UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

KÁTIA ARRUDA DIAS

O ENSINO POLITÉCNICO NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRJ E NO IPV

ORIENTADOR: PROF. DR. THIAGO CORRÊA LACERDA

NITERÓI
2025

KÁTIA ARRUDA DIAS

O ENSINO POLITÉCNICO NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRJ E NO IPV

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Corrêa Lacerda

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D541e Dias, Kátia Arruda
O Ensino Politécnico no Brasil e em Portugal : Uma análise sobre a responsabilidade social com a Educação Especial no IFRJ e no IPV / Kátia Arruda Dias. - 2025.
260 f.

Orientador: Thiago Corrêa Lacerda.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2025.

1. Educação especial. 2. Produção intelectual. I. Lacerda, Thiago Corrêa, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

KÁTIA ARRUDA DIAS

O ENSINO POLITÉCNICO NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COM A RESPONSABILIDADE SOCIAL COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRJ E NO IPV

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thiago Corrêa Lacerda – IFRJ/UFF (Orientador/Presidente)

Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou – UFF

Profa. Dra. Helena Carla Castro – UFF

Prof. Dr. Luiz Andrade – UFF

Profa. Dra. Helena Maria Vala Correia – IPV

Profa. Dra. Sílvia Cristina de Souza Trajano - IFRJ

Profa. Dra. Ruth Mariani Braz – UFF (Suplente)

Profa. Dra. Michelle Azambuja Araújo Mendes – Centro Universitário Anhanguera (Suplente e Revisora)

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que, de alguma forma, merecem meus sinceros agradecimentos. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por tudo o que representa em minha vida e por me permitir chegar até aqui. Me concedeu inspiração, determinação, serenidade e saúde para concluir este trabalho.

Este estudo é fruto de uma longa, árdua e gratificante caminhada que não trilhei sozinha. Foram vários anjos inspiradores que me ajudaram a construir e concretizar este sonho.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Corrêa Lacerda, que, para além da orientação, tornou-se um amigo. Mesmo ao seu modo intenso, rápido e verdadeiro, me conduziu nesta caminhada com dedicação, sabedoria, simplicidade, generosidade, paciência, respeito e afeto. Muito obrigada por ter acreditado em mim, pela confiança, por sempre aceitar minhas sugestões e ideias e por me dar liberdade para construir. Obrigada por conduzir todo este processo com tanto carinho e leveza. Você faz tudo parecer mais simples. Agradeço imensamente pelo respeito com o qual sempre conduziu nossas interlocuções, foi absolutamente fundamental em todo o processo de pesquisa. Agradeço por saber temperar bem os sentidos das palavras rigor e compreensão. Admiro-te muito por conceber não apenas como possível, mas como necessário, que mulheres sejam também pesquisadoras, pesquisadoras na prática, pesquisadoras acadêmicas e integrantes do grupo de pesquisa em física e de cursos de pós-graduação com você! Você me ensina todos os dias que a inclusão é um direito de todos, independentemente da deficiência. E me ensina a lutar por um IFRJ mais inclusivo!

À Universidade Federal Fluminense e a todos os Docentes do Programa de Ciências, Tecnologias e Inclusão, que mostraram os caminhos da inclusão, contribuindo com um aprofundamento importante na minha visão de inclusão.

Minha gratidão aos professores que aceitaram compor as bancas examinadoras, por suas disponibilidades, gentileza e pelas valorosas sugestões. As recomendações foram fundamentais.

Um agradecimento muito especial e meu imenso carinho à Profa. Dra. Helena Carla Castro, que desde a banca de seleção acreditou em mim, me incentivou a mergulhar no meu projeto e a realizar a internacionalização. Agradeço sua análise e contribuição com o meu trabalho na banca de qualificação e contribuições na constituição de conhecimentos no decorrer deste percurso.

Agradecimentos especiais à Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, e à Profa. Dra. Ruth Mariani Braz, pelo conhecimento adquirido nas aulas e nos momentos de estudo e reflexões, pelas

valiosas discussões, pela disponibilidade demonstrada, pelo incentivo e pela sabedoria partilhada.

Ao Prof. Dr. Luiz Andrade, que em suas aulas sempre promoveu discussões permeadas de alegria. Muitas discussões produziram em mim mudanças para a vida inteira. Obrigada a você e ao Maturana!

À Profa. Dra. Sílvia Cristina de Souza Trajano, meu eterno respeito, pelo exemplo de dedicação à educação, pela responsabilidade com os alunos, compartilhando sempre o desejo de contribuir por uma educação de melhor qualidade, pelo seu profissionalismo, pela sensibilidade, principalmente, diante das causas sociais. Agradeço pela parceria no "pedagogês" que vivemos no IFRJ, pela amizade construída. Meu muito obrigada!

À Profa. Dra. Helena Maria Vala Correia, pelo exemplo de dedicação ao Instituto Politécnico de Viseu, em Portugal, pela Responsabilidade Social e carinho com os alunos da Educação Especial, partilhando sempre o desejo de contribuir para uma educação de melhor qualidade. Meu respeito, pelo compromisso, pela generosidade e pela amizade construída. Agradeço muito a acolhida!

