NAPNE dá aos professores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD?

<i>Campus</i>	<i>Respostas</i>
Campina Verde	Ainda sem ação.
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre a Adaptação e Flexibilização do currículo para estudantes com NEEs - Orientações sobre os procedimentos didáticos pedagógicos para o trabalho com os estudantes com NEEs. - Levantamento de materiais necessários para o atendimento aos estudantes com NEEs. - Aquisição e preparação de material didático pedagógico adequado/adaptado ao estudante com NEEs.
Paracatu	Suporte pedagógico de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no decorrer do ano. Suporte técnico de tecnologia assistiva na produção de materiais acessíveis para o aprendizado do aluno, como a produção de material adaptado e impresso em braile.
Patos de Minas	Capacitações, palestras e minicursos são ofertados, porém, com baixíssima adesão dos professores do <i>Campus</i> .
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de estudo, cartilhas orientadoras, providência a suporte técnico pedagógico (materiais adaptados, por exemplo). Quando necessário, professor de apoio. - Parcerias estabelecidas, palestras de preparação, apresentação de novas estratégias de ensino, acompanhamento junto ao setor do Nap.
Uberaba	Através de Projetos Pedagógicos de acordo com as habilidades do estudante.
Uberaba Parque Tecnológico	São realizados estudos para avaliar a conveniência de se oportunizar a flexibilização de tempo para a realização das avaliações, trabalhos, etc., quando necessário. Tentamos acolher o aluno dentro das suas especificidades.
Uberlândia	Os estudantes são assistidos pelo NAPNE e são realizadas reuniões com todos os membros para repasse de informações e troca de experiências.
Uberlândia Centro	Acompanhamento com nossos pedagogos e coordenadores.

Fonte: Questionário NAPNE

O quadro acima dá a dimensão do trabalho do NAPNE junto aos professores e alunos com deficiências, TGD e AH/SD, segundo os questionários feitos com os representantes deste Núcleo nos *Campi* do IFTM.

Os professores são convidados a participarem de palestras, encontros, capacitações e minicursos, mas dentro do *Campus* Patos de Minas, a adesão dos docentes é “baixíssima”, nos outros *Campi* não foram colocados problemas a respeito dessa adesão. Também há estudos para avaliar a conveniência ou não da flexibilização de tempo e de conteúdos para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Orientações sobre os procedimentos didáticos pedagógicos para o trabalho com os estudantes com deficiências, TGD e AH/SD juntamente com o levantamento de materiais necessários para o atendimento aos estudantes citados acima.

Para os alunos público alvo da educação inclusiva, são realizados acompanhamentos com os pedagogos e coordenadores de cursos, suporte pedagógico de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no decorrer do ano, reuniões periódicas para informações sobre os alunos assistidos e organização e desenvolvimento de projetos pedagógicos de acordo com as habilidades dos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD.

A formação continuada dos profissionais escolares sobre a educação inclusiva inclui todos também do departamento pedagógico e outros setores. Refiro-me ao *Campus* Ituiutaba que através de seu representante no NAPNE ainda utiliza o NEE em vez de alunos com deficiências.

Avançando um pouco mais no questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, eles foram questionados sobre ações voltadas para os estudantes representativos da normalidade, como mostra o quadro de número 133.

Quadro 133: E para os alunos representativos da normalidade, o NAPNE tem alguma ação?

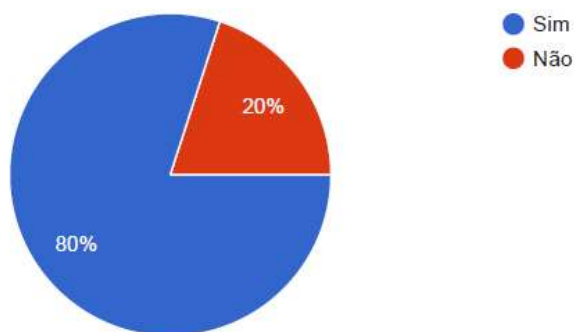
<i>Campus</i>	Sim	Não
Campina Verde		X
Ituiutaba	X	
Paracatu		X
Patos de Minas	X	
Patrocínio	X	
Uberaba	X	
Uberaba Parque Tecnológico	X	
Uberlândia	X	
Uberlândia Centro	X	

Fonte: Questionários NAPNE

Complementando as informações do quadro acima, a figura de número 113 mostra o consolidado dos *Campi*.

Figura 113: E para os alunos representativos da normalidade, o NAPNE tem alguma ação?

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

De acordo com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, 2 servidores disseram que o NAPNE não tem nenhuma ação para com os alunos representativos da normalidade. Isso equivale a 20% do total. Os *Campi* que não possuem essa ação são: *Campus* Campina Verde e *Campus* Paracatu. Os demais que somam 80% do total, ou seja, 8 servidores disseram que existe ação do NAPNE para com os alunos representativos da normalidade: *Campi* Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro.

Complementando a pergunta anterior, foi pedido para quem respondesse “Sim” dizer quais ações desenvolve, como mostra o quadro de número 134.

Quadro 134: Se respondeu "sim", quais ações?

<i>Campus</i>	Ações
Campina Verde	Não.
Ituiutaba	Quando apresentam uma necessidade específica transitória.
Paracatu	Não
Patos de Minas	O NAPNE do <i>Campus</i> propôs parceria e participou de ações dentro de projeto de extensão do <i>Campus</i> . Realizamos postagens sobre datas representativas do calendário inclusivo, a fim de informar e sensibilizar para a causa da inclusão.

Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> - Quando necessário, propõem-se momentos de sensibilização e informativos para os esses alunos. - Orientações sobre como lidar com aquela determinada necessidade.
Uberaba	Projetos em que tenha interação entre todos os alunos.
Uberaba Parque Tecnológico	<p>O Napne proporciona as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona alunos acompanhantes para os alunos com necessidades específicas; - Promove semestralmente oficinas com as temáticas da inclusão junto aos alunos dos <i>Campi</i>; - Realiza um Concurso de Frases sob o tema: “Inclusão e Pandemia” (tema de 2020) - Promove eventos/livres sobre temáticas da inclusão.
Uberlândia	Projetos de recepção aos estudantes e ações que visem a permanência e êxito. O NAPNE promove eventos para participação dos estudantes com temáticas da inclusão ou algo específico.
Uberlândia Centro	Informação, atividades de valorização as diferenças humanas.

Fonte: Questionários NAPNE

Os *Campi* que responderam “Sim” à pergunta anterior, disseram através dos seus representantes do NAPNE as ações que executam com os alunos representativos da normalidade. Alguns deles colocaram que executam ações quando alunos apresentam necessidade específica transitória. Outros disseram que possuem ações de engajamento dos representativos da normalidade com os colegas da educação inclusiva

O *Campus* Uberaba Parque Tecnológico oferece ações bem interessantes que o seu representante descreve como: alunos acompanhantes para os alunos com necessidades específicas; semestralmente oferece oficinas com as temáticas da inclusão junto aos alunos dos *Campi*; Concurso de Frases sob o tema: “Inclusão e Pandemia” (tema de 2020) e eventos/livres sobre temáticas da inclusão.

O *Campus* Patrocínio propõe momentos de sensibilização e informativos para os discentes com orientações sobre como lidar com aquela determinada necessidade. A convivência de alunos com deficiências, TGD e AH/SD em ambiente saudável, deve fazer parte de ações permanentes dentro das instituições escolares.

[...] o direito de aprender com os seus pares, funcionando estes como modelos e, por vezes, como tutores. Esta perspectiva proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia, 2003, p. 36).

É importante e necessário que haja dentro do ambiente escolar, ações que envolvam alunos com deficiências, TGD e AH/SD para que ambos possam se respeitar e colaborar no que for do alcance de cada aluno, para uma escola inclusiva e de todos, para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Continuando o questionário para com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre alguma ação desenvolvida pelo NAPNE aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD durante a pandemia do COVID-19. O quadro de número 135 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 135: O NAPNE desenvolveu e executou alguma ação em favor dos alunos com deficiências durante a pandemia do COVID-19?

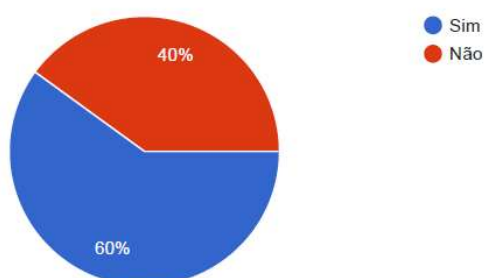
<i>Campus</i>	Sim	Não
Campina Verde		X
Ituiutaba		X
Paracatu	X	
Patos de Minas		X
Patrocínio	X X	
Uberaba		X
Uberaba Parque Tecnológico	X	
Uberlândia	X	
Uberlândia Centro	X	

Fonte: Questionários NAPNE

Para melhor esclarecimento do quadro acima, a figura 114 mostra o consolidado dos *Campi*.

Figura 114: O NAPNE desenvolveu e executou alguma ação em favor dos alunos com deficiências durante a pandemia do COVID-19?

10 respostas



Fonte: Questionários NAPNE

De acordo com os resultados do questionário com os representantes do NAPNE, 4 *Campi* (40%) não desenvolveram nenhuma ação com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD durante a pandemia do COVID-19. São eles: *Campus*: Campina Verde, Ituiutaba, Patos de Minas e Uberaba. Os *Campi* Paracatu, Patrocínio, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro (5), que correspondem a 60%, disseram que desenvolveram ações para os alunos da educação inclusiva durante a pandemia do COVID-19.

Finalizando o questionário com os representantes do NAPNE dos *Campi* do IFTM, a pergunta final tem relação com a anterior. Ela seria respondida, caso a resposta da pergunta anterior fosse “Sim”. O quadro de número 136 mostra os resultados.

Quadro 136: Se respondeu "sim". Qual(is)?

<i>Campus</i>	Ações na pandemia do COVID-19
Campina Verde	-
Ituiutaba	-
Paracatu	Atendimento domiciliar com apoio de monitoras.
Patos de Minas	-
Patrocínio	- Houve flexibilização de tempo para a realização da maioria das atividades, alguns encaminhamentos para especialistas, o NAPNE também buscou apoio à associação dos servidores com relação ao recurso financeiro para consultas médicas. - Várias reuniões com familiares e pais, palestras e lives online, parcerias com instituições para atendimento psicológico.
Uberaba	-
Uberaba Parque Tecnológico	- Colaboração na construção de instruções normativas: Proen, Proad, NAPNE, Comitê de enfrentamento a COVID; - Participação no Evento: “Avançando pelo Brasil” – Relato de experiência aprovado. - Projeto “Acolher para Incluir”; - Ações Inclusivas: promoção da aprendizagem de estudantes com deficiência ou com outras necessidades específicas por meio de acompanhamento pedagógico; - “Café Virtual com Libras” – alunos do 8º período de Licenciatura em Computação; - Projeto: Tutoria com dois alunos assistidos pelo NAPNE; - Participação em eventos, seminários, congressos, etc., para divulgação das nossas ações, com a participação

	dos alunos assistidos pelo NAPNE.
Uberlândia	Acompanhamento periodicamente junto aos professores e familiares.
Uberlândia Centro	O projeto de monitorias buscou uma aproximação entre professores, alunos e familiares.

Fonte: Questionários NAPNE

Os *Campi* do IFTM que responderam esta última pergunta, descrevem as ações que o seu *Campus* implementou junto aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD durante as aulas remotas no período da pandemia do COVID-19, relataram que houve projetos de monitorias, acompanhamento pedagógico individual, participação em eventos, seminários, congressos, lives e reuniões com pais.

O Plano Nacional de Educação (2014) estabelece na meta 04 a garantia de um sistema educacional inclusivo que contempla todas as ações a serem desenvolvidas de modo que os alunos com deficiência possam exercer o seu direito à educação.

Assim de acordo com Carlos Jamil Cury et al (2020) essa garantia dada pelo PNE (2014) ao direito da educação ao aluno com deficiência, ele deve ser válido mesmo em tempo de pandemia. Ou seja, mesmo em casa, o aluno deve receber toda a assistência necessária para que possa se pedagogicamente.

O NAPNE é uma estrutura dentro do IFTM que trabalha com os alunos com necessidades específicas, isto inclui os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Ele está organizado em todos os *Campi* e possui uma estrutura que ajuda estes alunos nos processos de socialização, de ensino-aprendizagem e melhoria da qualidade de vida deste alunado.

Em sua atuação nos *Campi*, observam-se vários acompanhamentos aos alunos com necessidades específicas, colabora com a família no processo educacional e organiza atividades científicas e pedagógicas para toda a comunidade escolar.

4.3.7 Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD e com necessidades específicas matriculados nos *Campi* do IFTM são bastante numerosos, como mostrou a tabela 1.

Para dar início à coleta de dados relacionados a estes alunos, os primeiros contatos foram feitos junto ao NAPNE, aos DG e aos DE ainda no mês de setembro de 2021 e não obtive resposta. Em outubro novos contatos foram feitos com os mesmos servidores, com a intenção de saber qual estratégia eu deveria usar para contata-los, pois as aulas remotas

dificultavam ou até me impediam de fazer o questionário presencial. Todos os *Campi* continuaram calados sem me dar uma resposta. Em novembro, depois de outros e-mails enviados aos mesmos servidores. O *Campus* Patrocínio, me enviou um arquivo com os nome e e-mails dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD para que eu pudesse entrar em contato com ele. O NAPNE do *Campus* me disse que eles não poderiam fazer esses contatos, por ser uma pesquisa científica.

De posse desses e-mails, enviei para todos eles, um e-mail me apresentando, falando do meu trabalho e dizendo que o próprio *Campus* Patrocínio me deu os contatos e que gostaria que eles participassem da pesquisa, respondendo o questionário a eles direcionados. Nesse mesmo e-mail, enviei o link do questionário e dois termos: TCLE para os maiores de 18 anos e TALE para os pais dos menores de 18 anos. Até a data de 15 de dezembro de 2021, quando fechei todas os questionários, nenhum aluno com deficiência, TGD e AH/SD do *Campus* Patrocínio respondeu o questionário.

O *Campus* Uberaba Parque Tecnológico através de um representante do NAPNE enviou-me um e-mail, dizendo que eu deveria mudar o questionário, por alguns motivos: muito extensa, perguntas longas e muitas perguntas, eu estava expondo os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Em resposta ao seu e-mail, disse que essa mudança não seria possível, pois o formulário do questionário passou pelo Comitê de Ética da UNIUBE e que foi aprovado e outro motivo é que sendo uma pesquisa onde eu iria contabilizar dados, o questionário do seu *Campus* não poderia ser diferente.

Em resposta, ele me disse que estava levando o assunto ao DE. Daí a alguns dias apareceram 2 questionários respondidos. Como foram enviados o link do questionário e os TCLE e TALE e quem fez o encaminhamento, eu não tomei conhecimento.

Os outros *Campi*, eu não sei como foram encaminhados o link juntamente com os TCLE e TALE e quem os fez.

Depois de muito esforço e muitos e-mails enviados, pouquíssimos alunos com deficiências, TGD e AH/SD responderam o questionário. Infelizmente houve baixa representatividade dos discentes do alunado da educação inclusiva na pesquisa.

Os alunos, alvo da educação inclusiva, que responderam o questionário estão representados na tabela de número 09.

Tabela 09: Relação do número de alunos com deficiências, TGD e AH/SD, por *Campus*, que responderam o questionário.

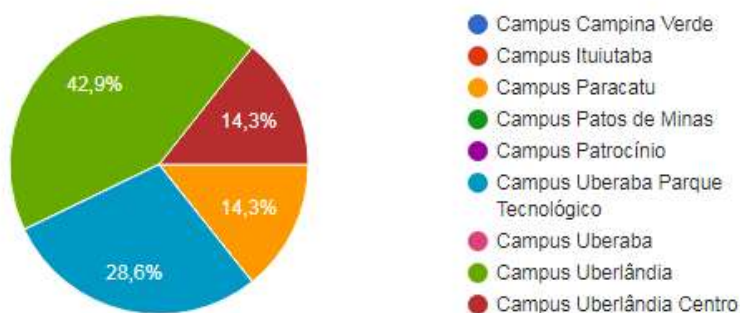
<i>Campus</i>	Número de alunos
Campina Verde	X
Ituiutaba	X
Paracatu	1
Patos de Minas	X
Patrocínio	X
Uberaba	X
Uberaba Parque Tecnológico	2
Uberlândia	4
Uberlândia Centro	1
TOTAL	8

Fonte: Questionários alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Iniciando o questionário com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, na primeira pergunta a pesquisadora quis saber o *Campus* de cada um, como mostra a figura de número 115.

Figura 115: Alunos – *Campus*

7 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De acordo com a figura acima, somente 7 dos 8 alunos com deficiências, TGD e AH/SD colocaram o *Campus* em que estudam. O *Campus* com maior representatividade foi o *Campus* Uberlândia, com 3 alunos (42,9%), em segundo lugar está o *Campus* Uberaba Parque Tecnológico com 2 alunos (28,6%) e os *Campi* Paracatu e Uberlândia Centro com um questionário respondida, correspondendo 14,3% do total.

Na segunda pergunta com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD foi perguntado a eles sobre o curso em que são matriculados no IFTM, como mostra o quadro de número 137.

Quadro 137: Qual o seu curso?

Campus	Curso que é matriculado
Paracatu	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
Uberaba Parque Tecnológico	- Analista Desenvolvimento de Sistemas - Computação Gráfica
Uberlândia	- Tecnologia em Alimentos - Informática - Meio ambiente
Uberlândia Centro	- Programação de Jogos Digitais

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

O quadro acima mostra os cursos que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD fazem nos *Campi* do IFTM. O *Campus* Uberlândia apresenta com 3 alunos, um quarto aluno colocou no nome do curso, o seu próprio nome. Daí constar somente 3 alunos.

Continuando o questionário agora em nova seção “IDENTIFICAÇÃO” foi perguntado a sua idade, como mostra o quadro de número 138.

Quadro 138: Idade

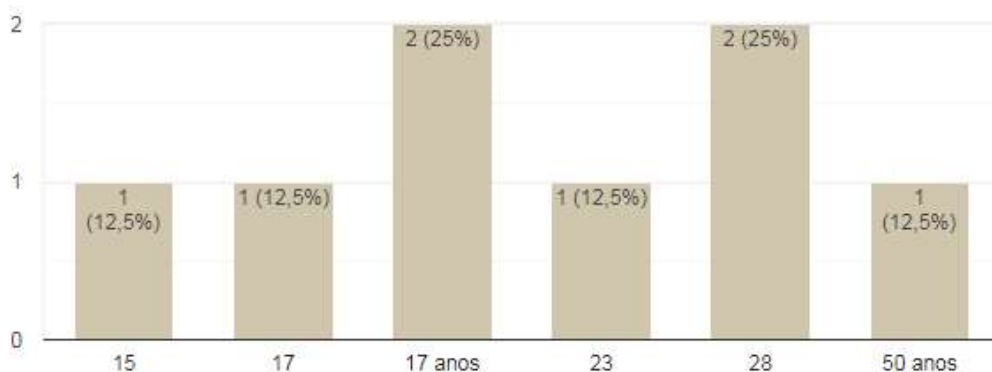
Campus	Idade
Paracatu	17 anos
Uberaba Parque Tecnológico	28 anos
Uberlândia	50, 17, 28 e 15 anos
Uberlândia Centro	17 anos

Fonte: Questionários para alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 116 mostra as idades em ordem cronológica.

Figura 116: Alunos – Idade

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De acordo com o quadro e a figura acima, os alunos com deficiências TGD e AH/SD que responderam o questionário estão a faixa etária de 15 a 50 anos.

Avançando mais no questionário, foi questionado a eles o sexo a que pertencem. O quadro de número 139 mostra os resultados.

Quadro 139: Sexo

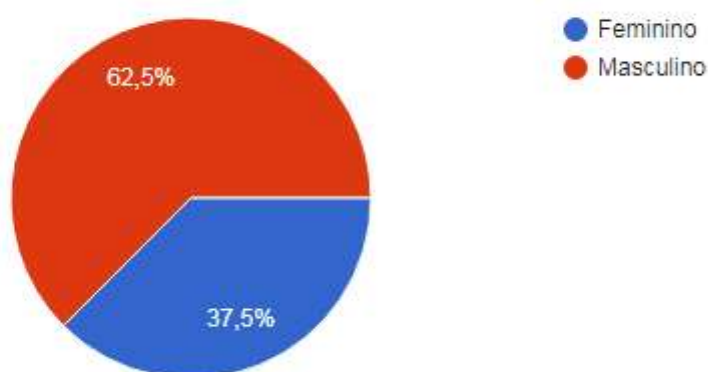
<i>Campus</i>	Sexo
Paracatu	Feminino
Uberaba Parque Tecnológico	Masculino (2)
Uberlândia	Feminino (2) Masculino (2)
Uberlândia Centro	Masculino

Fonte: Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 117 mostra o sexo em porcentagens.

Figura 117: Alunos – Sexo

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, conclui-se que a maioria dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD que responderam a pesquisa são do sexo masculino com 5 alunos (62,5%) e as do sexo feminino são 3 alunas (37,5%).

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre a quantidade de anos que estudam no *Campus*. O quadro de número 140 mostra as respostas.

Quadro 140: Há quantos anos estuda nesta escola?