Agradeço ao Instituto Politécnico de Viseu, por abrir as suas portas para realização da pesquisa, e especialmente à Profa. Dra. Helena Maria Vala Correia, à Profa. Dra. Sara Alexandre e Silva Felizardo, à Profa. Dra. Cristina Basílio e à Profa. Dra. Andreia Costa, que foram as protagonistas desta pesquisa, pela inestimável colaboração e comprometimento com a investigação. Agradeço pela disponibilidade, confiança, companheirismo, pelo apoio na realização deste trabalho e pelo tema que nos une por uma das mais belas causas da humanidade: a inclusão.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro Salgado, minha amiga, agradeço por sempre acreditar em mim, por sua generosidade e amizade. Seus posicionamentos sobre Direitos Humanos produziram em mim mudanças que me conduziram a este trabalho. Obrigada pelas ricas contribuições para esta pesquisa e pelas trocas de experiências.

Agradeço à Profa. Dra. Michelle Azambuja Araújo Mendes, revisora da minha tese, pela minuciosa revisão, suas contribuições e sugestões foram valiosíssimas, sempre apresentadas com muito carinho e paciência.

Agradeço e dedico este trabalho ao meu marido, amigo e companheiro César, a sua presença constante e incansável ao meu lado, que calado e ansioso contou os dias, as horas e os segundos, para que cada texto, cada artigo, cada capítulo, terminasse, para que, enfim, eu pudesse voltar. Sempre acreditou em mim, na minha capacidade, me impulsionando e me incentivando. Agradeço a paciência e compreensão na minha ausência e por ser meu suporte, por me encorajar sempre, sem o seu apoio, paciência e segurança, teria sido muito mais difícil. Sem você, este trajeto teria

sido mais árduo. Te amo! O meu amor por você disputa com o tamanho da minha admiração.

Agradeço e dedico este trabalho à minha querida e amada avó, Maria Conceição Arruda (*in memoriam*), pelas histórias e aprendizados ao longo da vida, que sempre acreditou em mim e me encorajou. Agradeço o cuidado, carinho, atenção e amor, por, sem querer, ensinar-me a não me conformar com o instituído, com o que "é assim". Agradeço por ter me dado responsabilidades, sem isso, talvez, tivesse mais dificuldades para suportar as intempéries da vida. Agradeço o seu amor, sempre!

Ao meu pai Carlos Alberto (*in memoriam*), que sempre se orgulhou de mim. Sei que está feliz com mais esta conquista.

Aos colegas e amigos de curso, que partilharam comigo o conhecimento, o crescimento, as angústias, os desafios e muitas conquistas, tornando a jornada mais leve e divertida.

Agradeço aos participantes do Grupo de Pesquisa Ciência em Aplicações, especialmente à Vanessa e Neyse pela parceria, pelas trocas, pelas leituras, estudos e pelas discussões maravilhosas. Seguiremos de mãos dadas no futuro, independentemente de onde estivermos. Meu muito obrigada!

Agradeço a todos os alunos, público da Educação Especial do IFRJ, e aos que virão, que serviram de inspiração maior para a escrita. E a todos os estudantes em situação de deficiência, pelas inúmeras lições de vida. Gratidão a todos os meus ex-alunos, que também se tornaram inspiração para este trabalho.

Agradeço aos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, os NAPNEs do IFRJ, pelas trocas de experiências e colaboração, e que comigo se unem na construção de um IFRJ mais inclusivo.

Ao IFRJ, que me inspirou na realização da pesquisa, iniciada em 2018, por não identificar na gestão, nenhum passo em direção a inclusão de seus estudantes, sabendo que a mesma poderá ser revertida para que a inclusão dos estudantes da Educação Especial dessa instituição de ensino, ocorra, e o IFRJ possa ser, também, excelência e referência em inclusão.

Ao Diretor Geral do *campus* Niterói, Prof. Eudes Pereira de Souza Junior, o grande incentivador desta conquista. Agradeço seu incentivo aos meus estudos, que proporcionou profundas mudanças em minha vida. Agradeço seu empenho para construção de um IFRJ mais inclusivo.

A ajuda e apoio da Marilia, pelo excelente e consistente trabalho. Meu muito obrigada!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho: o meu muito obrigada!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 1

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O DIÁRIO DE UMA CAMINHADA 1

1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: PENSANDO O PROJETO E O DELINEAMENTO DA PESQUISA 2

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PERCURSO DA PESQUISA 9

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL 9

2.2 ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA 19

2.3 UM BREVE OLHAR DIACRÔNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL 23

2.4 OS APRENDIZES E ARTÍFICES RUMO AO ENSINO POLITÉCNICO? O QUE É POLITECNIA? 34

2.5 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CAMINHADA EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA 41

2.5.1 OS DOCUMENTOS DE CARÁTER MANDATÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM LONGO PERCURSO RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA 46