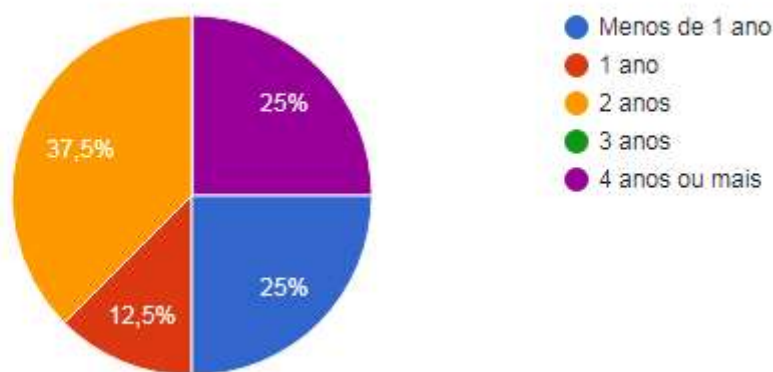
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	2 anos
Uberaba Parque Tecnológico	- 2 anos - 2 anos
Uberlândia	- 4 anos ou mais - 1 ano - 4 anos ou mais - Menos de 1 ano
Uberlândia Centro	Menos de 1 ano

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão mais ampla do quadro acima, a figura 118 mostra também os resultados.

Figura 118: Há quantos anos estuda nesta escola?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, possuem em anos de escolaridade: 3 alunos (37,5%) possuem 2 anos de escolaridade no *Campus* em que estudam; 2 alunos (25%) possuem 4 anos ou mais e menos de 1 ano respectivamente; 1 aluno (12,5%), tem 1 ano de escolaridade.

Dando continuidade ao questionário com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, o questionamento agora é sobre o tipo de escola em que estudaram antes do IFTM. O quadro de número 141 mostra o resultado.

Quadro 141: Que outra escola você estudou?

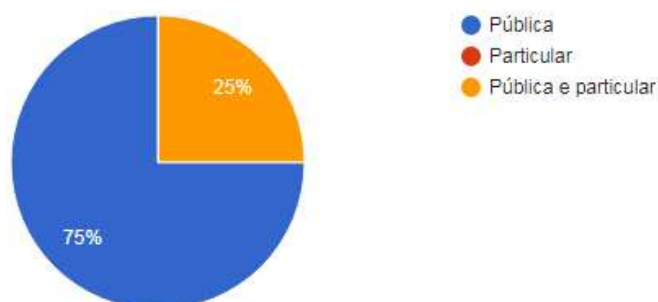
<i>Campus</i>	Pública	Particular	Pública particular
Paracatu	X		
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia	X X X		X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 119 mostra o quadro acima numa visão consolidada.

Figura 119: Que outra escola você estudou?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Pelos dados coletados nos questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, que responderam o questionário, 6 deles (75%) estudaram em escola pública e 2 deles (25%) estudaram em escola pública e particular.

Avançando no questionário agora em nova seção “Perfil do entrevistado”, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD de alguns *Campi* do IFTM foram perguntados sobre o nível do curso em que são matriculados. O quadro de número 142 mostra o resultado.

Quadro 142: Qual o seu curso?

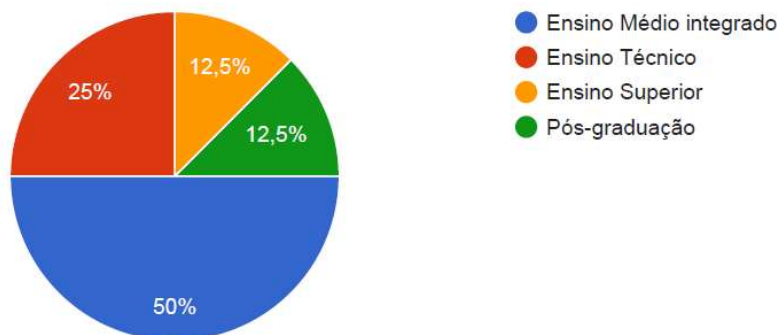
<i>Campus</i>	Ensino Médio Integrado	Ensino Técnico	Ensino Superior	Pós-graduação
Paracatu	X			
Uberaba Parque Tecnológico		X		X
Uberlândia	X X	X		X
Uberlândia Centro	X			

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 120 mostra em porcentagens o quadro acima.

Figura 120: Qual o seu curso?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Observando o quadro e a figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário, 5 deles (50%) estão no ensino médio integrado, 2 alunos (25%) estudam no ensino técnico e 1 aluno (12,5%) cada aluno, está cursando o ensino superior e a pós-graduação respectivamente.

Avançando mais no questionário para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, foi perguntado para eles sobre a deficiência que apresentam. O quadro de número 143 mostra as respostas.

Quadro 143: Como é a deficiência que você apresenta?

<i>Campus</i>	Congênita	Adquirida	Congênita e adquirida
Paracatu		X	
Uberaba Parque	X	X	

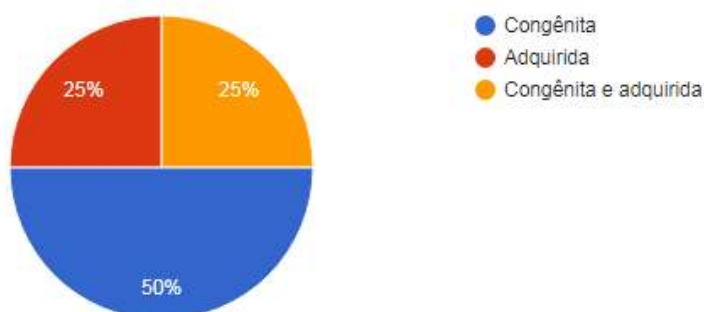
Tecnológico			
Uberlândia	X X X		X
Uberlândia Centro			X

Fonte: Questionário dos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 121 mostra as repostas do quadro acima em forma de gráfico.

Figura 121: Como é a deficiência que você apresenta?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário que, 4 deles (50%) possuem deficiência congênita, 2 deles (25%) possuem deficiência adquirida e os outros 2 alunos (25%) têm deficiência congênita e adquirida.

Há 2 tipos de deficiências: congênita e adquirida. “A deficiência congênita é aquela que existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina. Já a Deficiência Adquirida, é aquela que ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações” (BRASIL, 2006).

Os alunos que disseram ter os dois tipos de deficiências nasceram com uma deficiência e, depois de nascidos, adquiriram a outra por algum motivo.

Complementando a pergunta anterior, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD foram questionados sobre a deficiência que apresentam. As respostas estão no quadro 144.

Quadro 144: Você apresenta qual deficiência?

<i>Campus</i>	Deficiências
Paracatu	Deficiência visual

Uberaba Parque Tecnológico	- Deficiência física (necessita de cadeira de rodas ou muletas) - Deficiência intelectual
Uberlândia	- Outra - Autismo - Deficiência intelectual - Deficiência auditiva
Uberlândia Centro	Outro: Autismo (síndrome de asperger) ¹⁹

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário são de 8 deficiências diferentes. Elas comprometem o organismo físico e intelectual do indivíduo levando muitas vezes a não aprender corretamente na escola, os conteúdos curriculares das disciplinas ministradas pelos professores.

Iniciando mais uma seção do questionário “Acolhimento do IFTM”, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa foram questionados sobre como foi a recepção na instituição. O quadro de número 145 mostra o resultado por *Campus*.

Quadro 145: Como você foi recebido no IFTM?

<i>Campus</i>	Resposta
Paracatu	Outro: Ainda encontro muitas dificuldades.
Uberaba Parque Tecnológico	- Tive uma ótima recepção. - Todos me acolheram
Uberlândia	- Tive uma ótima recepção (2alunos) - Todos me acolheram (2 alunos)
Uberlândia Centro	Tive uma ótima recepção

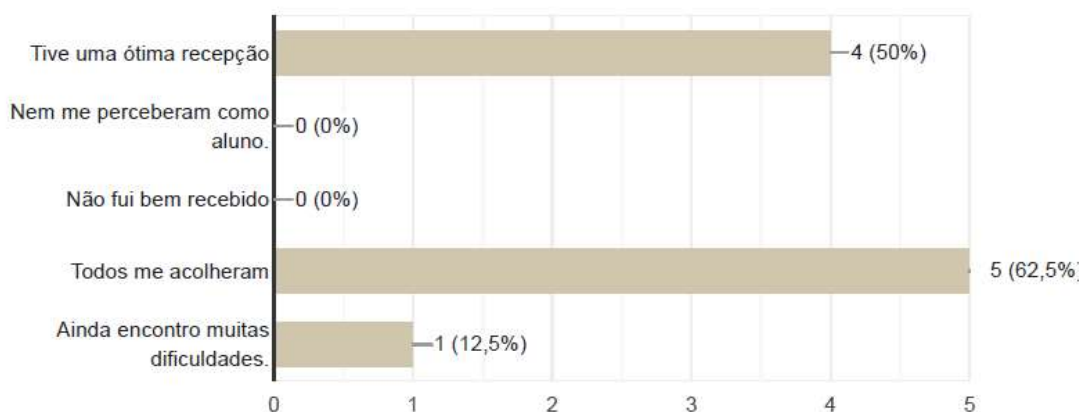
Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 122 informa o consolidado de todos os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam o questionário.

Figura 122: Como você foi recebido no IFTM?

¹⁹ A partir de 2022 esse diagnóstico deixou de existir, sendo substituído pelo genérico TEA – Transtorno do Espectro Autista. A distinção agora é feita por nível de suporte (1 a 3) e de oralização, independente de presença ou não de deficiência intelectual, e de concomitância ou não com altas habilidades.

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A recepção dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD no ambiente escolar é muito significativa. No primeiro momento ao adentrar ao espaço escolar, estes alunos já têm ideia de como vai ser a sua permanência ali dentro. É importante que a instituição escolar planeje a recepção deles de forma natural, mas com bastante cuidado para não expor estes alunos.

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa disseram que foram bem recebidos, um deles, o estudante do *Campus* Paracatu, disse que ainda encontra muitas dificuldades no ambiente escolar.

Explicando melhor: 5 deles (32,5%) marcaram a opção “todos me acolheram”. A segunda opção mais marcada foi “tive uma ótima recepção” com 4 marcações (50%) e com uma marcação (10%) “ainda encontro muitas dificuldades”. As opções: “nem me perceberam como aluno” e “não fui bem recebido” não tiveram marcação.

Carvalho (2006, p. 72) discute sobre as barreiras que devem ser superadas para que a inclusão escolar seja efetivada.

[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político – pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Receber os alunos da educação inclusiva de maneira agradável é fazer adaptações em todos os setores da instituição escolar: preparação do corpo docente e reformulação do PPP. Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD precisam sentir que fazem parte do alunado da

escola, com perspectivas de aprendizagem, de sociabilidade, de companheirismo, de empatia e de acolhimento.

Dando continuidade ao questionário para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, foi perguntado a eles sobre a assiduidade. O quadro de número 146 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 146: Você é assíduo(a)? Frequenta todos os dias as aulas?

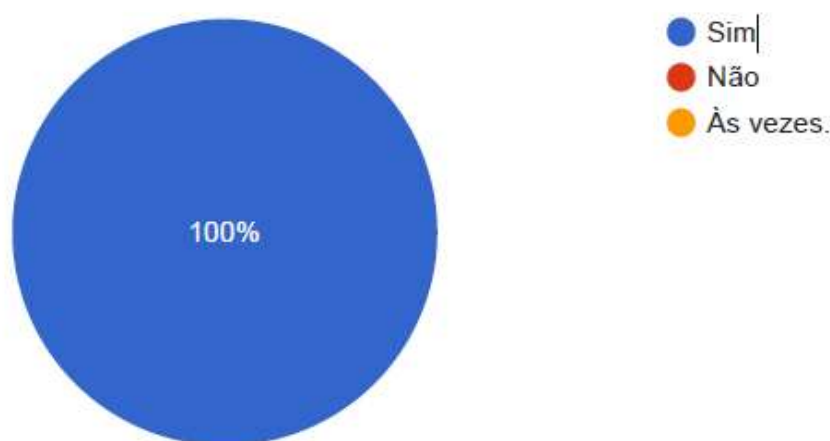
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu	X		
Uberaba Parque Tecnológico	X X		
Uberlândia	X X X X		
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão macro das respostas, a figura de número 123 mostra o resultado no consolidado.

Figura 123: Você é assíduo(a)? Frequenta todos os dias as aulas?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A frequência às aulas é muito importante e essencial para todos os alunos. O contato com os professores aprofunda os conhecimentos, dá segurança para aprender e melhora a socialização.

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM que responderam a pesquisa deram uma resposta unanime. Todos são assíduos na escola.

“Assiduidade escolar quando os alunos estão na escola conforme o regimento da instituição de ensino, participando das atividades propostas pela mesma” (LUCIF et al 2020). Ela é importante porque além da socialização com todos na escola, estar presente na sala de aula ajuda muito no processo ensino-aprendizagem, pois o professor está ali para esclarecer os pontos mais difíceis dos conteúdos que não foram compreendidos ante a explicação do professor.

Avançando no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, a pergunta que se segue é sobre sentir-se acolhido no IFTM, como mostra o quadro de número 147, por *Campus*.

Quadro 147: Você se sente acolhido(a) aqui no IFTM?

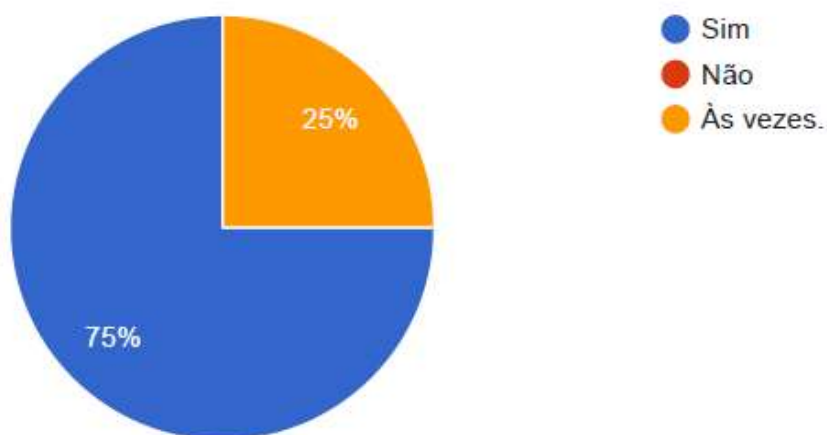
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico	X X		
Uberlândia	X X X		X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Numa visão consolidada das respostas, a figura de número 124 mostra o resultado da pesquisa.

Figura 124: Você se sente acolhido(a) aqui no IFTM?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

O acolhimento de alunos com deficiências, TGD e AH/SD no ambiente escolar é essencial para o ensino-aprendizagem acontecer de fato. Nenhum ser humano se sente bem num ambiente onde é menosprezado ou simplesmente não é contado como pessoa, e numa instituição escolar esse acolhimento é importantíssimo.

Diante do quadro e da figura acima, 75% dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM se sentem acolhidos nele, isso equivale a 6 discentes e 25% disseram que às vezes se sentem acolhidos na instituição, equivalente a 2 alunos.

Para Maria Luisa Bissoto (2013, p. 96) a exclusão social “é um conceito que se refere tanto à privação na atenção às necessidades e direitos humanos básicos, como às questões envolvidas no isolamento e estigmatização social daqueles considerados ‘diferentes’”.

Não ser acolhido dentro de uma instituição escolar, para os alunos da educação inclusiva é ter o sentimento de discriminação e preconceito por não fazer parte de ações onde os alunos representativos da normalidade estão. Tratar os alunos com deficiências, TGD e AH/SD de forma diferenciada é contra toda forma de inclusão escolar.

Prosseguindo no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campus* do IFTM, e complementando a pergunta anterior, eles foram questionados sobre esse acolhimento. O quadro de número 148 mostra os resultados por *Campus*.

Quadro 148: Como você vê esse acolhimento como aluno?

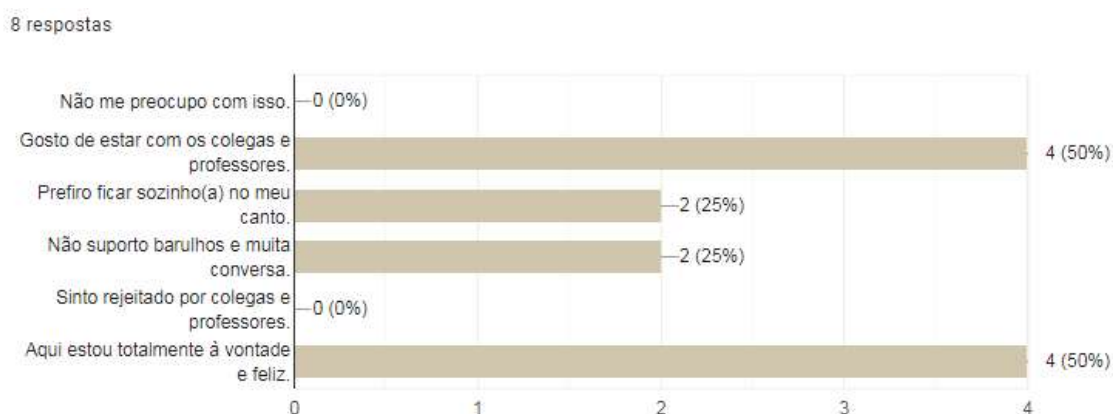
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Gosto de estar com os colegas e professores.

Uberaba Parque Tecnológico	- Aqui estou totalmente à vontade e feliz. - Não suporto barulhos e muita conversa.
Uberlândia	- Gosto de estar com os colegas e professores. - Gosto de estar com os colegas e professores; Prefiro ficar sozinho(a) no meu canto; Não suporto barulhos e muita conversa. - Prefiro ficar sozinho(a) no meu canto; Aqui estou totalmente à vontade e feliz. - Gosto de estar com os colegas e professores; Aqui estou totalmente à vontade e feliz.
Uberlândia Centro	- Aqui estou totalmente à vontade e feliz.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Numa visão macro, a figura 125 mostra como fica o acolhimento dos alunos da educação inclusiva, dentro do IFTM.

Figura 125: Como você vê esse acolhimento como aluno?



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A socialização de alunos com deficiências, TGD e AH/SD no ambiente escolar é um grande passo para a aprendizagem futura deles. Quando eles não estão à vontade com esse aspecto na escola, o aprender também fica a desejar.

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).

A resposta a esse questionamento foi feita numa pergunta aberta, onde cada um pode colocar a sua opinião. Daí as respostas serem diferentes.

De acordo com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM 50% deles (4 alunos) gostam de estar com os colegas e professores, e estão totalmente à vontade e felizes no IFTM; 25% dos alunos (2) que responderam o questionário, disseram que: preferem ficar sozinhos no seu canto e que não suportam barulhos e muita conversa. Não foram marcadas as opções: não me preocupo com isso e sinto rejeitado por colegas e professores.

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi questionado a eles sobre alguma coisa que deveria ser melhorada para sua deficiência. O quadro de número 149 mostra o resultado por *Campus*.

Quadro 149: Tem alguma coisa que você acha que deveria ser melhor no IFTM no que se refere à sua deficiência?

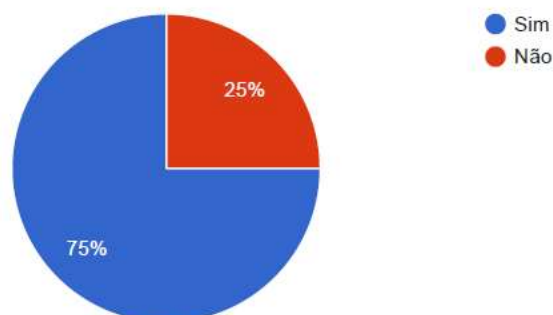
<i>Campus</i>	Sim	Não
Paracatu	X	
Uberaba Parque Tecnológico	X X	
Uberlândia	X X	X X
Uberlândia Centro	X	

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Na figura de número 126, tem-se uma visão do consolidado do resultado dos alunos do IFTM.

Figura 126: Tem alguma coisa que você acha que deveria ser melhor no IFTM no que se refere à sua deficiência?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD possuem expectativas de como vai ser a escola onde ele vai estudar e por isso, sabem o que falta para eles na estrutura geral da instituição escolar, seja física ou pedagogicamente.

De acordo com os questionários para os alunos da educação inclusiva do IFTM há 6 respostas (75%) que acham que precisa melhorar alguma coisa para eles dentro da instituição, enquanto dois alunos (25%) deixam claro que está tudo bom, não precisa fazer melhorias para sua deficiência.

Avançando um pouco mais no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD e complementando a pergunta anterior, foi pedido para quem disse “Sim” justificar a resposta. O quadro de número 150 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 150: Se você respondeu "sim" à questão anterior, justifique sua resposta.

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Profissionais com proficiência no Braille para minha formação acadêmica.
Uberaba Parque Tecnológico	- Poder salvar as aulas em vídeo é uma coisa que ajudaria muito. - Necessidade de um monitor durante e depois das aulas para a resolução de tarefas e trabalhos. Projetos de inclusão social, Estratégias para participar da Educação Física, servidor que acompanhe no horário dos intervalos, principalmente, na aquisição de lanches bem como um acompanhamento na hora da saída.
Uberlândia	-
Uberlândia Centro	- Ter mais eventos sobre o autismo na escola.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De acordo com as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa e que disseram “Sim” na pergunta anterior, gostariam de ter mais profissionais para favorecer o processo ensino-aprendizagem, como: servidores que acompanhe alunos nos intervalos, na saída, na aquisição de lanche, poder salvar aulas em vídeo para rever depois, profissionais para o ensino de Braille. A preocupação com o Braille é de uma deficiente visual e com acompanhantes é de um cadeirante. Também há pedidos para eventos que falem do autismo.