2.6 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL 65

2.7 AS AÇÕES DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO IPV E IFRJ 71

2.7.1 O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DO IPV 71

2.7.2 O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE DO IFRJ 75

2.8 A INCLUSÃO COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL 79

2.9 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: O IFRJ E O IPV 86

2.9.1 O IFRJ 86

2.9.2 A CIDADE DE VISEU E O IPV 89

3. OBJETIVO GERAL 103

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 103

4. MATERIAIS E MÉTODOS 104

4.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA 104

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 106

4.2.1 COMBINAÇÃO DE MÉTODOS 106

4.2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE 107

4.2.3 COMO SE DEU O ESTABELECIMENTO DE CONTINUIDADE DIALÓGICA COM O TEMA E COM A DISSERTAÇÃO 109
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 111
4.3.1 A TRIANGULAÇÃO DE METODOLOGIAS, A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL, A ENTREVISTA E COLETA DE DADOS PELO E-SIC 111
4.4 OS PARTICIPANTES 119
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS 119
4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS 120
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 127
5.1 RESULTADOS DA TRIANGULAÇÃO DE METODOLOGIAS COM TRÊS MACROCATEGORIAS 128
5.1.1 PRIMEIRA MACROCATEGORIA: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E A ANÁLISE DO ACERVO DOCUMENTAL – A BASE DA TRIANGULAÇÃO E A SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA 128
5.1.2 OS DADOS COLETADOS NO E-SIC E OS SUBSÍDIOS PARA ENTENDIMENTO DO PERÍODO DE 2020 A 2024 NA PESQUISA 133
5.2 SEGUNDA MACROCATEGORIA DA TRIANGULAÇÃO, AS ENTREVISTAS NO IPV 148
5.3 TERCEIRA MACROCATEGORIA – INTEGRAÇÃO E CONTINUIDADE DIALÓGICA AOS RESULTADOS DA PESQUISA DE 2020 161
5.3.1 PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUISA DE 2020 162
5.3.2 O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL 169
5.4 A CONTINUIDADE DIALÓGICA E INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NO CURSO DE MESTRADO EM 2020 170
5.4.1 ESTRUTURA, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRJ E NO IPV 173
5.4.2 CONCEPÇÕES DOS GESTORES DE ENSINO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL 178
5.4.3 A GESTÃO E A INCLUSÃO NO IFRJ E NO IPV 182
5.4.4 PERSPECTIVAS APÓS PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA 186
5.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RESPONSABILIDADE DE QUEM NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU E NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO? 187
5.5.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IPV 187
5.5.2 DOCUMENTOS IFRJ 188

5.5.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INCLUSÃO NO IFRJ.....195

5.5.4 OS DIREITOS HUMANOS..... 198

6. CONCLUSÃO 201

7.TRABALHOS FUTUROS.....214

REFERÊNCIAS 216

APÊNDICES.....233

LISTA DE SIGLAS

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação Mentais de Deficientes

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Comunidade Econômica Europeia

CEFETQ – Centro Federal de Educação Tecnológica de Química

CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEI – Currículos Específicos Individuais

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CGU – Controladoria-Geral da União

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CLAIM – Centro Local de Apoio a Integração de Migrantes

CMPDI – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

CP – Cursos Profissionais

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

CTQI – Curso Técnico de Química Industrial

DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DGE – Direção Geral da Educação

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECTS – *European Credit Transfer System*

EE – Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMAEI – Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENEE – Estudantes com Necessidades Educativas Específicas

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ES – Educação Social

ESAV – Escola Superior Agrária de Viseu

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

ESSV – Escola Superior de Saúde de Viseu

ESTGL – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego

ESTGV – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

ETFQ-GB – Escola Técnica Federal de Química da Guanabara

ETQ – Escola Técnica de Química

FG – Função Gratificada

FIC – Formação Inicial Continuada

GAPE – Gabinete de Promoção da Empregabilidade

GAPI – Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão

GT – Grupo de Trabalho

IBC – Instituto Benjamin Constant

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES – Instituições de Ensino Superior

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFF – Instituto Federal Fluminense

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFs – Institutos Federais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LDBEB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAI-ENEE – Núcleo de Apoio à Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas

NAPNEs – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

NuDI – Núcleo de Apoio à Diversidade e Igualdade

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

ORSIES – Observatório de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PcD Pessoas com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEEI – Política de Educação Especial Inclusiva

PEI – Programas Educativos Individuais

PIT – Plano Individual de Transição

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPI – Plano Pedagógico Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

RIS – Relatório Responsabilidade e Inovação Social

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFF – Universidade Federal Fluminense

UnEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional.....14

Figura 2: Abordagem Multinível de Acesso ao Currículo.....69

Figura 3: Trajetória da Escola Técnica de Química desde 1910 (ano de inauguração) até sua transformação em IFRJ.....86

Figura 4: Mapa do Estado do Rio de Janeiro.....88

Figura 5: Igreja da Misericórdia de Viseu e Sé Catedral de Viseu.....90

Figura 6: Institutos Politécnicos, que se estendem desde a região sul até o norte de Portugal.....92

Figura 7: Fachada da Escola Superior de Educação de Viseu.....98

Figura 8: Escola Superior Agrária e do Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão.....98

Figura 9: Triangulação de Metodologias com Três Macrocategorias.....112

Figura 10: Capa e contracapa do Guia Orientador na Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ.....117