Dando continuidade no questionários para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, eles foram questionados sobre a possibilidade de melhorar alguma coisa no *Campus* para socialização e aprendizagem. O quadro de número 151 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 151: Você acha que precisa melhorar alguma coisa no seu *Campus* para você melhorar sua socialização e aprendizagem?

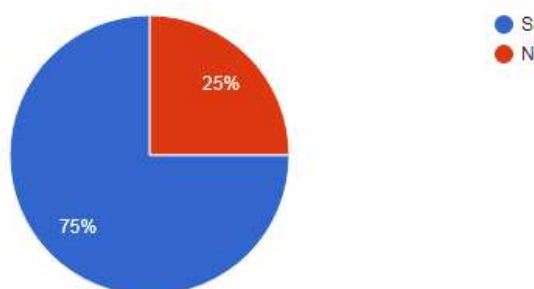
<i>Campus</i>	Sim	Não
Paracatu	X	
Uberaba Parque Tecnológico	X	X
Uberlândia	X X X	X
Uberlândia Centro	X	

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Consolidando as respostas do quadro acima, tem-se a figura de número 127.

Figura 127: Você acha que precisa melhorar alguma coisa no seu *Campus* para você melhorar sua socialização e aprendizagem?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM responderam a pergunta que ficou assim: 6 (75%) disseram que sim e 2 (25%) marcaram a opção “não”.

Continuando o questionário para os alunos com deficiências TGD e AH/SD do IFTM, eles foram questionados sobre a possibilidade de fazer pedidos para o NAPNE como mostra o quadro de número 152.

Quadro 152: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: Você já fez essa solicitação ao NAPNE, ou ao diretor do *Campus*?

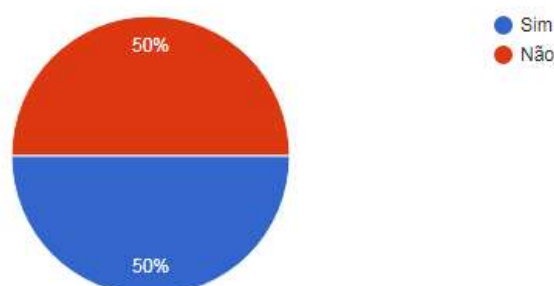
<i>Campus</i>	Sim	Não
Paracatu	X	
Uberaba Parque Tecnológico	X	X
Uberlândia	X X	X X
Uberlândia Centro		X

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 128 mostra o consolidado das respostas do quadro anterior.

Figura 128: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: Você já fez essa solicitação ao NAPNE, ou ao diretor do *Campus*?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD devem ser conscientes de ações que podem lhes prejudicar ou facilitar suas vidas escolares e/ou pessoais. Assim desde pequenos, deve-se ensiná-los que eles também podem ter voz no lugar onde estiverem.

O fato de 50% (4 alunos) dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM fazerem solicitação junto ao NAPNE de alguma coisa para melhorar a vida estudantil e social dentro do *Campus* é de grande valia, mesmo que não seja atendido a solicitação, estão lutando pelos seus direitos.

Quanto os outros 50% (4 alunos) dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD, é preciso fazer um trabalho com estes discentes para que eles possam também a se expressar quanto aos seus interesses.

Dando prosseguimento ao questionário para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, e ainda relacionando o assunto das perguntas anteriores, foi questionado a eles quanto ao atendimento da solicitação feita ao NAPNE. O quadro de número 153 mostra o resultado por *Campus*.

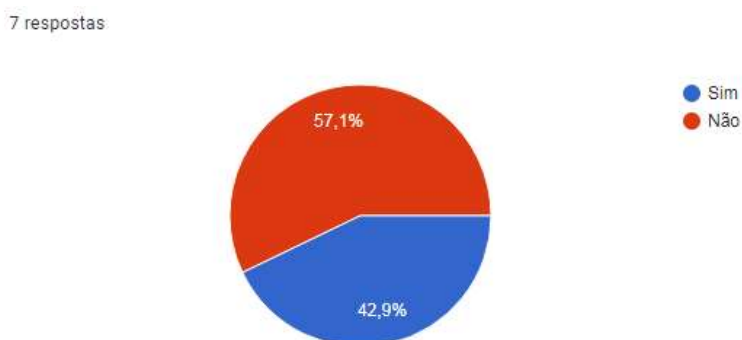
Quadro 153: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: você foi atendido(a) na sua solicitação?

<i>Campus</i>	Sim	Não
Paracatu		X
Uberaba Parque Tecnológico		X
Uberlândia	X X X	X
Uberlândia Centro		X

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Numa visão macro, a figura 129 mostra as respostas de forma consolidada.

Figura 129: Se respondeu "sim" à questão anterior, responda: você foi atendido(a) na sua solicitação?



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, verifica-se que houve 7 respostas em relação às anteriores. Isso se justifica porque um dos alunos do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico disse anteriormente que não havia levado sua solicitação ao NAPNE e por isso não respondeu a essa pergunta.

Na verdade, somente 4 alunos deveriam ter respondido esta pergunta de agora, mas como tem 7 respostas, aqueles alunos dos *Campi* Uberlândia e Uberlândia Centro que responderam “Não” anteriormente, também responderam “não” nessa pergunta.

Considerando a pergunta, 49,9% (3 alunos) dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário marcaram a opção “SIM” e outros 51,1% (4 alunos) disseram que “NÃO”. Desses 4 alunos, 3 deles são os que marcaram “Não” na pergunta anterior. Então somente uma solicitação do aluno, que é do *Campus* Uberlândia não foi atendida pelo NAPNE.

Dando continuidade no questionário dos os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, eles foram questionados sobre o fato de gostar ou não de estudar no IFTM, como mostra o quadro de número 154.

Quadro 154: Você gosta de estudar no IFTM?

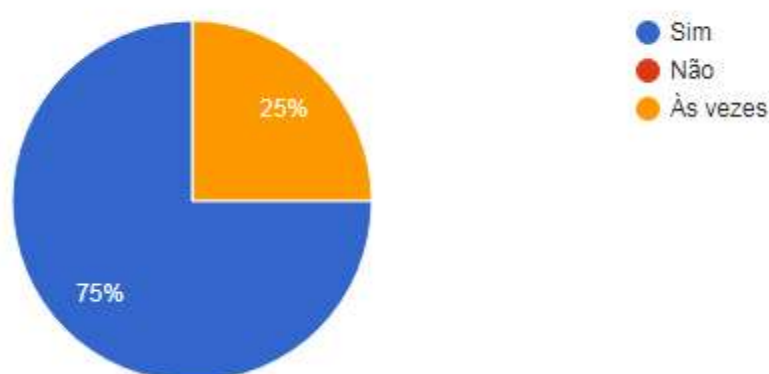
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia	X X X X		
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 130 mostra as respostas no consolidado do IFTM.

Figura 130: Você gosta de estudar no IFTM?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Observando as respostas dos questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, que responderam o questionário, 6 deles (75%) gostam de estudar no IFTM, enquanto 2 alunos (25%) marcaram a opção às vezes. Nenhum aluno marcou a resposta “não”.

Analisando atentamente o quadro acima, conclui-se que os 4 alunos do *Campus* Uberlândia disseram que gostam de estudar no IFTM. Dos alunos do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, um gosta de estudar no IFTM e o outro marcou a opção “às vezes”. O representante do *Campus* Paracatu marcou a opção “às vezes”.

É uma representatividade muito pequena para tomar como referência para todos os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos *Campi* do IFTM, mas é preciso saber o que lhes causa aversão ao *Campus* em que estudam, por alguns alunos às vezes não gostarem de estudar nele. Essa opção fala nas entrelinhas que a maioria das vezes não se sente bem dentro do *Campus* em que estuda.

Continuando o questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi perguntado a eles sobre o motivo que leva o aluno a gostar de estudar no IFTM. O quadro de número 155 mostra os resultados por *Campus*.

Quadro 155: O que te faz gostar de estudar no IFTM?

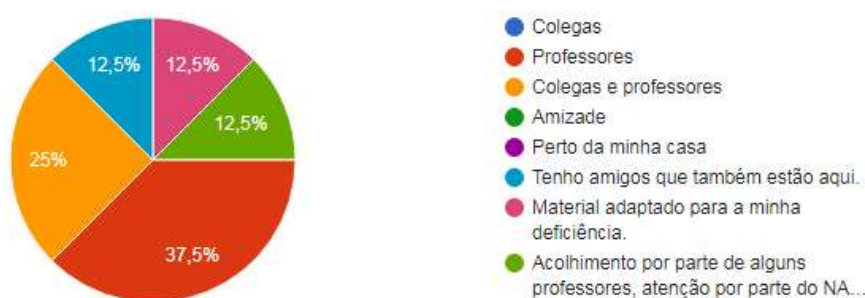
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Tenho amigos que também estão aqui.
Uberaba Parque Tecnológico	- Professores - Outro: Acolhimento por parte de alguns professores, atenção por parte do NAPNE e a Diretoria.
Uberlândia	- Colegas e professores. - Material adaptado para a minha deficiência. - Professores. - Professores.
Uberlândia Centro	- Colegas e professores.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 131 mostra as respostas no consolidado do IFTM.

Figura 131: O que te faz gostar de estudar no IFTM?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Júlio César Santos (2008, p. 33) discute o gostar e o não gostar da escola. Ele afina sua mensagem de que “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

A escola tem o desafio de despertar nos alunos o interesse para a aprendizagem, cabendo a ela fazer modificações nas aulas, no espaço escolar, nos serviços oferecidos para conquistar o bem estar dos alunos para que fiquem bem na instituição quando da sua permanência nela.

Para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, 3 deles (37,5%) afirmam que o que os faz gostarem de estudar no IFTM são os professores, 2 alunos (25%) que são os colegas e os professores e três alunos (12,5%) para cada opção: tenho amigos que também estão aqui, material adaptado para a minha deficiência e outro: Acolhimento por parte de alguns professores, atenção por parte do NAPNE e a Diretoria.

Assim as opções: colegas, amizade e perto da minha casa não foram marcadas.

Continuando o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, como última pergunta dessa seção, foi perguntado a eles sobre o motivo porque foram estudar no IFTM. O quadro número 156 mostra os resultados por *Campus*.

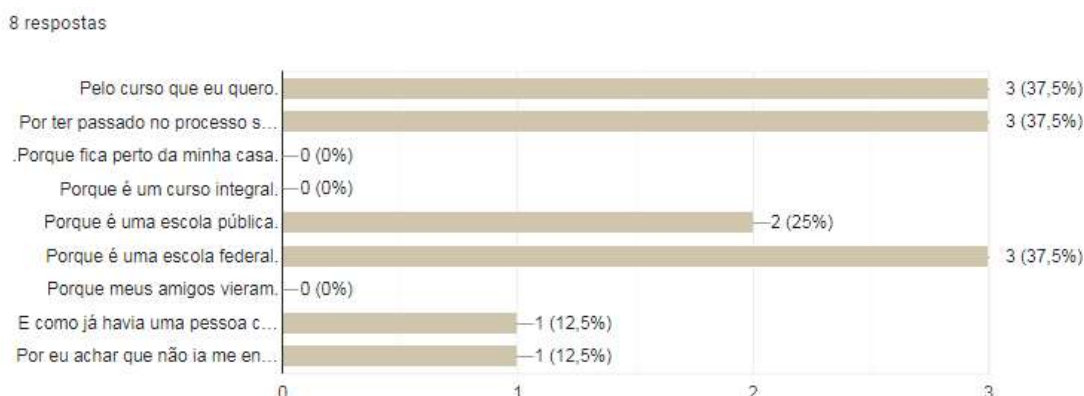
Quadro 156: Por que você veio estudar no IFTM?

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Porque é uma escola federal. - Outro: E como já havia uma pessoa com deficiência visual na escola, pensei que encontraria um atendimento educacional especializado.
Uberaba Parque Tecnológico	- Por ter passado no processo seletivo. - Porque é uma escola federal. - Pelo curso que eu quero.
Uberlândia	- Porque é uma escola pública. - Por ter passado no processo seletivo. - Outro: Por eu achar que não ia me encaixar nas outras escolas. - Porque é uma escola federal.
Uberlândia Centro	- Pelo curso que eu quero.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura 132 mostra as respostas no consolidado da pergunta.

Figura 132: Por que você veio estudar no IFTM?



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, os motivos pelos quais escolheram o IFTM para estudar são os mais variados. Dentre todas, as alternativas mais votadas foram: pelo curso que eu quero, por ter passado no processo seletivo e porque é uma escola federal, com 3 marcações cada. O que equivaler a 37,5% do total. A alternativa por ser uma escola pública obteve 2 marcações (25%) e as alternativas: por eu achar que não ia me encaixar nas outras escolas e como já havia uma pessoa com deficiência visual na escola, pensei que encontraria um atendimento educacional especializado, foram marcadas 1 vez cada (12,5%). As opções: porque fica perto da minha casa, por ser um curso integral e porque meus amigos vieram, não tiveram nenhuma marcação.

Avançando mais no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM e abrindo mais uma seção do questionário “Relacionamento”, foi perguntado a eles sobre como se sentem em relação ao seu desempenho no IFTM. O quadro de número 157 mostra os resultados por *Campus*.

Quadro 157: Como você se sente em relação ao seu desempenho no IFTM?

Campus	Respostas
Paracatu	- Eu tenho tido problemas com o estudo.
Uberaba Parque Tecnológico	- Eu tenho tido problemas com o estudo. - Outro: Sou bom em algumas disciplinas e em outras não consigo acompanhar, sinto falta de estratégias de aprendizagem facilitadoras no processo de ensino aprendido.
Uberlândia	- Muito bom, e os outros dizem que eu sou bom (2).

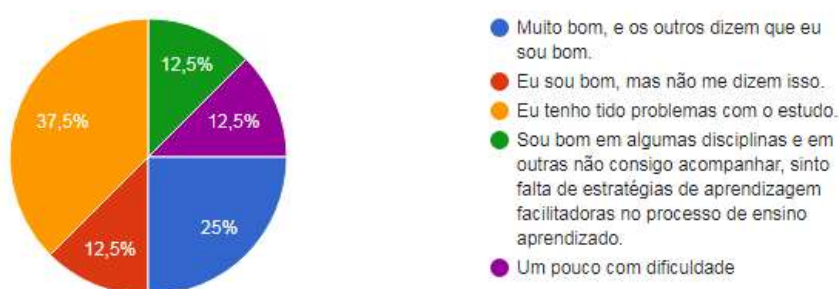
	- Eu tenho tido problemas com o estudo. - Outro: Um pouco com dificuldade
Uberlândia Centro	- Eu sou bom, mas não me dizem isso.

Fonte: Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 133 mostra as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa num gráfico consolidado.

Figura 133: Como você se sente em relação ao seu desempenho no IFTM?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De acordo com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário: 3 deles (37,5%) marcaram a opção que fala que estão tendo problemas com o estudo; 2 alunos (25%) disseram que se acham muito bom e os outros também dizem que é bom. As outras opções marcadas receberam somente uma marcação: Eu sou bom, mas não me dizem isso e outro com: um pouco de dificuldade e sou bom em algumas disciplinas e em outras não consigo acompanhar, sinto falta de estratégias de aprendizagem facilitadoras no processo de ensino aprendido com 12 cada.

Dando continuidade o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi perguntado a eles sobre o tratamento que recebem no IFTM, como mostra o quadro de número 158.

Quadro 158: Como as pessoas o tratam no IFTM?

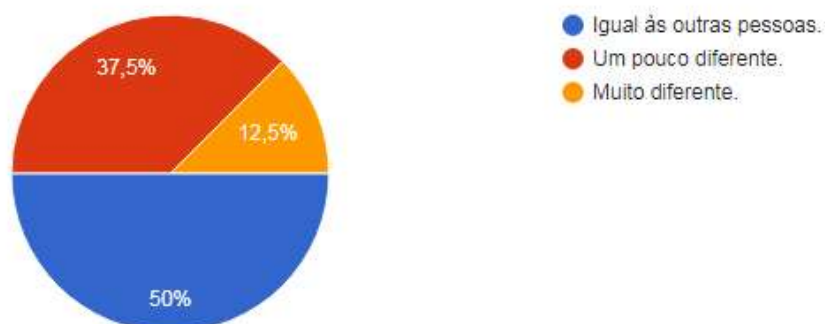
<i>Campus</i>	Igual às outras pessoas	Um pouco diferente	Muito diferente
Paracatu		X	
Uberaba Parque Tecnológico	X	X	
Uberlândia	X X	X	X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão na totalidade, a figura 134 mostra o consolidado das respostas.

Figura 134: Como as pessoas o tratam no IFTM?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De acordo com os resultados dos questionários com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, 50% deles (4 alunos) disseram que dentro do *Campus* são tratados com as outras pessoas. Nessa alternativa estão um aluno do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, 2 do *Campus* Uberlândia e um do *Campus* Uberlândia Centro.

Quanto aos outros alunos, 37% deles (3 alunos) disseram que recebem um tratamento um pouco diferente. Esses alunos estão nos *Campi* Paracatu, Uberlândia e Uberlândia Centro.

Um último aluno (12,5%) do *Campus* Uberlândia disse sente que é tratado muito diferente dos demais alunos do *Campus*.

A exclusão de alunos da educação inclusiva passa também pelo tratamento dado a este alunado dentro da instituição escolar e mudanças atitudinais são importantes dentro da escola.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (TAVARES, 2012, p. 104).

Reconhecer que estas barreiras existem em todos os lugares e na escola isso não é diferente e que elas perpetuam ações excludentes e os comportamentos que limitam,

impedem, destratam pessoas, é o primeiro passo para agir contra preconceitos, discriminação e outros agentes da exclusão escolar.

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a próxima pergunta quis saber sobre a satisfação das habilidades ou experiências que aprenderam ou têm aprendido no IFTM. O quadro de número 159 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 159: Você se sente satisfeito(a) com as habilidades ou experiências que você adquiriu ou tem adquirido aqui?

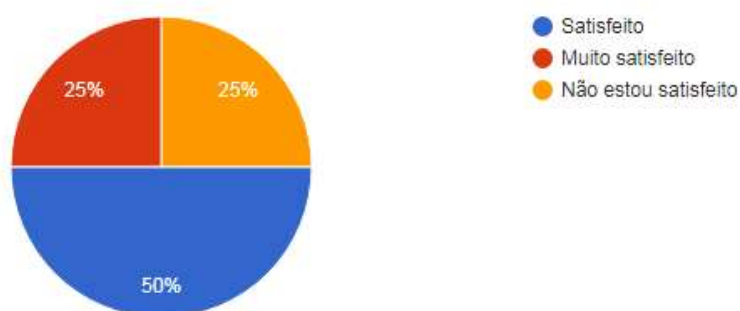
<i>Campus</i>	Satisfeito	Muito satisfeito	Não estou satisfeito
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico		X	X
Uberlândia	X X X	X	
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Ampliando um pouco mais a visão das respostas, a figura de número 135 mostra as respostas no formato consolidado.

Figura 135: Você se sente satisfeito(a) com as habilidades ou experiências que você adquiriu ou tem adquirido aqui?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Realizando uma análise do quadro e da figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa possuem um alto índice de

satisfação com os *Campi* onde estudam. Mas infelizmente há também um nível elevado de insatisfação com o aprendizado recebido no IFTM.

50% dos alunos (4 deles) estão satisfeitos com as habilidades ou experiências que receberam no IFTM. Nessa satisfação estão 3 discentes do *Campus* Uberlândia e um do *Campus* Uberlândia Centro.

Entre os alunos muito satisfeitos com o trabalho do IFTM estão um discente do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico e um do *Campus* Uberlândia, somando 25%. Nessa mesma porcentagem (25%) estão 2 alunos insatisfeitos com as habilidades ou experiências que o IFTM lhe oferece. São dos *Campi* Paracatu e Uberaba Parque Tecnológico.

O processo ensino-aprendizagem envolve muitos fatores e a satisfação de estar dentro de uma instituição escolar com certeza vai fazer a diferença na compreensão dos conteúdos, na relação com o professor e com os colegas. Ana Lúcia Schleich, Soely Polydoro e Acácia Santos (2006) afirmam que a satisfação acadêmica influencia o nível de envolvimento com a instituição, implicando na decisão de permanecer (ou não) naquela escola.

Continuando o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pergunta agora é sobre aprendizagem que poderá ajuda-los em um emprego no futuro. O quadro de número 160 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 160: Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em um emprego no futuro?

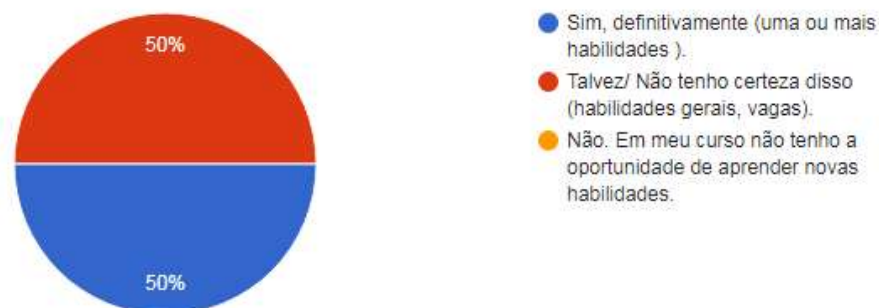
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Talvez/ Não tenho certeza disso (habilidades gerais, vagas).
Uberaba Parque Tecnológico	- Sim, definitivamente (uma ou mais habilidades). - Talvez/ Não tenho certeza disso (habilidades gerais, vagas).
Uberlândia	- Sim, definitivamente (uma ou mais habilidades). (2) - Talvez/ Não tenho certeza disso (habilidades gerais, vagas). (2)
Uberlândia Centro	- Sim, definitivamente (uma ou mais habilidades).

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para melhorar a visão em conjunto das respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, a figura de número 136 mostra o consolidado delas.

Figura 136: Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em um emprego no futuro?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Numa análise rápida é possível perceber que 50% dos alunos (4) com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, acham que as habilidades que têm aprendido no curso que fazem, poderão sim ajuda-lo num emprego no futuro e os outros 50% dos alunos (4) acham que talvez, não tendo certeza.

A LDB 9394/96 traz no Capítulo V – Da Educação Especial, em seu Art. 59, inciso IV:

[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 42).

Ademais, os estudantes com deficiências, TGD e AH/SD diante do exposto da LDB, devem gozar de estudos que levem também a uma profissão, e esse é uma das missões do IFTM, educação também para o trabalho, além da formação integral do aluno e da pesquisa.

Avançando um pouco mais no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pesquisadora quis saber sobre a convivência com os outros colegas do *Campus*. O quadro de número 161 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 161: Como é sua convivência com outros estudantes?

<i>Campus</i>	Ótima	Boa, mas gostaria que fosse melhor.	Fico muito sozinho, os colegas não me
---------------	-------	-------------------------------------	---------------------------------------

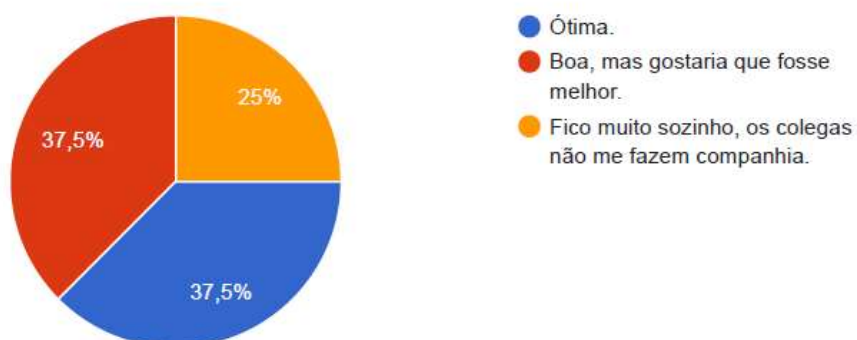
			fazem companhia
Paracatu		X	
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia	X	X X	X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Numa visão macro das respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, a figura 137 mostra as respostas de forma consolidada.

Figura 137: Como é sua convivência com outros estudantes?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De posse dos resultados do questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, 37% dos alunos (3) dizem que é ótima a sua convivência com os outros estudantes. Os estudantes são dos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro.

Outros 37,5% dos discentes (3) disseram que é boa a convivência com os outros estudantes, mas gostariam que fosse melhor. Os discentes são dos *Campi*: Paracatu e Uberlândia.

Os demais estudantes, 2 deles (25%) disseram ficar muito sozinhos, e que os colegas não fazem companhia. Eles são dos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia.

A socialização dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD no ambiente escolar é importante para que o processo ensino-aprendizagem se estabeleça de fato. “A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 27).

Continuando o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, eles foram questionados se diante das dificuldades enfrentadas, pensaram em desistir do curso. O quadro de número 162 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 162: Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso?

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	Sim, quando não compreendo os conteúdos curriculares.
Uberaba Parque Tecnológico	- Não - Às vezes, quando fico muito sozinho nos intervalos.
Uberlândia	- Às vezes, quando fico muito sozinho nos intervalos. - Sim, quando não compreendo os conteúdos curriculares. - Não (2)
Uberlândia Centro	Não.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para melhor visualização do todo, a figura 138 mostra as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário.

Figura 138: Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas no quadro e na figura acima, observa-se que 50% dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, não pensaram em desistir do curso, diante das dificuldades enfrentadas. Esse resultado equivale a 4 alunos e os *Campi* deles são: Uberaba Parque Tecnológico (1 aluno), Uberlândia (2 alunos) e Uberlândia Centro (1 aluno).

Os alunos que marcaram a opção “às vezes, quando fico muito sozinho nos intervalos” são dois (25%) e estão nos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia.

Para a opção “sim, quando não compreendo os conteúdos curriculares”, houve 2 marcações (25%) e estes alunos estão nos *Campi*: Paracatu e Uberlândia.

Importante lembrar que os alunos com deficiências, TGD AH/SD que se sentem desmotivados, quando não conseguem aprender determinados conteúdos e se não tiverem um acompanhamento do que acontece na sala de aula, eles poderão evadir-se da escola. Isso é importante na condução da educação inclusiva porque “Incluir os alunos com deficiência não significa apenas inserir na escola, mas sim, conscientizar e preparar direção, professores e alunos para trabalhar e lidar com eles” (LOPES 2010, p.44).

Iniciando mais uma seção do questionário denominada “Participação nas aulas de Educação Física”, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM foram interpelados sobre sua participação nas aulas de Educação Física. O quadro de número 163 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 163: Qual a sua participação nas aulas de Educação Física?

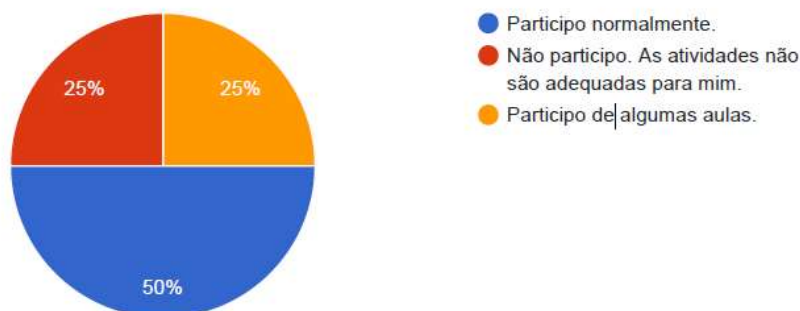
<i>Campus</i>	Participo normalmente	Não participo. As atividades não são adequadas para mim.	Participo de algumas aulas.
Paracatu	X		
Uberaba Parque Tecnológico		X X	
Uberlândia	X X		X X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para melhor compreensão do quadro acima, a figura de número 139 mostra a totalidade das respostas de forma consolidada.

Figura 139: Qual a sua participação nas aulas de Educação Física?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, 50% deles (4 alunos) disseram que participam das aulas normalmente. Eles estão nos *Campi*: Paracatu, Uberlândia (2) e Uberlândia Centro.

A outra opção que poderia ser marcada seria “Não participo. As atividades não são para mim”, foi marcada por 2 alunos (25%) e eles estão no *Campus* Uberaba Parque Tecnológico.

Finalizando esta análise, 2 alunos (25%) marcaram a opção: “Participo de algumas aulas” e eles estão no *Campus* Uberlândia.

Silva e Volpini (2014) discutem a educação física como a melhor forma para implantar a inclusão, proporcionando alta qualidade de aprendizagem e eliminando as barreiras para os alunos com deficiência.

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pergunta agora se refere sobre se sentirem incluídos nas aulas de educação física. O quadro de número 164 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 164: Você sente incluído nas aulas de Educação Física?

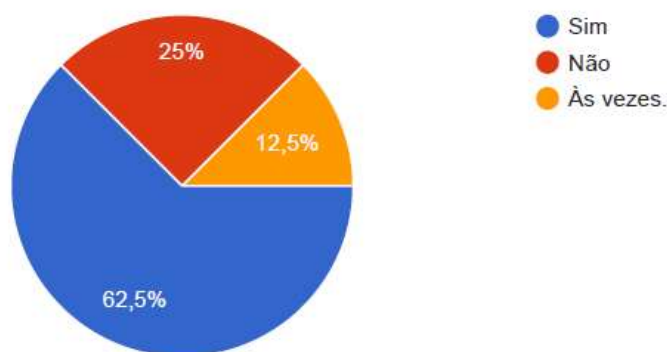
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu	X		
Uberaba Parque Tecnológico		X X	
Uberlândia	X X X		X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 140 mostra num gráfico como ficou as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário.

Figura 140: Você sente incluído nas aulas de Educação Física?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Observando os resultados da tabela e da figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, 62,5% deles (5 alunos) se consideram incluídos nas aulas de educação física e, estão nos *Campi*: Paracatu, Uberlândia (3) e Uberlândia Centro.

Contudo há alunos que não se consideram incluídos nas aulas de educação física. Eles são 2 discentes (25%) e estão no *Campus* Uberaba Parque Tecnológico. Mas também tem um aluno (12,5%) que é do *Campus* Uberlândia que considera que às vezes se sente incluído nas aulas de educação física.

A inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD nas aulas de educação física precisa ser organizada para que eles possam participar. Camila Foianesi; Viviane Cortez e Patrícia Zácara (2012) fala que, com o aumento da entrada desses estudantes nas redes de ensino, os professores de educação física continuam trabalhando suas aulas sem a inclusão dos alunos da educação inclusiva. Essa questão se deve pelo fato de muitos destes docentes não possuírem a formação adequada para o atendimento desses alunos.

Continuando o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, e continuando falando das aulas de educação física, a pergunta agora é se acham que as aulas

de educação física ajudam na interação com os outros alunos. As respostas estão por *Campus* no quadro de número 165.

Quadro 165: Você acredita que as aulas de Educação Física ajudam na interação com os outros alunos?

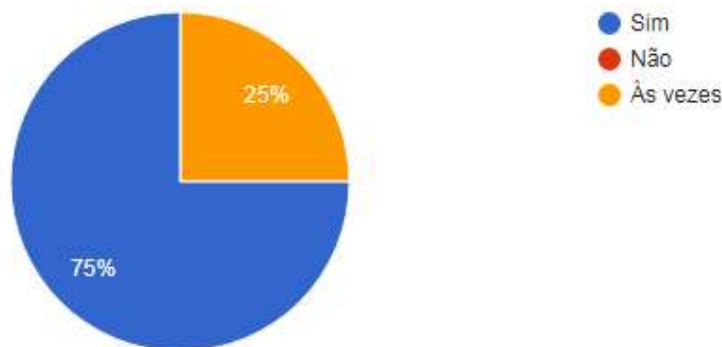
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia	X X X X		
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 141 abaixo, mostra como ficou as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa na totalidade dos *Campi*.

Figura 141: Você acredita que as aulas de Educação Física ajudam na interação com os outros alunos?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Considerando as respostas dadas pelos alunos com deficiências, TGD E AH/SD do IFTM que responderam o questionário, 75% deles, ou seja, 6 discentes acham que as aula de educação física ajudam na interação com os outros alunos. Estes alunos são dos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico (1 aluno), Uberlândia e Uberlândia Centro.

Contudo também tem alunos que acham que as aulas de educação física que participam às vezes ajudam na interação com os outros alunos. São alunos dos *Campi* Paracatu e Uberaba Parque Tecnológico (1 aluno), somando 2 discentes (25%).

A educação física é um componente curricular muito bom para a interação dos alunos, pois é um horário em que as tensões de dentro da sala de aula, possam se dissipar com a interação de todos num ambiente descontraído, mas bem direcionado pelo docente da aula. Ademir de Marco (1995 p. 77) salienta que a Educação Física também deve ser: “[...] um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais [...]”.

Avançando um pouco mais no questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pesquisadora quis saber se o professor de educação física promove jogos de interação com os alunos. As respostas por *Campus* estão no quadro de número 166.

Quadro 166: O professor de Educação Física promove jogos de interação com os alunos com deficiências?

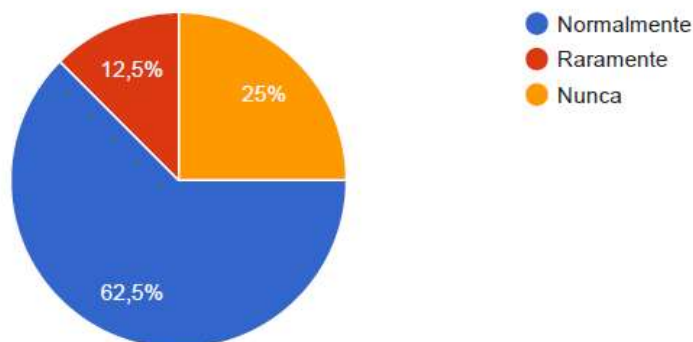
<i>Campus</i>	Normalmente	Raramente	Nunca
Paracatu	X		
Uberaba Parque Tecnológico			X X
Uberlândia	X X X	X	
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

De forma consolidada, a figura de número 142 mostra as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa.

Figura 142: O professor de Educação Física promove jogos de interação com os alunos com deficiências?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário disseram na sua maioria que o professor de educação promove a interação dos alunos com deficiências através dos jogos de interação. Conforme os dados, 62,5% dos discentes disseram que essa interação acontece. Esse número representa 5 alunos e estão nos *Campi*: Paracatu, Uberlândia (3) e Uberlândia Centro.

Entretanto, os alunos do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico disseram que nunca há interação dos alunos com deficiências nos jogos. Eles representam 25% do total.

Entretanto, um aluno (12,5%) do *Campus* Uberlândia marcou a opção que raramente há interação nos jogos para os alunos com deficiências.

A formação dos professores de Educação Física para lidar com alunos com deficiência é de extrema importância, mas não basta somente uma boa formação inicial, e sim mudanças em toda a esfera educacional, pois nem todas as escolas estão prontas para acolher o aluno com deficiência (BRITO e LIMA, 2012, p. 7).

A formação do professor de educação física para trabalhar com alunos com deficiências, TGD e AH/SD é essencial, pois é através dessa formação que ele vai saber lidar com estes alunos. É sabido que muitos docentes por terem sido formados há muito tempo, não teve essa formação em curso, contudo a formação continuada é uma importante aliada para estes momentos.

Avançando um pouco mais no questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi perguntado a eles sobre considerarem importante essa interação nas aulas de educação física. O quadro de número 167 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 167: Você considera importante essa interação?

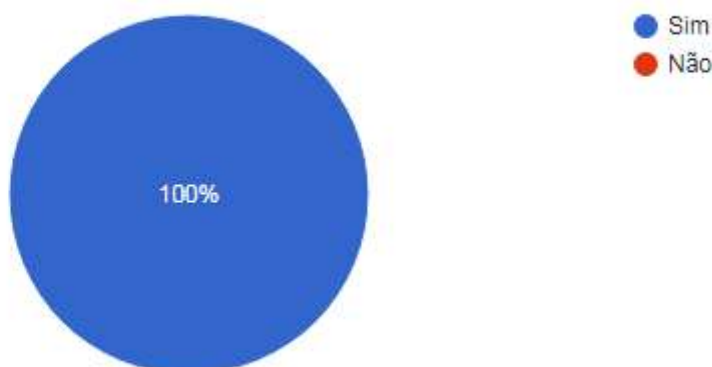
<i>Campus</i>	Sim	Não
Paracatu	X	
Uberaba Parque Tecnológico	X X	
Uberlândia	X X X X	
Uberlândia Centro	X	

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Transformando este quadro em figura para uma visão global das respostas. A figura de número 143 mostra as respostas.

Figura 143: Você considera importante essa interação?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Diante do resultado dessa pergunta, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD concordam em 100% (8 alunos) que a interação com os alunos representativos da normalidade é importante.

Carolina Schirmer; Nádia Browning; Rita Bersch e Rosangela Machado, (2007) discutem que o espaço escolar é um espaço de interação para qualquer estudante para que ele tenha o aprendizado de novas habilidades. E para as crianças com deficiências, TGD e AH/SD é um ambiente propício para compartilharem do mesmo ambiente e das mesmas atividades, sem exclusão por suas dificuldades.

Dando continuidade ao questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a última pergunta dessa seção quer saber se a turma discrimina alunos com deficiências. O quadro de número 168 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 168: A turma discrimina os alunos com deficiências?

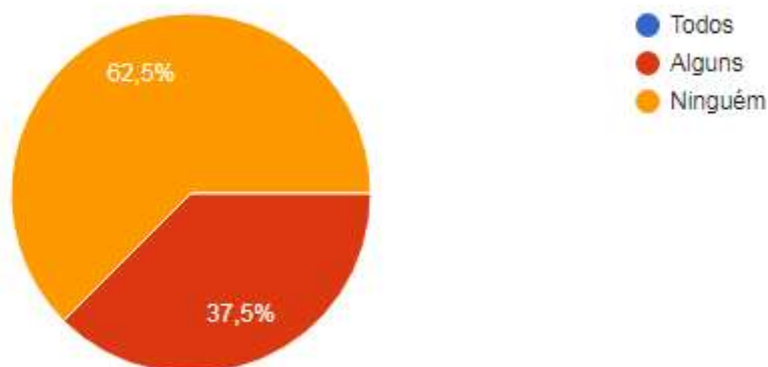
<i>Campus</i>	Todos	Alguns	Ninguém
Paracatu		X	
Uberaba Parque Tecnológico		X	X
Uberlândia		X	X X X
Uberlândia Centro			X

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão global das respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam os questionários, a figura 144 mostra o resultado da pergunta.

Figura 144: A turma discrimina os alunos com deficiências?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Observando o quadro e a figura acima, as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, quanto à questão da discriminação dos alunos com deficiências na turma, a maioria disse que ninguém faz discriminação. O número de alunos que responderam assim são 5, o que equivale a 62,5% do total de entrevistados e estão nos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico (1), Uberlândia (3) e Uberlândia Centro.

Contudo nas respostas “alguns”, foram 3 alunos (37,5%) e eles são dos *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico (1) e Uberlândia (1).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (1999, s/p) diz que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano.

A instituição escolar precisa se antecipar e trabalhar sempre com seus alunos e servidores para que a discriminação contra alunos com deficiências, TGD e AH/SD não aconteça no interior dela e além dos muros da escola. A discriminação é uma barreira atitudinal que precisa ser transponível em ambientes escolares, pois ela diminui

psicologicamente o discriminado a tal ponto até do abandono da escola. A equipe escolar precisa estar atenta para que ela não aconteça.

Abrindo a última seção do questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos alunos do IFTM, denominada “Participação na Sala de Aula”, a pergunta inicial é sobre a compreensão dos conteúdos dos componentes curriculares. O quadro de número 169 mostra o resultado por *Campus*.

Quadro 169: Como é a sua compreensão dos conteúdos das disciplinas na sala de aula?

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Outro: Gostaria que fossem mais acessíveis.
Uberaba Parque Tecnológico	- Outro: minha mente demora um pouco para raciocinar. - Nenhuma compreensão.
Uberlândia	- Boa (2) - Muito boa (2)
Uberlândia Centro	- Ótima

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

A figura de número 145 mostra as respostas no consolidado da pesquisa.

Figura 145: Como é a sua compreensão dos conteúdos das disciplinas na sala de aula?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas da pergunta do questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, temos várias variantes. A primeira delas mostra que 25% dos alunos entrevistados consideram que apresentam uma aprendizagem boa (2 alunos) e muito boa (2 alunos) e todos eles estão no *Campus* Uberlândia.

Para a opção “ótima” tem-se 12,5%, ou seja, somente um aluno classificou sua aprendizagem de ótima e ele é estudante do *Campus* Uberlândia Centro.

Para as opções “não compreendo bem os conteúdos das disciplinas” e “nenhuma compreensão” tem-se um aluno em cada uma delas, com 12,5% e eles estão no *Campus* Uberaba Parque Tecnológico.

Nas opções para respostas os alunos poderiam marcar “outro” e então descrever qual seria. O aluno do *Campus* Paracatu escreveu que “gostaria que fossem mais acessíveis” e um aluno do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico escreveu que “minha mente demora um pouco para raciocinar”. Os dois receberam 12,5% cada. Lembrando que o aluno do *Campus* Paracatu é uma deficiente visual, por isso, ela pede mais acessibilidade nos conteúdos.

Avançando um pouco mais do questionário com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a questão agora é sobre fazer perguntas ao professor, quando não entende o conteúdo. O quadro de número 170 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 170: Quando você não entende as explicações do(a) professor(a), você pergunta?

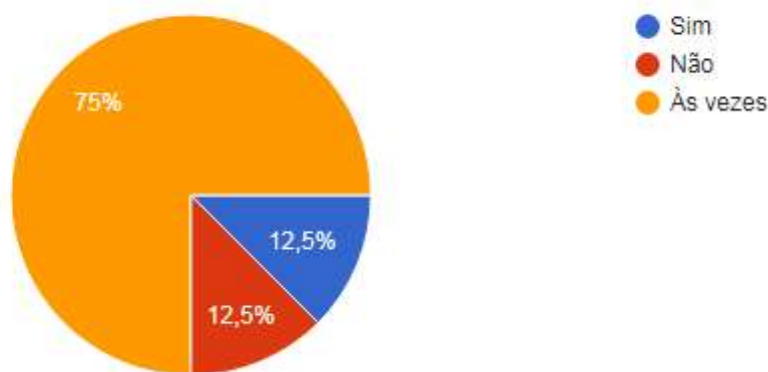
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia			X X X X
Uberlândia Centro		X	

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma melhor visualização do todo, as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD estão no consolidado. A figura de número 146 mostra estas respostas.

Figura 146: Quando você não entende as explicações do(a) professor(a), você pergunta?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, conclui-se que 75% deles (6 alunos) quando não entendem as explicações do professor, às vezes perguntam para entender melhor e eles estão nos *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico (1) e Uberlândia.

Entretanto no *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, há um aluno que sempre pergunta quando não entende as explicações do professor, o que corresponde a 12,5%.

O aluno do *Campus* Uberlândia Centro respondeu que não pergunta quando não entende a matéria explicada pelo professor, e representa 12,5%.

Motivar os alunos a aprender é uma das tarefas do professor. Ele precisa articular bem os conteúdos para que o aprendiz se sinta motivado a compreender os ensinamentos da sala de aula. Para Maria Cristiana Kupfer (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”, evidenciando assim o porquê e a importância do conhecimento.