Figura 11: Missão, Visão e Valores do IFRJ.....194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Componentes de Formação - Grade Curricular dos Cursos Profissionais.....27

Quadro 2: Quadro Nacional de Qualificações.....28

Quadro 3: Instituições Politécnicas de Portugal.....91

Quadro 4: Escolas Superiores do Instituto Politécnico de Viseu.....99

Quadro 5: Estrutura organizacional dos aspectos metodológicos.....104

Quadro 6: Delineamento da pesquisa realizada no curso de mestrado.....122

Quadro 7: Delineamento dos objetivos, categorias temáticas e subcategorias.....124

Quadro 8: Total de matrículas no IFRJ por AC e por Reservas de Vaga para PcD nos anos de 2020 a 2024.1.....137

Quadro 9: Número de matrícula por reserva de vagas PcD dividida por modalidade de ensino.....140

Quadro 10: Número de matrículas por reserva de vagas PcD total no IFRJ.....141

Quadro 11: Categorias e Subcategorias da pesquisa do mestrado.....145

Quadro 12: Categorias e Subcategorias.....163

Quadro 13: Categorias e Subcategorias.....174

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar as políticas na área de responsabilidade e as ações afirmativas para o público da Educação Especial, encontradas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e no Instituto Politécnico de Viseu (IPV) em Portugal, sobre a inclusão de seus estudantes com deficiência e necessidades específicas. A pesquisa se debruçou na identificação e na análise de como se dá o processo de inclusão no IFRJ e no IPV, ambas instituições politécnicas. Entre outras atividades, investigamos o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas dos núcleos de acessibilidade, examinamos documentos no âmbito da política de inclusão e integramos os resultados da pesquisa anterior realizada em 2020, com propósito de continuidade dialógica. Metodologicamente, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa e empregamos a pesquisa participante. Como instrumentos para coleta de dados, realizamos o levantamento bibliográfico com uma análise documental de três tipos – interno-institucional, legislações e solicitação de informações no sistema e-Sic –através da plataforma Fala.BR. Realizamos entrevistas com gestores do IPV e trazemos respostas da literatura para a mesma entrevista feita no IFRJ. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). As respostas foram classificadas no contexto de quatro categorias, que se desmembraram em treze subcategorias, favorecendo a leitura dos dados. E ao final, a integração dos resultados da pesquisa de 2020, que complementa e amplia as discussões, promovendo continuidade ao debate. Os resultados da pesquisa mostraram que os gestores do IPV praticam a inclusão como Responsabilidade Social e enfatizam a importância da consolidação de uma cultura inclusiva por meio de ações e projetos. Os núcleos de acessibilidade, apesar das dificuldades, têm demonstrado compromisso com a inclusão. Nos NAPNEs, a limitação de infraestrutura e a carência de recursos humanos e financeiros impede ações mais eficazes. Outros aspectos ressaltados incluem a necessidade urgente de mudanças nas atitudes da gestão para que a inclusão no IFRJ seja verdadeiramente efetiva. A Política de Educação Especial Inclusiva (PEEI), criada em 2023, não efetivou mudanças necessárias para garantir a inclusão dos estudantes e sua implementação, que ainda não aconteceu, permanecendo apenas no papel, evidenciando a falta de ações práticas e investimentos. O trabalho mostrou que o IFRJ prioriza a manutenção da escola de excelência e referência, não tendo como uma das prioridades o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Concluímos que os NAPNES são, até o momento, a única iniciativa voltada ao público da Educação Especial nos *campi*, contribuindo para garantir a permanência e a conclusão, embora de forma ainda limitada. A implementação da inclusão no IFRJ, requer mais do que apenas documentos; exige ações práticas e concretas, é urgente que essa política seja efetivamente consolidada e integrada nas práticas diárias da instituição, impactando positivamente a vida de muitos estudantes e contribuindo para a disseminação da cultura de inclusão e dos direitos humanos.

Palavras-chave: Instituto Federal, Educação Especial, Politecnia, NAPNE, Instituto Politécnico de Viseu.

ABSTRACT

The main objective of the study was to analyze policies in the area of responsibility and affirmative actions for the Special Education public, found at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) and at the Polytechnic Institute of Viseu (IPV), in Portugal, regarding the inclusion of students with disabilities and specific needs. The research focused on identifying and analyzing the inclusion process at IFRJ and IPV, both polytechnic institutions. Among other activities, we investigated the work carried out within the scope of accessibility center practices, examined documents related to the inclusion policy and integrated the results of previous research, carried out in 2020, with the purpose of dialogical continuity. Methodologically, we use qualitative and quantitative approaches and employ participatory research. As instruments for data collection, we carried out a bibliographic survey, document analysis of three types – internal-institutional, legislation and request for information in the e-Sic system, through the Fala.BR platform – . We also conducted interviews with IPV managers and brought responses from the literature to the same interview carried out at IFRJ. To analyze the data, we used the content analysis proposed by Bardin (2011). The responses were classified into four categories, which were divided into thirteen subcategories, facilitating the reading and interpretation of the data. In the end, the integration of the results of the 2020 survey complemented and expanded the discussions, promoting continuity in the debate. The results of the survey showed that IPV managers practice inclusion as a social responsibility and emphasize the importance of consolidating an inclusive culture through actions and projects. Despite the difficulties, the accessibility centers have demonstrated commitment to inclusion. In the NAPNEs, limited infrastructure and the lack of human and financial resources prevent more effective actions. Other aspects highlighted include the urgent need for changes in management attitudes so that inclusion at IFRJ is truly effective. The Inclusive Special Education Policy (PEEI), created in 2023, has not yet implemented the necessary changes to guarantee student inclusion, remaining only on paper, which highlights the lack of practical actions and investments. The study showed that IFRJ prioritizes maintaining the school of excellence and reference, without considering the development of an inclusive culture as one of its priorities. We concluded that the NAPNEs are, to date, the only initiative aimed at the Special Education public on campuses, contributing to guaranteeing student retention and completion, although still to a limited extent. Implementing inclusion at IFRJ requires more than just documents; it requires practical and concrete actions. It is urgent that this policy be effectively consolidated and integrated into the institution's daily practices, positively impacting the lives of many students and contributing to the dissemination of the culture of inclusion and human rights.