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi perguntado a eles como resolvem as tarefas de casa. O quadro de número 171 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 171: E as tarefas de casa, como você lida com elas? Alguém ajuda você a fazer? Quem?

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Meus familiares, amigos, uma professora voluntária de Brasília, e este semestre uma aluna do superior de

	Administração que não tem conhecimento do Braille, por meio de um projeto de extensão.
Uberaba Parque Tecnológico	- A minha irmã me ajuda nas duvidas de Matemática. - Sim, meus pais e atualmente a monitora.
Uberlândia	- Sim. - Maioria das vezes eu faço sozinho. A minha mãe me ajuda. - Bom. - Às vezes preciso de ajuda do Carlos.
Uberlândia Centro	- Faço, mas peço ajuda aos monitores.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro acima, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, escreveram as várias maneiras de como fazem as tarefas de casa. A ajuda dos monitores é colocada por 2 alunos, sendo um do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico (1) e outro do *Campus* Uberlândia Centro. Aqueles que pedem ajuda dos familiares são 4 discentes, eles pertencem aos *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia (1 aluno). Dois alunos do *Campus* Uberlândia responderam só com uma palavra, não explicando como e outro também do mesmo *Campus* disse que pede ajuda do Carlos, mas não especificou quem é ele.

As tarefas de casa são importantes para complementar e reforçar o que foi ensinado em sala de aula. É imprescindível que os alunos não deixem de fazê-las.

Tradicionalmente, o dever de casa é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. [...] Nos aspectos psicológico e moral, tem sido justificado pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade (CARVALHO, 2004, p.94).

As atividades realizadas em casa são um valioso recurso para concretizar aprendizagens que foram iniciadas em sala de aula. Se necessário é viável que ocorra a parceria da família para o aluno sentir que há interesse por parte dela para que seu processo educacional ocorra de fato.

Continuando com o questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD dos alunos do IFTM, eles foram questionados sobre o relacionamento com os colegas quando vão fazer trabalhos em grupos. O quadro de número 172 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 172: Você tem uma boa relação com seus colegas na sala de aula para fazer trabalhos em grupo ou na sala de informática?

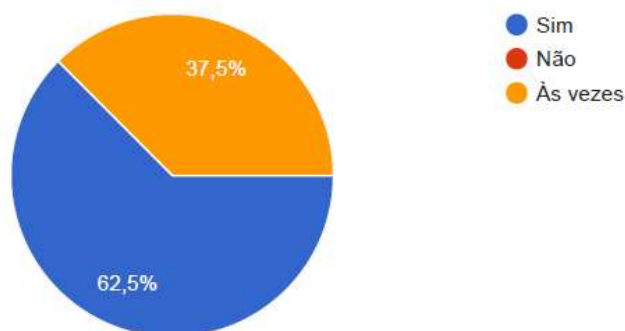
<i>Campus</i>	Sim	Não	Às vezes
Paracatu			X
Uberaba Parque Tecnológico	X		X
Uberlândia	X X X		X
Uberlândia Centro	X		

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para que haja uma visualização mais condensada das respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a figura de número 147 mostra com detalhes.

Figura 147: Você tem uma boa relação com seus colegas na sala de aula para fazer trabalhos em grupo ou na sala de informática?

8 respostas



Fonte: Questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas do questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, percebe-se que 62,5% deles, o equivalente a 5 alunos disseram que nos trabalhos em grupo, seja na sala de aula ou na sala de informática seu relacionamento com o grupo é bom. Os alunos que optaram por essa opção estão nos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico (1), Uberlândia (3) e Uberlândia Centro.

Contudo alguns alunos marcaram a opção às vezes, que são 3 deles (37,5%). Eles estão nos *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico (1) e Uberlândia (1).

Trabalho em grupo é uma estratégia de ensino que os alunos interessam muito por ser uma atividade de interação com os colegas de classe. “O trabalho em grupo propicia um ambiente potencial para estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de capacidades de

interação, a troca de informações, a busca mútua na resolução de problemas” (CASANOVA, 2018, p. 15).

Dando continuidade ao questionário para alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi questionado a eles sobre os aspectos positivos que aconteceram com eles no IFTM. O quadro de número 173 mostra as respostas por *Campus*.

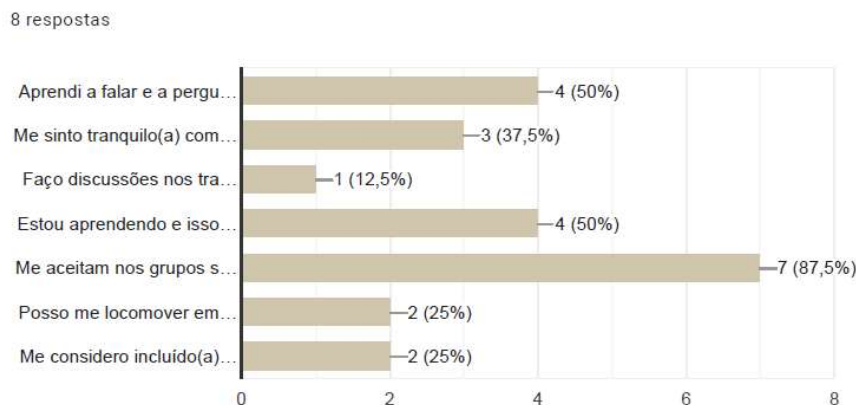
Quadro 173: Marque os aspectos positivos que acontecem ou aconteceram com você aqui no IFTM.

<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	<ul style="list-style-type: none"> - Faço discussões nos trabalhos em grupos. - Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos.
Uberaba Parque Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula. - Estou aprendendo e isso me deixa feliz (2). - Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos. - Posso me locomover em todos os setores do <i>Campus</i> sem necessidade de ajuda. - Me considero incluído(a) aqui no <i>Campus</i>.
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos. (4) - Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula. - Me sinto tranquilo(a) como os colegas. (3) - Estou aprendendo e isso me deixa feliz. - Posso me locomover em todos os setores do <i>Campus</i> sem necessidade de ajuda. - Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula.
Uberlândia Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula. - Estou aprendendo e isso me deixa feliz. - Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos. - Me considero incluído(a) aqui no <i>Campus</i>.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão total do IFTM, a figura de número 148 mostra as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa.

Figura 148: Marque os aspectos positivos que acontecem ou aconteceram com você aqui no IFTM.



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, colocaram em primeiro lugar como um ponto positivo que aconteceu no IFTM, foi “Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos” com 7 marcações (87,5%), em segundo lugar vem dois pontos positivos “Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula” e “Estou aprendendo e isso me deixa feliz” com 4 marcações cada, o que equivale a 50% do total. Em terceiro lugar tem-se a opção “Me sinto tranquilo(a) como os colegas” com 3 marcações (37,5%) e em penúltimo lugar as opções: “Posso me locomover em todos os setores do *Campus* sem necessidade de ajuda” e “Me considero incluído(a) aqui no *Campus*” com 2 marcações (25%). Em último lugar com somente uma marcação está a opção: “Faço discussões nos trabalhos em grupos”.

A educação inclusiva transforma pessoas, muda toda uma escola, acolhe àqueles que estavam à margem da sociedade e dá oportunidades de aprendizagem a quem achava que era incapaz de se escolarizar.

Continuando o questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pesquisadora quis saber se há aspectos negativos com relação à permanência no IFTM. O quadro de número 174 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 174: Marque os aspectos negativos que aconteceram ou acontecem com você aqui no IFTM.

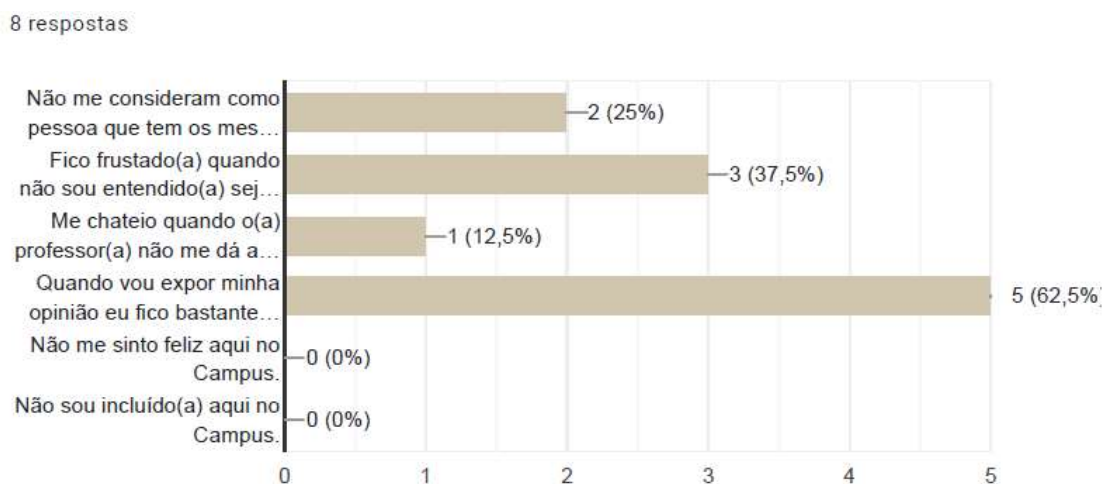
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Fico frustrado(a) quando não sou entendido(a) seja na sala de aula ou nos intervalos.

	- Quando vou expor minha opinião eu fico bastante nervoso(a).
Uberaba Parque Tecnológico	- Quando vou expor minha opinião eu fico bastante nervoso(a). - Não me consideram como pessoa que tem os mesmos direitos dos outros colegas. - Fico frustrado(a) quando não sou entendido(a) seja na sala de aula ou nos intervalos. - Me chateio quando o(a) professor(a) não me dá atenção na sala de aula.
Uberlândia	- Fico frustrado(a) quando não sou entendido(a) seja na sala de aula ou nos intervalos. - Quando vou expor minha opinião eu fico bastante nervoso(a). (2) - Não me consideram como pessoa que tem os mesmos direitos dos outros colegas.
Uberlândia Centro	- Quando vou expor minha opinião eu fico bastante nervoso(a).

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma melhor compreensão do quadro acima, a figura de número 149 mostra uma visão global das respostas dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa.

Figura 149: Marque os aspectos negativos que aconteceram ou acontecem com você aqui no IFTM.



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando o quadro e a figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa marcaram como principal aspecto negativo sobre a sua permanência no IFTM, “quando vou expor minha opinião eu fico

bastante nervoso(a)” com 5 marcações (62,5%), em segundo lugar vem “Fico frustrado(a) quando não sou entendido(a) seja na sala de aula ou nos intervalos” com 3 marcações (37,5%). Em terceiro lugar está a opção “Não me consideram como pessoa que tem os mesmos direitos dos outros colegas” com 2 marcações (25%) e em último lugar “Me chateio quando o(a) professor(a) não me dá atenção na sala de aula” com uma marcação (12,5%). Não foram marcadas as opções: “Não me sinto feliz aqui no *Campus*” e “Não sou incluído(a) aqui no *Campus*”.

Trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar os diferentes saberes e como disse Maria Teresa Égler de Mantoan, (2003) educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006).

Dando continuidade no questionário para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, foi questionado a eles sobre a aprendizagem no sistema remoto por ocasião da pandemia do COVID-19. O quadro de número 175 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 175: No ano de 2020 e 2021, aconteceram e estão acontecendo aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19. Como foi a sua aprendizagem nesse período?

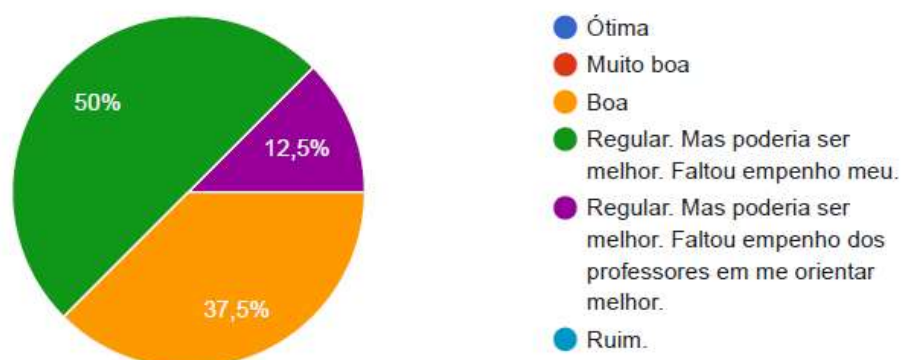
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Boa
Uberaba Parque Tecnológico	- Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho meu. - Boa
Uberlândia	- Boa - Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho meu. (2) - Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho dos professores em me orientar melhor.
Uberlândia Centro	- Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho meu.

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Para uma visão global das respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a figura de número 150 mostra o consolidado das respostas.

Figura 150: No ano de 2020 e 2021, aconteceram e estão acontecendo aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19. Como foi a sua aprendizagem nesse período?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Observando o quadro e a figura acima, conclui-se que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, que 50% deles tiveram uma aprendizagem regular, mas poderia ser melhor. Faltou empenho dele próprio, marcado por 4 alunos dos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico (1), Uberlândia (2) e Uberlândia Centro. 37,5% dos discentes (3 alunos) disseram que a aprendizagem foi boa e 12,5% (1 aluno) marcou a opção “Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho dos professores em me orientar melhor”. Esse aluno é do *Campus* Uberlândia.

Érica Simone Dias e Fátima Pinto (2020, p. 2) chamam atenção para a adaptação de docentes para a nova realidade, aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19, uma vez que foi preciso “aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância, produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online”. Desta feita, além dos professores, os alunos precisaram reorganizar sua vida escolar para que junto ao docente, se adaptar à nova realidade.

Finalizando o questionário dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, a pesquisa quis saber sobre as metodologias usadas pelos professores que fizeram com que aprendesse melhor. O quadro de número 176 mostra as respostas por *Campus*.

Quadro 176: Durante as aulas remotas, quais as metodologias usadas pelos professores que mais ajudaram você a entender os conteúdos ministrados?

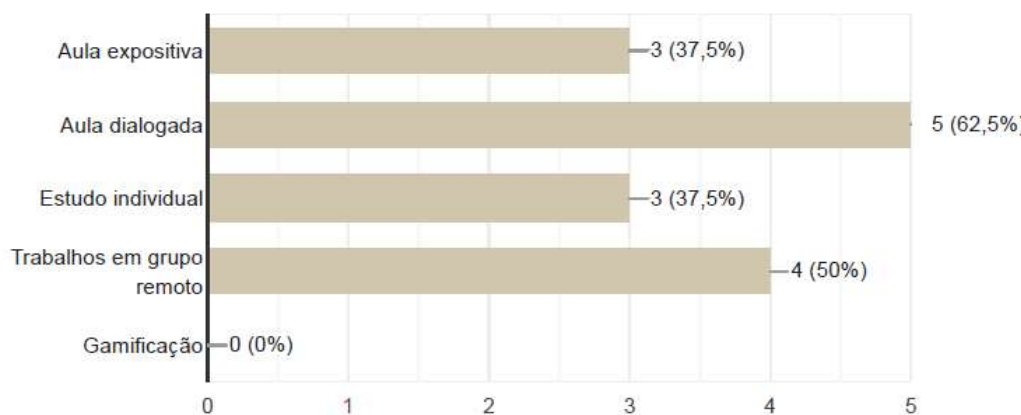
<i>Campus</i>	Respostas
Paracatu	- Aula dialogada - Trabalhos em grupo remoto
Uberaba Parque Tecnológico	- Aula expositiva - Aula dialogada (2)
Uberlândia	- Trabalhos em grupo remoto (2) - Estudo individual (3) - Aula dialogada - Aula expositiva
Uberlândia Centro	- Aula expositiva - Aula dialogada - Trabalhos em grupo remoto

Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Mostrando uma visão global das respostas dos questionários para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam a pesquisa, a figura de número 139 mostra as respostas.

Figura 151: Durante as aulas remotas, quais as metodologias usadas pelos professores que mais ajudaram você a entender os conteúdos ministrados?

8 respostas



Fonte: Questionários dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD

Analisando as respostas dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM que responderam o questionário, as metodologias mais marcadas por eles que melhor contribuíram para a aprendizagem no ensino remoto foram: aula dialogada, marcada por 5 alunos (62,5%) e eles estão em todos os *Campi* que tiveram alunos entrevistados para a pesquisa. Em segundo lugar foi trabalhos em grupo remoto, marcado por 4 alunos (50%) e esses alunos estão nos *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico (1), Uberlândia (1) e

Uberlândia Centro. Em terceiro lugar ficaram as opções: Aula expositiva e Estudo individual marcado por 3 alunos (37,5%) e eles estão nos *Campi*: Uberaba Parque Tecnológico (1), Uberlândia (1) e Uberlândia Centro.

A educação inclusiva vista pelos alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM, embora seja de uma representatividade bem pequena mostrou que eles ainda necessitam muito de apoio psicológico, humano, afetivo e pedagógico para usufruir melhor da aprendizagem que lhes é oferecida nos *Campi*. Ainda existem muitas barreiras a serem superadas, sejam elas arquitetônicas e/ou acessibilidade, atitudinais, pedagógicas, e comunicacionais (MENDONÇA, 2013) para que a inclusão dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD estejam de fato incluídos no IFTM.

O processo de inclusão escolar dentro dos *Campi* do IFTM acontece de maneira diferente dentro de cada *Campus*. A realidade educacional e regional de cada um desafia os DG e sua equipe pedagógica a envolver professores e demais servidores numa modalidade educacional que além de ser legal do ponto de vista das legislações, precisa mudar a cabeça de todos que estão envolvidos, numa mudança de postura, de trabalho, de envolvimento social e pedagógico para atender as nuances do processo pedagógico dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD de cada *Campus*.

O *Campus* Campina Verde tem pouco a oferecer aos alunos da educação inclusiva, por não ter um NAPNE atuante e falta inclusive acessibilidade ao *Campus* e um intérprete de Libras.

O *Campus* Ituiutaba possui várias adequações para os alunos com deficiências, TGD e AH/SD, trabalha com flexibilização curricular e seus professores, uma boa parte deles, estão conscientes da importância da educação inclusiva.

O *Campus* Paracatu acomoda uma grande quantidade de alunos com deficiências e está empenhado em desenvolver o processo de inclusão, com atividades diversificadas para conscientizar professores da necessidade de trabalhar inclusivamente.

O *Campus* Patrocínio possui um dos NAPNE mais atuantes, com realizações importantes com os professores e alunos, faz um atendimento constante perante os alunos com deficiências e TGD, desenvolve parcerias com instituições sociais e trabalha com flexibilizações curriculares.

O *Campus* Uberaba apesar de ser um dos *Campi* com maior número de cursos possui um trabalho na educação de alunos com deficiências, TGD e AH/SD ainda tímido e seus professores ainda não estão conscientes de que a educação inclusiva é necessária e urgente.

O *Campus* Uberaba Parque Tecnológico é um dos maiores *Campus* do IFTM e com uma grande quantidade de alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Apresenta uma variedade de serviços em prol destes alunos e professores conscientes de que a educação é para todos.

O *Campus* Uberlândia é o único que possui o serviço de AEE, tem uma estrutura arquitetônica bastante antiga que dificulta a acessibilidade de alunos de várias deficiências e um grupo de professores, DG e DE com pouco compromisso com a educação inclusiva.

O *Campus* Uberlândia Centro possui uma equipe pedagógica empenhada na educação inclusiva, tem acessibilidade para qualquer deficiência, um NAPNE atuante e alunos satisfeitos com a instituição.

Enfim, o IFTM precisa trabalhar muito para que os alunos com deficiências, TGD e AH/SD estejam realmente incluídos na instituição e que o trabalho da equipe pedagógica precisa de ações que levem o processo ensino-aprendizagem destes alunos de forma efetiva, que é o objetivo central de qualquer instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão para estudantes com deficiências, TGD e AH/SD no mundo e brasileiras estão articuladas de modo que abrangem todas as formas de inclusão: social, familiar e escolar. Foi através dos documentos internacionais mundiais como a Declaração de Salamanca (1994) que a inclusão de pessoas com deficiências, TGD e AH/SD começou a fomentar discussões sobre estes indivíduos estarem na escola regular, sendo escolarizados como todos os outros representativos da normalidade.

A desigualdade nos termos das leis mostra como os estudantes da educação inclusiva ficaram à margem do convívio familiar, escolar, sendo segregados em escolas especiais e na sociedade civil. No Brasil, o olhar mais atento por parte da legislação para com os indivíduos segregados começou com a Constituição Federal de 1988 e a partir daí, novas leis foram elaboradas pensando no desenvolvimento social, intelectual, físico e cognitivo das pessoas com deficiências, TGD e AH/SD.

No âmbito escolar, no Brasil a legislação para a inclusão desse grupo de pessoas na sociedade e em especial na escola é vasta, e em todas as leis, o direito à escola regular tem o foco principal, com respaldo de professores com formação adequada na sala de aula e docentes especializados para o AEE nas SRM. Para os indivíduos surdos e os com cegueira,

há legislação específica traduzindo em ações como será a articulação destes com os profissionais na escola.

A proposta nacional de política educacional de inclusão de sujeitos com deficiências, TGD e AH/SD no IFTM segue a normativa direcionada pelas políticas públicas brasileiras de inclusão e a Reitoria e os *Campi* as colocam em prática de acordo com a sua conveniência e recursos financeiros de cada um deles.