Keywords: Federal Institute, Special Education, Polytechnic, NAPNE, Polytechnic Institute of Viseu.

1. INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O DIÁRIO DE UMA CAMINHADA

Minha trajetória profissional iniciou-se em 1990, sempre marcada por jornadas duplas ou triplas, atuando como professora, pedagoga e psicopedagoga nas redes de ensino privada, municipal, estadual e federal. Desde 2007, atuo como Pedagoga Orientadora Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e desde 2014 somente nessa instituição.

No decorrer de minha carreira, o fato de exercer a docência em um turno e a Pedagogia em outro sempre existiu. As duas experiências sempre estiveram juntas, situação que me ajudou no entendimento dos dois lados da moeda. Então, em 1990, começou o que chamo de "diário de uma caminhada", uma trajetória ligada ao ensino, dificuldades de aprendizagem, Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Durante os anos de 1990 a 2012, atuei como docente em vários níveis e modalidades de ensino (primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Concomitante, Ensino Médio Técnico e Ensino Superior), e desde o início da minha atuação docente, o que sempre me aguçava a atenção, eram os alunos que, em qualquer nível ou modalidade de ensino, não conseguiam aprender.

Naquela ocasião, na década de 90, os alunos não recebiam laudos, mas percebia que a aprendizagem não ocorria da mesma maneira para todos. Alguns sempre necessitavam de mais tempo, de modificações na maneira de explicar, repetições das explicações, aulas de reforço, faziam a prova mais de uma vez etc. Nesse sentido, para que os objetivos deles, e os meus, fossem alcançados, era necessário um olhar e uma abordagem diferenciada.

Na verdade, muitas interrogações me acompanharam no diário de minha caminhada, as quais sempre me levaram a estudar na investigação das dificuldades apresentadas pelos alunos, na tentativa de propiciar a estes, propostas educacionais diferenciadas no desenvolvimento da minha prática docente.

Hoje, compreendo perfeitamente o motivo que me levou a cursar uma especialização em Psicopedagogia, um Mestrado em Diversidade e Inclusão e um doutoramento em Ciências, Tecnologias e Inclusão, tudo isso sempre me pareceu "um chamado" e, hoje, tudo se explica.

1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: PENSANDO O PROJETO E O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Ao analisar o meu percurso profissional desde 2007, quando ingressei no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ), entendo que participei de um momento histórico na Educação Brasileira, com a implantação de uma das políticas públicas mais robustas na área da educação e de um marco na Educação Profissional do Brasil, com a criação dos Institutos Federais (IFs), participando da construção coletiva, que envolveu a construção, inauguração, a implantação de dois *campi* (Paracambi e Niterói) e o fato histórico que foi a transição de CEFETEQ para IFRJ em 2008.

A partir da minha imersão na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), como Orientadora Educacional em 2007, surgiu o desafio de trabalhar com a politecnia, com a inclusão de forma sistêmica, com os documentos mandatários da Educação Profissional brasileira, com os marcos normativos da Rede Federal e dispositivos legais internos do IFRJ. Sendo a partir dessa perspectiva, a análise da arquitetura desses documentos realizada nesta tese.

Com o passar do tempo, algumas interrogações ainda me provocam inquietações no trabalho diário, como por exemplo: como desenvolver inclusão em uma Instituição dessa natureza? Como convencer professores, servidores e gestores a desenvolverem no seu trabalho diário práticas inclusivas?

Após a conclusão da dissertação, sua repercussão dentro da Instituição, os desdobramentos como a divulgação do livro e as perspectivas traçadas na pesquisa para o trabalho diário nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) dentro dos IFs e, principalmente, do IFRJ – fatos que analisaremos neste trabalho –, fui percebendo nitidamente um pequeno movimento, principalmente no Fórum dos Núcleos de Acessibilidade.

Tal movimento, no entendimento de que a escola que trabalha na perspectiva inclusiva, é feito com a perspectiva de que todos os alunos têm potencialidades e possibilidades de aprender, em tempos diferenciados e com estratégias próprias para que cada indivíduo supere a limitação imposta pela sua deficiência ou necessidade específica. Como resultado, ampliaram-se as discussões nos Fóruns dos NAPNEs, principalmente, sobre os protocolos a serem utilizados institucionalmente no atendimento e acompanhamento aos alunos pertencentes aos NAPNEs. Em consequência disso tudo, viu-se uma mobilização para formação de um Grupo de Trabalho (GT) para a criação da Política de Inclusão do IFRJ, fato inesperado dentro da gestão da Instituição.

Levando-se em conta tudo isso, o que foi apresentado num período de seis meses, como trabalho resultado do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (CMPDI/UFF), de autoria nossa em: Dias, Fernandes e Salgado (2020), intitulado "Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na Educação Profissional Tecnológica do IFRJ[1]", objetivou ouvir e identificar as concepções dos Gestores de Ensino e dos Coordenadores dos NAPNEs, sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFRJ, amplificando suas vozes, identificando as potencialidades e as limitações apontadas pelos Gestores e Coordenadores dos NAPNEs nos atendimentos aos alunos com deficiência de cada Núcleo, a fim de pautar um trabalho conjunto e criar melhorias nas condições de acesso, permanência e êxito dos discentes, público da Educação Especial (EE) do IFRJ.

O mestrado produziu como produto do curso, um Guia Orientador (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020) e dois livros: o primeiro intitulado "Práticas Pedagógicas na Educação Especial: um suporte para a promoção do acesso, permanência e êxito" (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2021) e o segundo intitulado "Inclusão como Política Pública na Rede Federal: um olhar sobre o IFRJ" (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2021a), além de repercussões no IFRJ, após as publicações e a divulgação dos resultados.

Considero que essas mobilizações resultam diretamente dos achados e das projeções delineadas pela pesquisa, que evidenciam uma crescente preocupação com a inclusão como um eixo central das Políticas Públicas. Essa preocupação abrange aspectos fundamentais como o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência e necessidades específicas no IFRJ. Trata-se de uma inquietação relativamente recente, que ganhou relevo com a chegada repentina e pouco prevista de um número significativo de estudantes com tais necessidades. Esse cenário ocorreu apesar dos alertas emitidos pelos Núcleos de Acessibilidade do IFRJ, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, e da Lei de Reserva de Vagas, em 2017.

Outro achado relevante da pesquisa, que gerou grande repercussão, foi a constatação de um expressivo aumento de 913% no número de matrículas de estudantes com deficiência e necessidades específicas nos *campi* do IFRJ, entre os anos de 2014 e 2020. Esse crescimento substancial reforça a importância de aprofundarmos a investigação, permitindo não apenas compreender melhor o contexto e os desafios da inclusão, mas orientar políticas institucionais que atendam adequadamente a essa nova realidade.

[1] Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/30343

Diante dessa realidade, e dada a relevância desses e de outros diagnósticos sobre a inclusão como Política Pública no IFRJ, resultados da pesquisa anterior, tornou-se necessário a continuidade do processo de investigação iniciado no curso de mestrado, que trouxe dentre outras coisas: (i) um painel bastante detalhado da perspectiva inclusiva no IFRJ, que só se consolida no papel, se desenhando através de um macrocenário e se mostrando sob uma ótica de inclusão que ainda não se solidifica, por não se concretizar nos *campi*; (ii) o estabelecimento de continuidade dialógica com o tema e com a pesquisa anterior; (iii) como suporte ao desenvolvimento da pesquisa, e da escrita da tese, o levantamento bibliográfico, a análise documental, a visita e as entrevistas realizadas no IPV, assim como, os dados coletados no e-Sic[2], podem trazer elucidações para um melhor desenvolvimento na política pública de inclusão no IFRJ.

Para fins do estudo, dentro desse cenário, é importante nos questionar: até que ponto a herança da Rede Federal de 1909 ainda vigora invisivelmente, quando os IFs, em 2024, não possuem uma política de inclusão institucional? Por que o IFRJ, somente em junho de 2023, criou sua Política de Inclusão? Foi preciso esperar um aumento de mais de 913% para criar uma política de inclusão? É necessário criar uma política de inclusão para que a inclusão ocorra numa instituição? Por que os dispositivos legais de âmbito nacional não garantem a inclusão? O IPV possui uma política de inclusão? Como acontece a inclusão no IPV? Como o IFRJ e o IPV trabalham com a politecnia, as políticas na área de Responsabilidade Social e ações afirmativas sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas? O que une os dois cenários da pesquisa? Tais questionamentos tentaremos responder até o final deste trabalho.

Com objetivo de analisar as políticas na área da responsabilidade social e as ações afirmativas para o público da EE e dos estudantes com necessidades específicas do IFRJ e do IPV, em Portugal. O estudo investiga como se dá o processo de inclusão no IFRJ e no IPV, ambas instituições politécnicas, uma no Rio de Janeiro, Brasil, a outra, em Viseu, Portugal.

Com o objetivo específico de conhecer o trabalhado desenvolvido no âmbito categorizamos as análises comparativas das aplicações do contexto das políticas de Responsabilidade Social e das ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV, sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas.