As políticas públicas de educação inclusiva no IFTM estão sendo implantadas ano a ano, desde 2012 quando da divulgação da Resolução n.º 42, de 26 de novembro de 2012 que regulamenta os NAPNEs no IFTM. Cada *Campus* possui seu NAPNE para atendimento dos estudantes com deficiências, TGD e AH/SD e como o nome fala, atende também as necessidades específicas, isso significa que atende além do público alvo da educação inclusiva, alunos com distúrbios de aprendizagem, além de assistência a alunos discriminados por raça, religião, opção sexual, de gênero, dentre outras.

Contudo, convém lembrar que os alunos com AH/SD também são agraciados pela mesma legislação. Eles são um grupo de pessoas que por serem “superdotados” também necessita de apoio escolar para canalizar as habilidades em que sobressaem, e ajuda pedagógica para suprir as dificuldades em disciplinas que eles podem não ter interesse escolar.

Os gestores educacionais dos oito *Campi* do IFTM que colaboraram com a pesquisa são servidores com bastante tempo na educação e alguns deles com muito tempo no IFTM e com aproximadamente 3 a 4 anos no cargo de DG do *Campus*. Quanto à educação inclusiva, estão alinhados à missão da instituição que preconiza a educação das pessoas com deficiências, TGD e AH/SD e a oportunidade desses alunos aprenderem junto com os seus semelhantes, os outros discentes representativos da normalidade.

A acessibilidade arquitetônica ainda deixa muito a desejar em alguns *Campi*, é o caso do *Campus* Campina Verde, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Uberlândia e parte do *Campus* Uberaba Parque Tecnológico. A falta de verbas para esse fim e a burocracia para contratações de pessoal emperram muitas ações desse porte.

Quanto à questão da política de educação inclusiva do estudante com deficiência de acordo com os documentos balizadores, os DG tentam se ajustar ao máximo, pois faltam infraestrutura e pessoal especializado para auxiliar na inclusão de estudantes com deficiências, TGD e AH/SD. O NAPNE é uma assessoria constante para os DG quando o assunto é inclusão. O profissional da Libras é um servidor a serviço dos surdos e deficientes

auditivos, que todos os *Campi* possuem, com exceção do *Campus* Campina Verde e é uma vitória que os DG falam com entusiasmo. O profissional do AEE é uma incansável luta para tê-lo em cada *Campus*, com exceção do *Campus* Uberlândia que já possui.

A preocupação com a entrada, mas também com a permanência dos alunos da educação inclusiva no *Campus*, movimenta os DG numa ação conjunta com o NAP e o NAPNE e se articulam para que esses alunos com deficiências, TGD e AH/SD possam permanecer na instituição e terem uma aprendizagem eficiente. Orientação e conscientização sobre a importância do respeito à diversidade e às limitações de cada um, palestras e oficinas junto à comunidade escolar combatendo a discriminação e o preconceito e dinâmicas de integração com os outros alunos da sala de aula regular.

A criação de projetos de ensino e extensão voltados para atender as necessidades do alunado da educação inclusiva e/ou comunidade externa é uma das formas de promover a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD no ambiente escolar e extraescolar.

Quanto à implantação de políticas públicas voltadas para o alunado de educação especial, existem as dificuldades para implantação, uma vez que, faltam verbas para tal e falta do profissional do AEE e conseqüentemente uma SRM. Existem vários alunos que necessitam de um trabalho mais significativo e individualizado para que eles possam acompanhar os colegas na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Em todos os *Campi* do IFTM há alunos com deficiências, TGD e AH/SD, alguns desses *Campi* com um número expressivo deles, como os *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro. Os *Campi* Campina Verde e Ituiutaba têm poucos alunos com deficiências visual e auditiva respectivamente, e nenhuma outra especificidade.

Os DE dos *Campi* do IFTM trabalham com inclusão mesmo que indiretamente, porém estão sempre por perto para dar apoio aos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e professores na condução do processo inclusivo na sala de aula. A capacitação docente é um diferencial que precisa ser trabalhado com os servidores de maneira geral, especialmente os professores, pois estes lidam diretamente com o alunado da educação inclusiva que é também uma preocupação dos DE dos *Campi* do IFTM, exceto o *Campus* Uberlândia, que não repassou nenhuma informação a respeito, pois o DE desse *Campus* também não participou da pesquisa. Há crítica sobre o apoio governamental por parte de recursos financeiros e pedagógicos para melhorar o atendimento dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

Os alunos representativos da educação inclusiva adentram ao IFTM através de processos seletivos normais para preenchimento de vagas nos diversos cursos da instituição, e em qualquer *Campus*. A quota de vagas para pessoas com deficiências e TGD são as mesmas utilizadas em outros processos seletivos e com a porcentagem regida por lei.

O IFTM através de seus *Campi* tem desenvolvido uma educação de qualidade com professores responsáveis e criativos para com o alunado da educação inclusiva, tendo ao seu lado uma equipe pedagógica que dá o suporte necessário. No entanto há alguns entraves de ordem pedagógica, arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais que interferem na boa condução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e por consequente exclusão dessa parcela do alunado na instituição.

A) Barreiras Arquitetônicas/Acessibilidade

Os *Campi* que possuem problemas com acessibilidade dos alunos com deficiências, são de Campina Verde e o de Patos de Minas que não oferecem nenhuma acessibilidade para cadeirantes e outras deficiências físicas. Faltam rampas de acesso na entrada e em outros locais do *Campus*. Também não possuem banheiros adaptados.

Os *Campi*: Ituiutaba, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia possuem alguns itens de acessibilidade para alunos com deficiências, mas ainda falta sinalização de piso para deficientes visuais e alunos com cegueira, existem portas estreitas por onde não passam cadeirantes e faltam banheiros adaptados, mobiliário adaptado para deficientes físicos e bebedouros.

Contudo há *Campi* que não têm problemas com acessibilidade de alunos com deficiências no acesso e no interior do *Campus*. São os *Campi*: Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia Centro. O último tem até uma plataforma/elevador para acesso ao segundo piso.

B) Barreiras Atitudinais

Em todos os *Campi* do IFTM essas barreiras foram encontradas. Em alguns deles com maior ênfase, outros com menor dimensão. A barreira que mais chamou a atenção foi o “Medo” do como fazer a inclusão escolar acontecer. Será que vou dar conta, como será meu convívio com o aluno na sala de aula. Outra barreira bastante persistente está relacionada ao fato de não se buscar conhecimento sobre a deficiência em questão e achar que todos que possuem determinada deficiência são iguais, não importando o grau de comprometimento. A

essa barreira, dá-se o nome de “estereótipo”. A “piedade” e a “inferioridade” também foram percebidas nas entrelinhas das respostas dos servidores do IFTM. A superproteção para com o aluno por ter deficiência não ajuda em nada e até atrapalha, porque ele se sente “coitadinho” e que está chamando atenção do professor e colegas. Nesse episódio, o professor comete outra barreira atitudinal que é achar que ele não é capaz de pensar, de aprender.

Outras barreiras atitudinais também encontradas nos servidores do IFTM são de menor peso, mas não por isso menos graves e prejudiciais ao alunado da educação inclusiva: “rejeição”, não tomar conhecimento desse aluno na sala de aula e, portanto não interagir com ele; a “negação” que é desconsiderar a deficiência do aluno como dificuldade de aprendizagem; “atitude de segregação”, achar que o aluno com deficiência só poderá se relacionar com colegas da sua idade; e por último “baixa expectativa” que é achar que os alunos com deficiências, TGD só deverão realizar atividades mecânicas que não necessitam de raciocínio.

C) Barreiras Pedagógicas

Em todos os *Campi* estas barreiras estão presentes, em uns estão mais acentuadas e em outros com menos intensidade. O *Campus* Campina Verde possui muitas barreiras pedagógicas, sendo relatadas por todos os servidores. Não há adequação curricular para os alunos com deficiências cognitivas, não é contemplado com os professores de Libras e Braille, o PPP não foi readequado, professores não estão interessados em capacitação e não há recursos tecnológicos e materiais para auxiliar o professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.

Os demais *Campi* se queixam da falta de capacitação dos professores e da falta do professor de AEE, com exceção do *Campus* Uberlândia que já tem. Faltam recursos tecnológicos de acessibilidade e materiais em todos os *Campi*. Nos *Campi* de Ituiutaba, Paracatu e Patos de Minas, não foram encontrados indícios de que há flexibilização curricular e monitoria.

Contudo, os *Campi* Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro estão mais adequados para a superação desta barreira, mas a queixa maior é a falta do professor de AEE e a falta de entusiasmo e capacitação para os professores.

D) Barreiras Comunicacionais

Todos os *Campi* do IFTM queixam da não existência do profissional para o Braille, uma vez que há vários alunos com deficiência visual e até com cegueira. Quanto ao intérprete e tradutor de Libras, somente o *Campus* Campina Verde não tem esse profissional.

A inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD do IFTM tem como parâmetros, as ações do CC que ajudam a direcionar o trabalho dos professores na inclusão dessa parcela do alunado.

Para os CC do IFTM que participaram da pesquisa, a inclusão dos *Campi* onde são servidores ainda precisa melhorar muito. Falta estrutura física adequada, professores capacitados, recursos tecnológicos de acessibilidade, professores especializados para ao AEE, Libras e Braille. Em muitos *Campi* não há nem monitores.

Todavia os professores do IFTM que participaram da pesquisa formularam suas opiniões a respeito da educação inclusiva em cada *Campus*. Participaram da pesquisa docentes de todos os níveis de atuação, desde o ensino técnico até a pós-graduação.

Inicialmente cada um dos pesquisados colocou as deficiências encontradas na sala de aula e estão assim distribuídas por *Campus*.

Campina Verde → Deficiência física e intelectual.

Ituiutaba → Deficiência visual, Surdez, Autismo e TDAH.

Paracatu → Deficiência visual e Déficit Intelectual.

Patos de Minas → Autista, TDAH, Deficiências visual e auditiva.

Patrocínio → Deficiências visual e auditiva.

Uberaba → Deficiências visual e auditiva.

Uberaba Parque Tecnológico → Autismo, Deficiência cognitiva, motora e visual; Retardo mental, Demência e Déficit Cognitivo.

Uberlândia → Surdez, Paralisia cerebral e Déficit cognitivo.

Uberlândia Centro → Intelectual, Autismo, Baixa visão, Tetraplégico, Cadeirante, Deficiência auditiva, TDAH, Deficiência física, Surdez, Paralisia cerebral, Paraplegia, Déficit cognitivo, Motora, AH/SD, Albinismo e Hidrocefalia.

Com essa diversificação de alunos com deficiências, TGD e AH/SD, a maioria deles possui dificuldade de ministrar suas aulas levando em consideração a particularidade de cada sujeito no ambiente escolar. Há também o problema do preconceito e discriminação dos outros alunos para com o alunado da educação inclusiva que também interferem na condução

do processo educativo escolar. Para alguns poucos docentes os alunos com deficiências, também atrapalham o decorrer normal das aulas.

Quanto à flexibilização curricular voltada para os alunos com déficits cognitivos e mentais, grande parte dos professores conseguem fazer enquanto outros não o fazem por motivos do desconhecimento de como executar e de não achar necessário. A adaptação das metodologias de ensino e materiais didáticos para os estudantes com necessidades específicas e a forma de lidar com os alunos que estejam apresentando problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, foi mencionado na pesquisa como parte de um processo inclusivo.

As ações inclusivas desenvolvidas nos *Campi* foram assim colocadas: adaptações curriculares, intérprete e tradutor de Libras, professores de apoio, recursos tecnológicos de acessibilidade e de aprendizagem, parceria com monitores, impressora de Braille, impressão com letra ampliada para deficientes visuais, adaptações na rede física dos *Campi*, projetos integradores, PDI dos alunos com déficit cognitivo, atendimento individualizado, AEE e plano de ensino individualizado. Os docentes também disseram que têm a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD como um dos valores educacionais da sua profissão.

Uma das mudanças no que se refere aos alunos com deficiência cognitiva para a sua inclusão na sala de aula, foi a operacionalização e a utilização das provas adaptadas e um maior tempo para realizá-las. Isso leva a crer que, de repente, estas avaliações estão sendo mais fáceis, fora do conteúdo original, com a intenção de aprova-los.

A mudança na condução das aulas quando se tem alunos da educação inclusiva na sala de aula, é uma afirmação bem discutida pelos docentes do IFTM, participantes da pesquisa. Embora uma maioria diga que isso acontece com naturalidade, outros relatam que não fazem mudanças pelo fato de não saber lidar com a deficiência do aluno e por ter convicção de que se ele está na sala de aula regular ele pode e deve aprender como os outros.

A forma como os docentes do IFTM se apresentam para a educação inclusiva, onde na sala de aula regular, estão alunos com deficiências, TGD e AH/SD ainda está bem aquém daquela que é preconizada pela legislação brasileira e discutida por autores e pesquisadores do tema.

Outros setores do IFTM que trabalham como suporte à inclusão desse alunado da educação inclusiva têm alguns ajustes a fazer. De modo particular, o NAP, pois ele é um setor de acompanhamento pedagógico tanto dos professores, como dos alunos que articula junto com o NAPNE, os CC e o DE, estratégias de ensino para uma melhor condução do processo ensino-aprendizagem da instituição escolar, buscando o sucesso acadêmico do estudante.

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD que chegam aos *Campi* do IFTM são recebidos com naturalidade na maioria deles. Porém há uma queixa da aluna do *Campus* Paracatu de grandes dificuldades por causa da deficiência visual. O acolhimento dentro dos *Campi* também é motivo de reclamação dos alunos dos *Campi* Paracatu, Uberaba Parque Tecnológico e Uberlândia, causando isolamento social e até início de evasão escolar.

O NAP como suporte pedagógico para professores e alunos, pode e deve colaborar com os docentes na organização de reuniões pedagógicas, de palestras, de eventos para toda a comunidade escolar na conscientização de todos para que a educação inclusiva, como pautada em legislações aconteça no interior do IFTM.

Contudo a atuação do NAPNE deve prevalecer na assistência dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD e todos aqueles que tenham necessidades específicas. Assim, ele atua dentro do IFTM no acompanhamento da comunidade interna (alunos), professores e demais setores e família, e apoio às adaptações, e outras que se fizerem necessárias; na identificação e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas; na orientação pedagógica a professores; na orientação aos estudantes e à família; promovendo ações informativas sobre a inclusão educacional e estimulando ações de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, entre outras.

O NAPNE, por sua vez, um setor de acompanhamento e suporte aos alunos com necessidades específicas e dentre elas, os alunos com deficiências, TGD e AH/SD deve atuar de modo abrangente para não deixar nenhum aluno dessa categoria sem assistência, seja na acessibilidade física do espaço do *Campus*, seja no emocional desse alunado, seja pedagogicamente na atuação junto aos professores, como colaborador dessa inclusão.

Os alunos com deficiências, TGD e AH/SD também participaram da pesquisa e deixaram sua marca como um grito de alerta para vários comportamentos, atitudes que parte deles vivenciou dentro do IFTM no *Campus* onde estuda.

Mesmo com um número bastante reduzido de discentes participantes da pesquisa, eles puderam mostrar um pouco de como são tratados dentro do *Campus* onde estudam e de como os professores agem com eles na sala de aula. Eles possuem as seguintes deficiências: visual, física (necessita de cadeira de rodas ou muletas), intelectual, Autismo comum e Autismo (Síndrome de Asperger).

Quanto ao acolhimento dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD nos *Campi*, às vezes não existe em alguns deles, especialmente os com TEA que são desrespeitados quanto a barulhos um pouco mais altos na instituição, especialmente na sala de aula e esse

comportamento é uma característica marcante desse transtorno. As aulas de educação física causam reclamações para os alunos incluídos, pois elas na maioria das vezes não contemplam este alunado e o tratamento igualitário que é parte da inclusão escolar.

O tratamento desigual para com os alunos com deficiências, TGD e AH/SD está no topo das reclamações desse grupo de discentes isolando-os num mesmo espaço físico. A participação nas aulas de educação física também é questionada por eles, lembrando que as atividades propostas pelo docente deste componente curricular não são adaptadas para os alunos com deficiências e assim a exclusão acontece.

A proposta de educação inclusiva do IFTM está ainda em construção, mas detalha alguns pontos significativos: a flexibilização curricular para os alunos com deficiências e TGD ainda precisa passar por ajustes e os docentes e seus coordenadores precisam discutir como ela será feita e executada para que o alunado da educação inclusiva possa ser realmente incluído na instituição.

No que tange às AH/SD o enriquecimento curricular também precisa ser mais bem direcionado com um planejamento bem formulado para que não haja repetição e uma sequência adequada.

Na acessibilidade dos *Campi*, um projeto também seria bem-vindo para nortear as mudanças que precisam ser executadas. Também precisam ser melhorados os recursos tecnológicos para ajudar os estudantes com deficiências a serem escolarizados, com a aquisição de novos equipamentos eletrônicos, inclusive.

Para a convivência saudável entre professores, alunos representativos da normalidade, servidores de maneira geral do *Campus* e alunos com deficiências, TGD e AH/SD é necessário que as barreiras atitudinais sejam excluídas ou pelo menos diminuídas para que o alunado da educação inclusiva possa melhorar sua aprendizagem.

Enfim, a inclusão de alunos com deficiências, TGD e AH/SD nos *Campi* do IFTM ainda está em construção, passando por mudanças significativas em todos os aspectos e setores dos *Campi*. A equipe do IFTM, pelo que se vê nos resultados da pesquisa, tem trabalhado com afincamento e dedicação quando confrontados com o alunado da educação inclusiva e tem procurado melhorar a cada ano para atender bem e fazer a diferença na educação de jovens e adultos da região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA BRASIL.** 2015. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/expansao-da-maior-mina-de-ouro-do-pais-assusta-moradores-de-paracatu>. Acesso em 21 de abr. de 2021.
- AINSCOW, M. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48., 2008, Geneva. **Inclusive education: the way of the future: final report.** Paris: UNESCO, 2009. p.70-73. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.
- ALMEIDA, Elzinara. **Desenvolvimento das Competências da Pessoa Portadora de Deficiência na Empresa.** (Monografia) 2010. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro; 2010. Disponível em:
http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/graduacao/P00296.pdf. Acesso em 24 de fev. de 2020.
- ALMEIDA, Lourdes Lemos; ROMERO, Luiz Carlos Pelizari; LIMA, João Alberto de Oliveira; ARANHA, Márcio Iório. Categorias institucionais das políticas de saúde no Brasil (1990-2017). **Cadernos Ibero-Americanos De Direito Sanitário**, v. 6, n. 2, p. 78–94, 2017.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade.** Vitória, ES: GM, 2009. p. 17.

ALMEIDA, Paulo Roberto. **Sobre as políticas de governo e políticas de Estado:** distinções necessárias. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 21 de nov. de 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação.** São Paulo: Summus, 2014.

AZEREDO, B. **Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira.** São Paulo: ABET. 1998.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. av.** v.21. n.60. São Paulo. May/Aug. 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto.; BEYER, Hugo. O. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre. Mediação, 2006.

BARBOSA, Alexandre de Freitas; Amilton MORETTO, A. **Políticas de emprego e proteção social.** São Paulo: ABET. 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto alegre: Grupo A, 2008.

BATISTA, C. Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** In: GOMES, A. L. L. et al, Deficiência Mental – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEAUDOIN, Marie-Nathali; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** São Paulo: ARTMED, 2006.

BECK, Fabiana Lasta. **A informática na educação especial:** interatividade e representações sociais. In: Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, n.º28, janeiro/junho, 2007. p.175-196. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo07.pdf> . Acesso em: 08 de jan. de 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas.** Ensaio Pedagógico: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 277- 80.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo. Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 13-44.

BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013 Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5434>. Acesso em: 2 de dezembro de 2013.

BOBBIO, Norberto (1993). **Liberalismo e democracia** (4a. ed.). São Paulo: Brasiliense.

BOLONHINI JUNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira**. São Paulo: Editora Arx, 2004.

BRASIL. **Nota Técnica nº 20**. O Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia Da Covid-19. 2020. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_volta_as_aulas_todospelaeducacao_covid19.pdf. Acesso em 22 de jan. de 2022.

BRASIL. **ABNT NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em 01 de mai. de 2022.

BRASIL. **Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12772-28-dezembro-2012-774886-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 29 de dez. de 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de jan. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico** / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEESP, 1994. 56p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2012. Acesso em 26 de set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 de nov. de 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 23 de nov. de 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 100 p. ISBN: 978-85-60877-18-8.

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

BRASIL. Decreto Legislativo nº 198/2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html>. Acesso em 24/05/2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 26 de set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em 11 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/2004**. Brasília: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 23 de out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: 2005. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em 23 de out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Brasília. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 24 de out. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.571. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impresao.htm. Acesso em 03 de out. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019**. Brasília. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 05 de nov. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.522, de 8 de Outubro de 2018. **Tratado de Marraqueche**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm. Acesso em 10/07/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946** - DOU DE 12/01/1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1946/8621.htm>. Acesso em: 11 de dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em 11 de jan. de 2021.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes**. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf. Acesso em 11 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 23 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei 6.364 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Senado Federal. ISBN: 978-85-7018-787-1. 1996. 58 p.

BRASIL. **Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm. Acesso em: 11 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm. Acesso em: 13 DE DEZ. DE 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>>. Acesso em: 11 jan. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001.** Presidência da República. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 16 de out. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em 23 de out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005.** Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em 21 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006.** Brasília: 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em 21 de nov. de 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 11 de jan. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 04 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16/ de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso 15 de dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.977 de 08 de Janeiro de 2020.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em 11 de mar. De 2020.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em 11 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Brasília: 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de Outubro de 1989.** Brasília. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 de set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 21 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991.** Brasília. 1991. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 26 de set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de Junho de 1994.** Brasília. 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F838441E39595862C6C17F04D85811B6.proposicoesWeb1?codteor=223371&filename=LegislacaoCitada+-PL+3661/2004. Acesso em 26 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2017.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Arquivos históricos centenários. 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes, 2010.** Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 de dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politicamedicamentos.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2020.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2007. 46p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2011-2020.** Metas e Estratégias. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 03 de nov. de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. Brasília: 2008.

BRASIL. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999.** Brasília. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em 26 de set. 2019.

BRASIL. **Portaria n.º 89 de 21 de janeiro de 2015.** Página 8 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 22 de Janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/84068805/dou-secao-1-22-01-2015-pg-8>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 110, de 29 de janeiro de 2010.** Diário Oficial da União. Nº 21. segunda-feira, 1 de fevereiro de 2010. Seção 1. ISSN 1677-7042.

BRASIL. **Portaria n.º 188 de 30 de setembro de 2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16485-despachos-secretaria-241-vigencia-de-atos-autorizativos-institucionais&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de jan. de 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 330 de 24 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30539411/do1-2013-04-24-portaria-n-330-de-23-de-abril-de-2013-30539407. Acesso em 14 de jan. de 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 330, de 23 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30539411/do1-2013-04-24-portaria-n-330-de-23-de-abril-de-2013-30539407. Acesso em 14 de jan. de 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 505 de 10 de junho de 2014.** Diário Oficial da União. P. 17. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2014&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=88>. Acesso em 14 de jan. de 2021.

BRASIL. **Portaria SETEC n.º 166, de 15 de junho de 2009.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/772485/pg-18-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-06-2009>. Acesso em 14 de jan. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

BRASIL. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.** 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em 23 de mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, DE 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 16 de out. de 2019.

BRASIL. Resolução Nº. 4 CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 03 de nov. de 2019.

BRITO, Raul Felipe de Almeida; LIMA, João Franco. **Educação física adaptada e inclusão**: desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. 2012. Disponível em: http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosauade/pdf/artigo2012_1_artigo1_12.pdf. Acesso em 30 de jan. de 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. Editora Saraiva, 2006.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**. Porto Alegre. v.35. n.1. jan./abr. 2012.

CAIADO, Kátia R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. In SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.
CAMACHO, Orlando Terre. Atenção a Diversidade e Educação Especial. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAMPINA VERDE. **Prefeitura Municipal de Campina Verde**. Disponível em: https://campinaverde.mg.gov.br/v1/?page_id=3226. Acesso em 22 de jan. de 2021.

CAPELLINI, V. L. M. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania**. Bauru: Ed. UNESP-SECAD-UAB, 2009. v. 2, p.65-99.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça **Indisciplina na sala de aula**. 4.^a ed Lisboa: Editorial Presença. 2012.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; GUIMARÃES, Andrea Carmen; ROCHA, Giseli Barreto Diniz; SOUTO, Jéssica Faria; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, Abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/QXf7B5mMxnjXgGpn8pBDgzs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 DE JAN. DE 2022.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença.** Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?** O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan. /abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”, 4ª Edição: Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASANOVA, Mousar. **Trabalho em Grupo: Uma Estratégia de Aprendizagem no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018. 199f.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social e desenvolvimento no Brasil. In: **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, dez. 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social, distribuição de renda e crescimento. In: FONSECA, A. FAGNANI, E. (Orgs.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices?. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.71886>>. Epub 19 Out 2020. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71886>. Acesso em 08 de mar de 2022.

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015.

CORREIA, Luis Miranda **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores.** Porto: Porto Editora. 2003.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola.** Lisboa: Texto Editora. 1992.

COSTA, Verônica de Fátima. **Inclusão, sem risco de excluir.** Olinda, PE: Babeco, 2009.

CROCHÍK, José Leon. Dados censitários e de pesquisas sobre Educação Inclusiva no Brasil. In: COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs.). **Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto, 2016.

CROCHÍK, José Leon. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/h5zsRbtKBdyyzDtGFSSWmBQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 de jan. de 2022.

CUNHA, Marleide Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em 27 de jan. de 2022.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. **Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS**. Porto Alegre: 2002. Disponível em:
<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/27>. Acesso em 05/06/2019.

DECLARAÇÃO DE KOCHI. **Diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva - Conferência Internacional**. Kerala, Índia: 2003. Disponível em:
<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/legislacao/2003/DECLARACAO%20DE%20KOCHI%202003.pdf>. Acesso em 06/06/2019.

DECLARAÇÃO DE QUITO. **Seminário e Oficina Regional das Américas**. Quito: 2003. Disponível em:
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Quito.pdf. Acesso em 10/07/2019.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. **Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS**. Porto Alegre: 2002. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/26>. Acesso em 06/06/2019.

DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. **Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. 1999. Disponível em:
http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf. Acesso em: 05/06/2019.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidades**, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>>. Acesso em: 09 de abr de 2022.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, 2020.

DUTRA, Claudia Pereira. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/101>. Acesso em 21 de abr. de 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 18, n. 51, p. 11-29, 2003.

FARFUS, Daniele. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: **Organização Pedagógica Espaços Educativos** do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

FAUSTO, Ayrton; PRONKO, Marcela; YANNOULAS Silvia Cristina. **Políticas públicas de trabalho e renda: na América Latina e no Caribe**, t. 1 e 2, Brasília, FLACSO/Brasil; Editora Abaré, 850 p. 2003.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial e Inclusão. **Revista Criança**. Ministério da Educação – MEC, nº 36, jun.2002, p.34-36.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibplex, 2007.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL. Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 17 abr. de 2018.

FERREIRA, Cleia Simon; SANTOS, Everton Neves. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. In **Revista Labor**. Nº 11. Vol. 01. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade** in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FOIANESI, Camilla Maringo; CORTEZ, Viviane Espanhol; ZÁCARO, Patricia Mara. Danella. **A educação física adaptada a deficientes físicos em escola pública**. 2012. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/RE_0451_0397_02.pdf>. Acesso em 30 de jan. de 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>> . Acesso em: 7 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Deformação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. **IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GAROFALO, Débora. **Os desafios da educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 08 de jan. de 2022.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em: <https://accessaber.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Atividade-de-portugu%C3%AAs-Acessibilidade-interpreta%C3%A7%C3%A3o-de-texto-9%C2%BA-ano-Com-respostas.pdf>. Acesso em: 15 jul.2013

GLAT, Rosana; FERNANDES. Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão: MEC/SEESP**. 2005; 1(1).

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. n.24, p.22-27, 2002.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GOBBI, Beatriz Christo. **Manual de Monografia ESAB 2012 / Escola Superior Aberta do Brasil – Vila Velha, ES, 2012**. Disponível em http://www.esab.edu.br/wpcontent/uploads/pdf/manual_monografia_esab_2011_2012.pdf. Acessado em: 27 de dez. de 2021.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação na legislação vigente. In: CARNEIRO, D.S. **Educar em Revista**. Curitiba- PR: UFPR. n 1, jan, 1981. n.27, 2006. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16 de out. de 2019.

IFTM. **Resolução nº 184 de 06 de dezembro de 2021**. Disponível em: <https://iftm.edu.br/napne/documentos/download/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20184-2021%20-%20Rev%20Regulamento%20do%20NAPNE.pdf>. Acesso em 25 de jan. de 2022.

IFTM – *Campus* Campina Verde. **Imagem**. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=iftm+campina+verde&tbm=isch&ved=2ahUKEwi5rPD_D_7DuAhWqBbkGHcn3At4Q2-cCegQIABAA&oq=iftm+campina+verde&gs_lcp=CgNpbWcQA1AAWABgipUFaABwAHgAgAEAiAEAkqEAmAEaqELZ3dzLXdpei1pbWc&scient=img&ei=TIgLYLnWCaqL5OU Pye-L8A0&bih=657&biw=1366#imgrc=IVSMS58xXPNv3M. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM – *Campus do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*. 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM – *Campus do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Unidade I*. **Imagem**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+uberaba+parque+tecnol%C3%B3gico&tbm=isch&ved=2ahUKEwidutSsj7PuAhWhDtQKHavgCEYQ2-cCegQIABAA&oq=iftm+uberaba+par&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgQIABAYOgIIADoEC AAQHjoGCAAQCBAeUJWYBVixpgVgwbcFaABwAHgAgAGZAogB4waSAQUwLjluMpgBAKABAAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=UaUMYN3NN6Gd0AarwaOwBA&bih=657&biw=1366&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&hl=pt-BR#imgrc=zjrasYr7_cditM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM – *Campus do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Unidade II*. **Imagem**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+uberaba+parque+tecnol%C3%B3gico+Unidade+II+Endere%C3%A7o:+Av.+Edilson+Lamartine+Mendes,+300+-+Bairro:+Parque+das+Am%C3%A9rica&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&hl=pt-BR&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiclo3SkLPuAhWXH7kGHXE8AJcQ_AUoA3oECAQQBQ&biw=1366&bih=657#imgrc=OHX2W30673BdZM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM – *Campus do IFTM – Campus Uberaba*. 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberaba/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM – *Campus do IFTM – Campus Uberaba*. **Imagem**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+uberaba&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&hl=pt-

BR&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj_tp6rj7PuAhVKILkGHfL-DscQ_AUoA3oECAsQBQ&biw=1366&bih=657#imgrc=eCyeHxH5eYyPRM. Acesso em 21 de abr. de 2021

IFTM. **Campus do IFTM - Campus Uberlândia Centro.** 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberlandiacentro/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM. **Campus do IFTM - Campus Uberlândia Centro. Imagem.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+uberlandia+centro&tbm=isch&ved=2ahUKEwignpn4m7PuAhUEMrkGHUbgAs4Q2-cCegQIABAA&oq=iftm+uberlandia+centro&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyBggAEAUQHjIECAAQGDICAAQGD0ECAAQHjoGCAAQCBAeUN6jDVi6sw1gwbkNaABwAHgAgAGuAogB9guSAQcwLjUuMS4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&sclient=img&ei=hbIMYODHIYTk5OUPxsCL8Aw&bih=657&biw=1366&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617#imgrc=ADFMOFTWE58KQM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Campus do IFTM - Campus Uberlândia.** 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberlandia/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM. **Campus do IFTM - Campus Uberlândia. Imagem.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+uberlandia&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwilsObzm7PuAhVIGbkGHYRYAsYQ_AUoA3oE CAgQBQ&biw=1366&bih=657#imgrc=fU6ml7xbpmHA4M. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Conhecendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.** 2016. Disponível em: Portal: www.iftm.edu.br. Acesso em 12 de jan. de 2021.

IFTM. **Histórico do IFTM – Campus Paracatu.** Disponível em: <https://iftm.edu.br/paracatu/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM. **Campus Paracatu. Imagem.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=iftm+paracatu&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj40LW5hLPuAhXIGrkGHU1_AegQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=ZEnJmf2vJnB3DM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Histórico do IFTM – Campus Patos de Minas.** 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/patosdeminas/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM. **Campus Patos de Minas. Imagem.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=iftm+patos+de+minas&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi_p_PiILPuAhVrIbkGHR6dCRIQ_AUoAnoECA4QBA&biw=1366&bih=657#imgrc=Hq94E8GMX535rM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Histórico do IFTM – Campus Patrocínio.** 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/patrocinio/historico/>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

IFTM. **Campus Patrocínio. Imagem.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=patrocinio+iftm&rlz=1C1RNHN_enBR617BR617&hl=pt-BR&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjL5vzki7PuAhXBE7kGHalqDokQ_A

UoA3oECAsQBQ&biw=1366&bih=657#imgrc=H0h-jv8f7-1wNM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Histórico do IFTM *Campus* Ituiutaba.** 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/> Acesso em 20 de jan. de 2021.

IFTM. Histórico do IFTM *Campus* Ituiutaba. **Imagem.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=iftm+ituiutaba&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiug9XDkLLuAhVrIbkGHR6dCRIQ_AUoAnoECAsQBA&biw=1366&bih=657#imgrc=ikeWWQN2tQCraM. Acesso em 21 de abr. de 2021.

IFTM. **Projeto pedagógico do curso técnico em administração do *Campus* Avançado de Campina Verde.** 2016. Disponível em: <https://iftm.edu.br/campinaverde/cursos/tecnico-concomitante-presencial/administracao/ppc/>. Acesso em 20 de jan. de 2021.

IFTM. **Resolução nº 55/2017.** Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – NAPNE/IFTM. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Abadia/Downloads/decretos_resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2020-2019%20-%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20terminalidade%20espec%C3%ADfica_256220%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Abadia/Downloads/decretos_resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2020-2019%20-%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20terminalidade%20espec%C3%ADfica_256220%20(1).pdf). Acesso em 01 de fev. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IPEA, Casa Civil. da Presidência da República Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante.** IPEA, 2018.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1995.

LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV.** Vila Velha. Número 4. Jan./Jun. 2010. p. 119-135. Disponível em: [http://www.facevv.edu.br/revista/4/O fenômeno Bullying no ambiente escolar - leticia gabriela.pdf](http://www.facevv.edu.br/revista/4/O%20fen%C3%B4meno%20Bullying%20no%20ambiente%20escolar%20-%20leticia%20gabriela.pdf) acesso em 15 de jan. de 2022.

LEITE JÚNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e mudanças no estado brasileiro.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 90p. il.

LEITE, Priscilla Gontijo; DEZOTTI, Lucas Consolin. “Política na sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da Antiguidade.” **Nuntius Antiquus**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2017.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Priscila Augusto. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular:** um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf. Acesso em 13 de jan. de 2022.

LOPES, Esther. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

LOWI, Theodore. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, 16 jul. 1964.

LOWI, Theodore. Decision making vs. policy making: toward and antidote for technocracy. **Public Administration Review**, v. 30, n. 3, may./jun. 1970.

LOWI, Theodore. Four systems of policy, politics, and choice. **Public Administration Review**, 32(4), 298-310. 1972.

LUCIF, Gessica; TOROSKI, Luzia, FREITAS, Patrícia Vosgrau. **Assiduidade Escolar:** Reflexões acerca do Desenvolvimento dos Alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. 2020. Disponível em: https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Assiduidade_escolar_Patricia_Luzia_Gessica.pdf. Acesso em 28 de jan. de 2022.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo. 2009.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília. Liber Livro. 2011. Cap. 1, p. 13-33.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer.** São Paulo, Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Églér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAILO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. In: **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, nº 13, jan-jun 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.12.htm>>. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES José; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ribeiro Lins Vieira. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARINHO, Carla Cristina. **Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144631/marinho_cc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de mai. de 2021.

MATTOS, Edna Antonia de. **Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão**. Videtur – 13, Espanha, 2002. p. 03-20.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEAD, Lawrence. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MEC. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 96p.

MEDEIROS, Caroline de; GARIBA JÚNIOR, Maurício. Projeto integrador: uma alternativa para o processo de avaliação discente dos cursos superiores de tecnologia. **Anais do XXXIV COBENGE** - Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. ISBN 85-7515-371-4. Pág. 1393 – 1401.

MENDES. Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 27, nº 22. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.).

Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Uberaba. 2014.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola Inclusiva: Barreiras e/ou Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação.** UNIUBE. v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MIRANDA, Therezinha. Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p.39-44.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais.** / Maria de Fátima Joaquim Minetto et al – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MITLLER, Peter. **Educação Inclusiva.** Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTEIRO, Aída. O Plano nacional de educação em direitos humanos. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil Direitos Humanos 2008:** a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: SEDH, 2008.

MOURA, Dacio F. BARBOSA, Eduardo F. **A Gestão Flexível como Fator de Sucesso em Projetos Educacionais.** B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v35, n.1, jan./abr, 2009.

MOURA, Dacio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando Com Projetos:** Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. São Paulo: Vozes, 2008.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalización y política educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Coords.): Globalización y educación. Manual crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005. pp. 31-58.

MUÑOZ, Rogério Voltolini. **Estudo Sobre Diferença entre Deficiência Mental e Doença Mental.** Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Estudo_-_Diferenca_entre_doenca_e_deficiencia_mental.pdf. Acesso em 23 de jan. de 2022.

ODS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portuguese.pdf. Acesso em 01 de fev de 2022.

OEA. **Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência.** 2007. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/419>. Acesso em 10/07/2019.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação:** tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

OLIVEIRA, Luzia. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio teecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de; AMERICANO, Naura dos Santos. **Crianças e adolescentes em situação de rua: a difícil Arte de cuidar**. Rio de Janeiro: Nova, 2003.

ONU. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 23/05/2019.

ONU. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 1999. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/guatemala.pdf/vi>ew. Acesso em 24 de mai de 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. (2007). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 de abr. de 2022.

ONU. **Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU (2006)**. Biblioteca do Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496487/Direito_das_pessoas_com_deficiencia.pdf?sequence=1. Acesso em: 10/07/2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 03 de nov. de 2019.

ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 23/05/2019.

ONU. **Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons**; 1971.

ONU. **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)**, Organização Mundial da Saúde, Genebra, 1980.

ONU. **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. 1993. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Normas%20sobre%20a%20equipara%C3%A7%C3%A3o%20de%20oportunidades%20para%20pessoas%20com%20deficiencia.pdf>. Acesso em 23/05/2019.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Resolução 37/52, de 3.12.1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em 20/05/2019.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.17-26.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos federais: uma revolução na educação tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**, Editora Ilustração, Cruz Alta – Brasil, 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 25-42.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017.

PINTO, Eduardo Costa. Dilma: de “coração valente” a presidente acuada. **Texto para Discussão** n.15. Rio de Janeiro: IE/UFRJ, set. 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. In **Revista brasileira de Política e Administração da Educação** – ANPAE, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

REIS, João Bosco M. **A Nova Matriz Econômica e a recessão econômica do governo Dilma Rousseff: erros e consequências sobre o nível de atividade econômica**. In: VIII Congreso de Relaciones Internacionales, 2016, La Plata. Congresos de Relaciones Internacionales. La Plata: Instituto de Relaciones Internacionales, 2016. v. VIII. p. 1-29.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas**. Feira de Santana, 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitentibus/pdf/44/C_evaz_Sitentibus_alvaro_artigos4.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2022.

RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006

RUAS, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Tipologias e tipos de políticas públicas. In: RUAS, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta (Orgs.). **Para aprender políticas públicas**. Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas (IGEPP). Brasília, 2013. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf. Acesso em: 06 mai. 2015

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e políticas públicas em Educação Inclusiva**. 2ª. Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago, 2005.

SANTOS, Anderson Christopher. **Reformas Educacionais no Brasil**. 2010.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça**: política social na ordem brasileira. 2ª Ed. Rio de Janeiro: *Campus*, 1987.

SANTOS, Wanderley Guilherme. A trágica condição da política social. – In: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G; COIMBRA, M.A. (orgs.) **Política Social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989, p.33-63.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Como Avaliar um Aluno com Deficiência?** São Paulo: Assistiva. Tecnologia e Educação, 2010. Disponível em <http://assistiva.com.br/como_avaliar_o_aluno_com_deficiencia.pdf>. Acesso em 06 de jan. de 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade**: Uma chave para a inclusão social. 2004. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SASSAKI, Romeo. K. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** - Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FNDEB**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita e MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: SEEP/SEED/MEC, 2007. 129 p.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 1, p. 11-20, 2006.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª Ed São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

SILVA, Andréa Catarina, e SANTOS, Roseane Moreira dos. **Relação Professor Aluno: Uma reflexão dos problemas educacionais**. Universidade da Amazônia, 2002.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

SILVA, Flavia Natalia Ramos; VOLPINI, Maria Neli. **Inclusão de alunos com deficiência física: conquistas e desafios**. 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073755.pdf>> . Acesso em 30 jan. de 2022.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento.** Intermeio (UFMS), v. I, p. 142- 165, 2009. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_08.pdf>. Acesso em 17 de jan. de 2022.

SKLIAR, Carlos B. **¿Y si el outro no estuviera ahí? Notas para uma pedagogía (improbable) de la diferencia.** 2002. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução.** Revista Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set. 1982.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51. São Paulo, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. de 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Celina. Dossiê Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: conceitos, tipologias e subáreas.** 2011. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-APOLITICAS PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem.** 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2020.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. **Trabalho docente: Reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da Escola pública.** In: Congresso Nacional de Educação, 9,2009. Anais... PUCPR, 2009.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor.** São Paulo: Loyola. 2005.

STAINBACK Susan; STAINBACK William. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE).** 2012. 595f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002 - AATR-BA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/apdf/03aatrppapel.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2020.

TODESCHINI, Remígio. A construção do sistema público de emprego no Brasil e a gestão tripartite, em Vêras de Oliveira, R. (ed.), **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?** São Paulo, Unitrabalho/A+ Comunicação. 2007.

TODESCHINI, Remígio. **Desafios para a construção do sistema público de emprego, trabalho e renda**, Brasília, SPPE/MTE. 2005.

TRATADO DE MARRAKECH (2008). **Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades**. Marrakech. Marrocos.

TUDE, João Martins. **Conceitos Gerais de Políticas Públicas**. 2010. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24132.pdf>. Acesso em 11 de mai. de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23/05/2019.

VAITSMAN, Jeni; LOBATO, RIBEIRO, José Mendes; Lenaura de Vasconcelos Costa.,. Professionalization of policy analysis in Brazil. In: VAITSMAN, J.; RIBEIRO, J.M.; LOBATO, L. **Policy Analysis in Brazil**. Policy Press: Bristol, 2013. p.13-26.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil: Do Contexto Histórico à Contemporaneidade**. Disponível em: https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hidden/path_img/conteudo_542346c163783.pdf. Acesso em: 17 mar. de 2019.