[2] Esse sistema objetiva organizar e facilitar o procedimento de acesso à informação, tanto para o cidadão quanto para a Administração Pública. Ele permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Executivo Federal, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação. O cidadão ainda pode entrar com recursos e apresentar reclamações sem burocracia. Disponível em: http://www.acessoainformacao.gov.br/. Quando a resposta é enviada pelo Fala.BR, ela vem em formato de documento, por isso, consideramos neste trabalho, os resultados do e-sic, uma análise documental.

Como parte da metodologia deste trabalho, realizamos entrevistas com a vice-presidência do IPV, e a coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NAI-ENEE), com a finalidade de compreender a realidade do IPV, produzindo uma integração e dando continuidade dialógica aos resultados obtidos na pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020. Por esse motivo, o IFRJ e o IPV foram escolhidos como *lócus* no desenvolvimento deste estudo pelo fato de sistematizar o ensino politécnico e o atendimento ao público da EE.

Dada motivação para realização do doutorado surge daí, com os resultados encontrados e as perspectivas traçadas, portanto, o entusiasmo empreendido nesta tese se qualifica pela importância que ele pode vir a representar nas respostas a esses questionamentos, e no delineamento de um caminho para instituições politécnicas, ou não, especialmente para o IFRJ, após a criação de sua Política de Inclusão Institucional em 2023.

Dessa forma, esta tese não tem como intenção solucionar os problemas relativos à inclusão no IFRJ e no IPV, mas analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV, sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas.

A necessidade e a importância deste estudo são validadas diante de uma pesquisa com resultado escasso e pouco especializado, diagnosticado durante a realização do levantamento bibliográfico, uma das metodologias utilizadas neste trabalho, principalmente de pesquisas sobre: responsabilidade social, práticas inclusivas na RFEPCT e, sobretudo, de práticas inclusivas no IFRJ, assim como, nos Institutos Politécnicos de Portugal, evidenciando, assim, um campo fértil para estudos acadêmicos e produções de materiais sobre o assunto.

Outro ponto relevante desta pesquisa é a possibilidade de integração com os resultados do trabalho realizado no curso de mestrado em 2020, com propósito de continuidade dialógica sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas na EPT do IFRJ e seus desdobramentos, após conclusão e divulgação.

O desenvolvimento do trabalho foi estruturado em cinco capítulos, divididos em seções e subseções, além das referências bibliográficas e apêndices. Ademais, na intenção de tornar o trabalho mais acessível, foram feitas, pela autora da tese, as audiodescrições das imagens, baseadas no livro “Audiodescrição”, de Motta (2016).

O capítulo que se lê, a introdução, apresenta a minha trajetória pessoal, especialmente a profissional, vinculando a escolha do tema, a justificativa da pesquisa, seu propósito e como foi

desenvolvida.

No segundo capítulo, o referencial teórico, início o mapeando e a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, do século XVI à atualidade, perpassando por mais de um século de história. Essa modalidade de ensino, no Brasil, começa com as Escolas de Aprendizes e Artífices e chega à contemporaneidade com os IFs. Apresento os marcos normativos da Educação Profissional e as mudanças ocorridas no período.

Nas primeiras seções, analiso a trajetória da Educação Profissional em Portugal, que foi marcada por avanços e retrocessos ligados à evolução econômica e política do país, desde a criação das escolas técnicas pelo Marquês de Pombal, em 1759, até a atualidade. Em seguida, abordo a Politecnia, que caminha junto a Educação Profissional na direção da superação da dicotomia entre trabalho braçal e intelectual, entre instrução profissional e instrução propedêutica.

Para construção das sub seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, sobre a Educação Profissional nos dois países, e a Politecnia, analiso os documentos legais da Educação Brasileira e Portuguesa, e me aprofundo nos estudos de pesquisadores que têm se dedicado à temática: Frigotto (1993, 2007, 2010, 2011, 2018), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Ciavatta (2010, 2014), Ramos, (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2011); Ciavatta (2010, 2011, 2014); Pacheco (2011a, 2011b), Kuenzer (1997, 2007), Kuenzer e Grabowski (2006), Saviani (1989, 2003, 2004, 2007), Martins, Pardal e Dias (2005), Martins e Martins (2016); Cerqueira e Martins (2011), Rodrigues (2010), Ribeiro (2014), entre outros autores.

Nas subseções 2.5 e 2.5.1, apresento um histórico da EE, abordando seus aspectos históricos e políticos, evidenciando os avanços legais e normativos para o acesso à educação, sobretudo a Educação Profissional das pessoas com deficiência e com necessidades específicas. A seção aborda as mudanças conceituais, as mudanças de paradigmas da EE, apresentando as políticas de inclusão com foco no Programa TEC NEP e a discussão em torno da EE nos IFs.

Ainda nessas seções, é realizada uma reflexão sobre os marcos normativos e elaboro uma "arquitetura dos documentos", que evidencia o percurso da EE rumo à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Rede Federal de Educação Profissional, com a implantação dos NAPNEs.