VITALIANO, Célia Regina (Org). DALL'ACQUA. Maria Julia C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunoscom-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em 08 de jan. de 2022.

ANEXOS



Entrevista com os alunos com deficiências

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a Escolarização de: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI** que pretendemos levar a efeito no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Participante (a): Curso/Ano: _____

I – Identificação:

1. Idade: _____

2. Sexo: _____

3. Há quantos anos estuda nesta escola?

4. Que outra escola você estudou? Pública (estadual e/ou municipal), particular.

II - Perfil do entrevistado:

1. Curso:

() Ensino Médio

() Técnico

() Superior

() Pós Graduação

2. Sexo () Feminino

() Masculino

3. Idade: _____

4. Deficiência:

() Congênita

() Adquirida

III– Acolhimento do IFTM:

1. Como você foi recebido no IFTM?

2. Você é assíduo(a)? Se não com que frequência.

3. Você se sente acolhido(a) aqui no IFTM? Por quê?

4. Tem alguma coisa que você acha que deveria ser melhor no que se refere à sua deficiência?
Por quê?

5. Já fez essa solicitação ao NAPNE ou ao diretor de seu Campus? Por que?

6. Você gosta de estudar no IFTM? Por quê?

7. O que te motivou a estudar aqui no IFTM?

IV – Relacionamento

1. Como você se sente em relação ao seu desempenho no IFTM?

- () Muito bom, e os outros dizem que eu sou bom
- () Eu sou bom, mas não me dizem isso.
- () Eu tenho tido problemas em meu trabalho.

2. Como as pessoas o tratam no IFTM?

- () Igual às outras pessoas
- () Um pouco diferente
- () Muito diferente

3. Você se sente satisfeito com as habilidades ou experiências que você adquiriu ou tem adquirido aqui?

- () Muito satisfeito
- () Um pouco satisfeito
- () Não estou satisfeito

4. Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em um emprego no futuro?

- () Sim, definitivamente(uma ou mais habilidades mencionadas)
- () Talvez/ Não tenho certeza disso (habilidades gerais, vagas).
- () Não. Em meu trabalho não tenho a oportunidade de aprender novas habilidades.

5. Como é sua convivência com outros estudantes?

- () Ótima
- () Boa, mas gostaria que fosse melhor
- () Fico muito sozinho, os colegas não me fazem companhia.

6. Diante das dificuldades enfrentadas, você já pensou em abandonar o curso? Em caso afirmativo, quais as principais motivações que levam você a pensar em deixar o curso?

- Não
- Às vezes, quando fico muito sozinho nos intervalos
- Sim, quando não compreendo os conteúdos curriculares.
- Outro _____

V – Participação na aulas de Educação Física

1. Qual a sua participação nas aulas de Educação Física?

- Participo normalmente
- Não participo. As atividades não são adequadas para mim.
- Participo de algumas aulas.

2. Você sente incluído nas aulas de Educação Física?

- Sim
- Às vezes
- Não

3. Você acredita que as aulas de Educação Física ajudam na interação com os outros alunos?

- Sim
- Não

4. O professor de Educação Física promove jogos de interação com os alunos com deficiências?

- Normalmente
- Raramente
- Nunca

5. Você considera importante essa interação?

- Sim
- Não

6. A turma discrimina os alunos com deficiências?

- Todos
- Alguns

() Ninguém

VI – Participação na Sala de Aula

1. Como é a sua compreensão dos conteúdos das disciplinas na sala de aula?

2. Quando você não entende as explicações do(a) professor(a), você pergunta?

() Sim

() Não

() Às vezes

3. E as tarefas de casa, como você lida com elas? Alguém ajuda você a fazer? Quem?

4. Você tem uma boa relação com seus colegas na sala de aula para fazer trabalhos em grupo ou na sala de informática?

5. Marque os aspectos positivos que acontecem ou aconteceram com você aqui no IFTM:

() Aprendi a falar e a perguntar o que não sei na sala de aula.

- Me sinto tranquilo(a) como os colegas.
- Faço discussões nos trabalhos em grupos.
- Estou aprendendo e isso me deixa feliz.
- Me aceitam nos grupos sejam eles para trabalhos ou para um bate papo nos intervalos.
- Posso me locomover em todos os setores do Campus sem necessidade de ajuda.
- Me considero incluído(a) aqui no Campus.

6. Marque os aspectos negativos que aconteceram ou acontecem com você aqui no IFTM:

- Não me consideram como pessoa que tem os mesmos direitos dos outros colegas.
- Fico frustrado(a) quando não sou entendido(a) seja na sala de aula ou nos intervalos.
- Me chateio quando o(a) professor(a) não me dá atenção na sala de aula.
- Quando vou expor minha opinião eu fico bastante nervoso(a).
- Não me sinto feliz aqui no Campus.
- Não sou incluído(a) aqui no Campus.

7. No ano de 2020, aconteceram aulas remotas por ocasião da pandemia do COVID-19. Como foi a sua aprendizagem nesse período?

- Ótima
- Muito boa
- Boa
- Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho meu.
- Regular. Mas poderia ser melhor. Faltou empenho dos professores em me orientar melhor.
- Ruim.

8. Durante as aulas remotas, quais as metodologias usadas pelos professores que mais ajudaram você a entender os conteúdos ministrados?



Entrevista com a Coordenação de Cursos

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”**.

O projeto tem como objetivo Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, analisando-as e enfatizando aquelas centradas em uma parcela específica da população,

aquela denominada por alunos com deficiências e suas consequências e interações na vida do estudante em questão, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva.

Ele foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 40872920.9.0000.5145.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – Identificação

1. Nome: _____

2. Sexo: () Fem. () Masc.

3. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

4. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

II – Formação Acadêmica:

1. Formação na Graduação:

a) _____ Área _____ e _____ Curso:

b) _____ Instituição:

c) Modalidade:

() licenciatura

() bacharelado

() Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

() especialização

- mestrado
- doutorado
- Outro. Qual? _____

3. Situação Funcional:

- Efetivo(a)
- Efetivo(a) com dedicação exclusiva
- Contratado(a)

III - Atuação

1. Há quanto tempo exerce esta função?

2. Como é o seu trabalho?

3. Tempo de atuação no IFTM _____

4. Quais são as especificidades que o seu Campus mapeia entre os alunos?

- Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual)
- Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia)
- Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista)
- Altas habilidades/Superdotação
- Transtornos mentais em geral
- Deficiência Biopsicossocial
- Todos os citados anteriormente

5. Quais os tipos de deficiência os alunos deste Campus possuem:

- Física Auditiva Visual Intelectual Múltipla

6. Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu Campus oferece aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da educação especial):

- Provas adaptadas
- Computadores com recursos de acessibilidade
- Roteiros de aprendizagem diferenciados
- Scanner de alta definição
- Lupas e lentes de aumento
- Mapas táteis/maquetes
- Material em Braile
- Enriquecimento curricular para superdotados
- Leitor de telas
- Computadores com sintetizador de voz
- Legenda de vídeos
- Livros adaptados
- Materiais em áudio descrição
- Material em mídia magnética
- Provas em vídeos com Libras.
- Recursos de Tecnologia Assistiva como por exemplo: Teclado adaptado
- Software de Leitor de Tela
- Nenhum

7. Apoio humano para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

- Intérprete da libras
- Profissional do atendimento educacional especializado (AEE)
- Ledor/transcritor
- Profissional de apoio
- Audi descritor
- Acompanhante pessoal
- Monitores
- Cuidador
- Articulador orofacial

() Nenhum

IV – Envolvimento

1. Você considera que a proposta de inclusão implementada no Campus é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

2. Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu Campus?

3. Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

4. Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu Campus?

5. Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

6. Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

7. O que você entende por educação inclusiva?

8. Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

9. Como sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

10. Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?

11. Qual é o projeto educativo da escola?

12. Os alunos são estimulados a participar de projetos?

13. Qual é a importância da opinião dos estudantes?

Gestão da Comunidade

1. Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

2. O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

3. O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

4. Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho?

5. Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

6. Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?



Entrevista com a Coordenação de Ensino

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”.

O projeto tem como objetivo Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, analisando-as e enfatizando aquelas centradas em uma parcela específica da população, aquela denominada por alunos com deficiências e suas consequências e interações na vida do estudante em questão, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva.

Ele foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 40872920.9.0000.5145.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – Identificação

1. Nome: _____

2. Sexo: () Fem. () Masc.

3. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

4. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

II – Formação Acadêmica:

1. Formação na Graduação:

a) _____ Área _____ e _____ Curso:

b) _____ Instituição:

c) Modalidade:

() licenciatura

() bacharelado

() Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

especialização

mestrado

doutorado

_____)

Outro.

Qual?

3. Situação Funcional:

Efetivo(a)

Efetivo(a) com dedicação exclusiva

Contratado(a)

III - Atuação

1. Há quanto tempo exerce esta função?

2. Como é o seu trabalho?

3. Tempo de atuação no IFTM _____

4. Quais são as especificidades que o seu Campus mapeia entre os alunos?

Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual)

Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia)

Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista)

Altas habilidades/Superdotação

Transtornos mentais em geral

Deficiência Biopsicossocial

Todos os citados anteriormente

5. Quais os tipos de deficiência os alunos deste Campus possuem:

Física Auditiva Visual Intelectual Múltipla

6. Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu Campus oferece aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da educação especial)

Provas adaptadas

Computadores com recursos de acessibilidade

Roteiros de aprendizagem diferenciados

Scanner de alta definição

Lupas e lentes de aumento

Mapas táteis/maquetes

Material em Braille

Enriquecimento curricular para superdotados

Leitor de telas

Computadores com sintetizador de voz

Legenda de vídeos

Livros adaptados

Materiais em áudio descrição

Material em mídia magnética

Provas em vídeos com Libras.

Recursos de Tecnologia Assistiva como por exemplo: Teclado adaptado

Software de Leitor de Tela

Nenhum

7. Apoio humano para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Intérprete da libras

Profissional do atendimento educacional especializado (AEE)

Ledor/transcritor

Profissional de apoio

Audi descritor

Acompanhante pessoal

- () Monitores
- () Cuidador
- () Articulador orofacial
- () Nenhum

IV – Envolvimento

1. Você considera que a proposta de inclusão implementada no Campus é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

2. Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu Campus?

3. Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

4. Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu Campus?

5. Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

6. Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

7. O que você entende por educação inclusiva?

8. Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

9. Como sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

10. Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?

11. Qual é o projeto educativo da escola?

12. Os alunos são estimulados a participar de projetos?

13. Qual é a importância da opinião dos estudantes?

Gestão da Comunidade

1. Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

2. O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

3. O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

4. Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho?

5. Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

6. Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?



Entrevista com o Diretor do Campus

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”**.

O projeto tem como objetivo Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, analisando-as e enfatizando aquelas centradas em uma parcela específica da população, aquela denominada por alunos com deficiências e suas consequências e interações na vida do estudante em questão, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – Identificação

1. Nome: _____
2. Sexo: () Fem. () Masc.
3. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____
4. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

II – Formação Acadêmica:

1. Formação na Graduação:

a) _____ Área _____ e _____ Curso: _____ -

b) _____ Instituição: _____

c) Modalidade:

() licenciatura

() bacharelado

() Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

() especialização

() mestrado

() doutorado

() Outro. Qual? _____

3. Situação Funcional:

() Efetivo(a)

() Efetivo(a) com dedicação exclusiva

() Contratado(a)

Roteiro de Entrevista

1. Quais razões levaram o seu Campus a pensar na inclusão do estudante com deficiência?

2. Em sua opinião, o que significa uma Escola Inclusiva?

3. Quais questões (ou problemas) o seu Campus considera relevante quando da atuação frente a acessibilidade do estudante com deficiência?

4. Como o seu Campus vem tratando a questão da política de educação inclusiva do estudante com deficiência, em resposta aos documentos balizadores?

5. Quais políticas são implementadas pelo seu Campus em prol da inclusão do estudante com deficiência? Qual delas considera de maior relevância?

6. Quais ações são implementadas no tocante ao acesso e permanência do estudante com deficiência no seu Campus?

7. Em sua opinião o que significa acessibilidade em se tratando de estudante com deficiência no seu Campus?

8. Do seu ponto de vista há uma interrelação entre as políticas públicas nacionais e as políticas que são efetivadas pelo seu Campus? Se sim, quais são? Se não, por quê?

9. Existem outros aspectos que considera relevante acrescentar em relação à implementação das políticas de educação inclusiva do estudante com deficiência no seu Campus?

10. Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino?

11. Você acha que a política pública de inclusão é viável? É desejável?

12. Você vê futuro na política de inclusão?

13. Você considera o seu Campus uma escola inclusiva? Por quê?

Acessibilidade do Campus

1. A Escola que você trabalha possui as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência física?

2. Nesta Escola existem alunos matriculados que apresentam deficiência física? Quantos?

3. Qual/is o/s tipo/s os tipos de deficiência apresentada por esses alunos?

4. Existem barreiras físicas ou obstáculos nas dependências da escola que poderiam dificultar a acessibilidade? Quais?

5. Se sim. De que forma esses obstáculos são superados pelas pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida?

6. A Escola possui mobiliário adequado ao atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida?

7. Quais dos itens abaixo seriam necessários para a eliminação de barreiras e promoção da acessibilidade no ambiente escolar?

- rampas guia rebaixada
 corrimão banheiros adaptados portas acessíveis mobiliário adaptado

Gestão Administrativa

1. Quem tem deficiência aprende mesmo?

2. Ao promover a inclusão, é preciso rever o projeto político pedagógico (PPP) e o currículo da escola?

3. Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma?

4. Como os alunos de inclusão devem ser avaliados? Como?

5. A nota da escola nas avaliações externas cai quando ela tem estudantes com deficiência?

Gestão do Espaço

1. Como preparar os vários espaços da escola?

2. Há diferença entre a sala de apoio pedagógico e a de recursos?

3. É preciso ter uma sala de recursos dentro da própria escola?

4. Como requisitar material pedagógico adaptado para a escola?



Entrevista NAP

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”**.

O projeto tem como objetivo Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, analisando-as e enfatizando aquelas centradas em uma parcela específica da população, aquela denominada por alunos com deficiências e suas consequências e interações na vida do estudante em questão, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva.

Ele foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 40872920.9.0000.5145.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – Identificação

1. Nome: _____

2. Sexo: () Fem. () Masc.

3. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____ -

4. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50
anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

II – Formação Acadêmica:

1. Formação na Graduação:

a) _____ Área _____ e _____ Curso: _____

b)

Instituição:

c) Modalidade:

 licenciatura bacharelado Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

 especialização mestrado doutorado Outro. Qual? _____

3. Situação Funcional:

 Efetivo(a) Efetivo(a) com dedicação exclusiva Contratado(a)**III - Atuação**

1. Há quanto tempo exerce esta função?

2. Como é o seu trabalho?

3. Tempo de atuação no IFTM _____

4. Quais são as especificidades que o seu Campus mapeia entre os alunos?

 Deficiências (física, auditiva, visual, intelectual) Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia) Transtornos globais do desenvolvimento (inclusive espectro autista)

- Altas habilidades/Superdotação
- Transtornos mentais em geral
- Deficiência Biopsicossocial
- Todos os citados anteriormente

5. Quais os tipos de deficiência os alunos deste Campus possuem:

- Física Auditiva Visual Intelectual Múltipla

6. Quais recursos tecnológicos de acessibilidade o seu Campus oferece aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da educação especial)

- Provas adaptadas
- Computadores com recursos de acessibilidade
- Roteiros de aprendizagem diferenciados
- Scanner de alta definição
- Lupas e lentes de aumento
- Mapas táteis/maquetes
- Material em Braile
- Enriquecimento curricular para superdotados
- Leitor de telas
- Computadores com sintetizador de voz
- Legenda de vídeos
- Livros adaptados
- Materiais em áudio descrição
- Material em mídia magnética
- Provas em vídeos com Libras.
- Recursos de Tecnologia Assistiva como por exemplo: Teclado adaptado
- Software de Leitor de Tela
- Nenhum

7. Apoio humano para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

- Intérprete da libras

- Profissional do atendimento educacional especializado (AEE)
- Ledor/transcritor
- Profissional de apoio
- Audi descritor
- Acompanhante pessoal
- Monitores
- Cuidador
- Articulador orofacial
- Nenhum

IV – Envolvimento

1. Você considera que a proposta de inclusão implementada no Campus é clara e está bem definida para todos os professores e demais servidores?

2. Quais são os serviços oferecidos aos alunos com deficiências e necessidades específicas no seu Campus?

3. Quais são as estratégias e/ou recursos que você tem utilizado para garantir que o corpo docente contribua para o processo de inclusão escolar?

4. Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera mais significativos no seu Campus?

5. Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentemente relatados pelos professores?

6. Como avaliar as aprendizagens dos alunos com deficiência?

7. O que você entende por educação inclusiva?

8. Como é sua atuação junto aos alunos da educação inclusiva?

9. Como sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão?

10. Na sua avaliação o que é necessário para que a educação inclusiva avance de uma forma mais rápida?

11. Qual é o projeto educativo da escola?

12. Os alunos são estimulados a participar de projetos?

13. Qual é a importância da opinião dos estudantes?

Gestão da Comunidade

1. Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?

2. O que fazer quando o aluno com deficiência é agressivo?

3. O que fazer quando a criança com deficiência é alvo de bullying?

4. Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho?

5. Como lidar com a resistência dos pais de alunos sem deficiência?

6. Durante a pandemia do COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente. Qual(is) foi(oram) a(s) orientação(ões) dada(s) aos professores para com os alunos com deficiências, no acompanhamento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem?

Entrevista: NAPNE

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”**.

O projeto tem como objetivo Conhecer as políticas públicas de inclusão no IFTM, analisando-as e enfatizando aquelas centradas em uma parcela específica da população, aquela denominada por alunos com deficiências e suas consequências e interações na vida do estudante em questão, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação inclusiva.

Sua participação é muito importante!

I – Identificação

1. Nome: _____

2. E-mail: _____

3. Sexo:

Fem.

Masc.

4. Categoria Funcional

Efetivo

Designado

5. Regime de Trabalho:

40 horas

40 horas DE

20 horas

II – Formação Acadêmica:

1. Graduação:

a) Área e Curso: _____ -

b) Modalidade:

 licenciatura bacharelado Outro: _____

2. Formação Pós-graduação:

 especialização mestrado doutorado Outro. Qual? _____**III – ATIVIDADE EXERCIDA NA INSTITUIÇÃO**

1. Cargo ocupado: _____

2. O que significa NAPNE?

3. Qual a importância do NAPNE?

4. Quais as ações desenvolvidas por ele no Campus?

5. Quais as deficiências encontradas nos alunos do seu Campus?

6. Quais propostas de trabalho o NAPNE tem junto aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

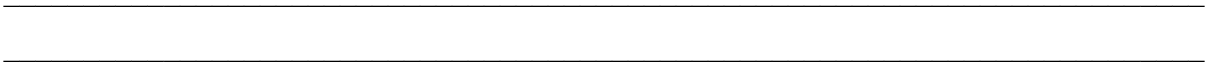
7. Como é a questão da acessibilidade do seu Campus?

8. O NAPNE atua junto aos professores de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, com sugestões de aulas, etc.?

9. Que suportes pedagógico, técnico ou de outra natureza, o NAPNE dá aos professores e alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

10. E para os alunos representativos da normalidade, o NAPNE tem alguma ação?

11. O NAPNE desenvolveu e executou alguma ação em favor dos alunos com deficiências durante a pandemia do COVID-19? Qual(is)?





Entrevista com os Professores

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma tese de doutorado sobre as **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFTM: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NOS CAMPI”** que pretendemos levar a efeito no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

I – Identificação

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

menos de 20 anos

de 20 a 29 anos

de 30 a 39 anos

de 40 a 49 anos

de 50 a 59 anos

60 ou mais

3. Habilitações literárias

Bacharelado

Licenciatura

Mestrado

Doutorado

4. Tempo de atuação no magistério: _____

II – Vida escolar

1. Você já trabalhou com alunos com deficiência em outras unidades escolares?

Quais deficiências?

2. Se sim, quantos anos?

3. Você é responsável por qual(is) componentes curriculares?

4. Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades específicas em relação a:

a) Interação com a classe

b) Exposição do conteúdo

c) Disciplina (manejo de sala de aula)

d) Outros

5. Como você trabalha:

a) Faz algum tipo de adaptação curricular? Quais?

b) Tem trabalhado com ensino diversificado?

6. Qual sua expectativa com relação à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas que você trabalha?

7. Quais são as ações pedagógicas inclusivas que ainda precisam ser desenvolvidas pelo seu Campus?

8. A inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação? Você acredita que a escola regular deve atender a todos sem distinção ou algumas crianças não teriam condições de frequentá-la?

9. Você considera que o seu Campus está adequado a receber alunos com deficiências? Por quê?

10. Ter um aluno com deficiência implicou em mudanças na rotina de seu trabalho?

11. Você desenvolve um programa diferenciado com seu(sua) aluno(a) ou acha que ele deve ser educado como os demais? Qual?

12. Há algum fator que dificulta o seu trabalho? Qual?

13. Como você avalia o processo ensino aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência(s)?

14. Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiências?

15. O que você entende por educação na perspectiva da inclusão?

16. No ano de 2020, por ocasião da pandemia do COVID-19, o Campus esteve com ensino remoto. Como foi sua ação com relação aos alunos com deficiências?

17. Como você avalia a aprendizagem para estes alunos nesse tempo que ficou de aulas remotas?

18. Houve alguma metodologia inovadora durante o ensino remoto que você destacaria como muito importante para a aprendizagem dos alunos com deficiências? Qual(is)? Como foram usadas?