Refletindo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o diálogo foi estabelecido com Mazzotta (2005, 2011), Glat e Fernandes (2005), Glat e Blanco (2009, 2011), Jannuzzi (1992, 2006, 2012), Fernandes (1999, 2000, 2007), Fernandes e Corrêa (2008), Sassaki (1997, 1999, 2006, 2006a, 2006b) e Stainback, S. e Stainback, W. (1999), com a intenção de

aproximar a visão desses autores do cenário da pesquisa. Além disso, utilizo muitos documentos de caráter mandatário de âmbito nacional e internacional.

Na seção 2.6, a intenção é apresentar um breve histórico da Educação Especial em Portugal. O país tem uma longa história de promoção da integração que começou nos anos 70 e se intensificou nos anos 90. Após isso, já nos anos 2000, alguns marcos históricos e normativos mudam o rumo da Educação Especial em Portugal, como o Decreto-Lei nº 3/2008, que definiu os apoios especializados para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular. Posteriormente, veio à publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, acompanhado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, que coloca Portugal num conjunto de países que possui legislação sobre educação inclusiva que abrange todos os alunos.

Para pensar a Educação Especial em Portugal, o diálogo foi estabelecido com alguns teóricos portugueses e com documentos legais de âmbito da Educação Portuguesa: Morgado *et al*. (2018), Costa e Rodrigues (1999), Pereira (2018, 2019), Felgueiras (1994), Decreto-Lei nº 46/86, Decreto-Lei nº 3/2008, Portaria nº 275-A/2012, Decreto-Lei nº 54/2018 e o Decreto-Lei nº 55/2018.

Na subseção 2.7 realizo um panorama das ações dos Núcleos de Acessibilidade do IFRJ e IPV. Analiso documentos normativos e orientadores em relação aos Núcleos de Acessibilidade, e uma análise em algumas ações e projetos desses núcleos. Nos documentos do IFRJ, analiso a Política de Educação Especial Inclusiva (PEEI), aprovada em junho de 2023, o único documento normativo interno que rege a EE no IFRJ, esperada há muito tempo pela comunidade, posso dizer, que se trata de uma das principais aspirações, nos últimos anos dos NAPNEs.

Na subseção 2.8 realizamos uma análise reflexiva sobre a inclusão como Responsabilidade Social. Fizemos a leitura crítico-reflexiva de trabalhos coletados no levantamento bibliográfico como: Félix (2003), Vieira *et al*. (2023), Lima (2002), ORSIES (2018), Fundação Abrinq (2020), Instituto Ethos (2000) e Vallaeys *et al*. (2009).

Concluindo o segundo capítulo, a subseção 2.9 apresenta a caracterização do campo de estudo, abrangendo o IFRJ e o IPV. Para isso, empreendo uma breve contextualização histórica das duas Instituições pesquisadas, o cenário e *lócus* da pesquisa. Fundamentalmente, no IFRJ, a partir da expansão da Rede Federal e da criação dos NAPNEs, além de uma breve caracterização da cidade de Viseu e dos Institutos Politécnicos de Portugal. Em seguida, apresentamos o IPV, suas Escolas e oferta formativa.

O terceiro capítulo apresenta os objetivos do estudo. Já o quarto capítulo, descreve a trajetória metodológica, as etapas da pesquisa, seus participantes, os procedimentos éticos, os

procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados.

Para estruturarmos a proposta metodológica deste estudo, utilizamos os teóricos: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), Bardin (2011), Gil (1989, 1999, 2002, 2008, 2010, 2010a), Lüdke e André (1986), Minayo (1996, 2008, 2009, 2010, 2011) e Minayo e Sanches (1993).

O quinto capítulo apresenta uma discussão sobre os resultados da pesquisa, as categorias e subcategorias de análise construídas com os dados obtidos na coleta e baseado na análise de conteúdo de Bardin (2011). Apresento uma análise densa, interpretativa e aprofundada sobre os dados obtidos a partir das respostas dos pesquisados.

No sexto capítulo, a conclusão do trabalho. E, no sétimo e último capítulo, os trabalhos futuros.

Por fim, como elementos pós-textuais, apresentamos as referências que fundamentaram a pesquisa e, nos apêndices, apresentamos dados e registros complementares à pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PERCURSO DA PESQUISA

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL

Para entendermos melhor a Educação Profissional no Brasil e em Portugal vamos, de forma abreviada, traçar uma trajetória para melhor entendimento do cenário que se apresenta hoje. Primeiramente, veremos os registros no Brasil, nos quais os assentamentos sobre a Educação Profissional são verificados a partir do "período colonial" e, posteriormente, apresentaremos a trajetória percorrida em Portugal.

A Educação Profissional (EP) surgiu no Brasil a partir de 1530, no "período colonial" por intermédio da Companhia de Jesus, constituída pelos jesuítas (FONSECA, 2013), desde essa ocasião, a educação era tida como um privilégio, em que apenas a aristocracia e os filhos dos colonizadores tinham acesso à educação, assim ia se firmando como instrumento de poder. Ainda assim, mesmo que possuísse um caráter clássico, intelectual e humanístico, essa educação objetivava, segundo Caires e Oliveira (2016, p.27): *"Instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual"*.

A Companhia de Jesus, com a liderança do jesuíta Padre Manuel da Nóbrega, se domiciliou na Bahia, trazendo um Plano de Estudos apresentado por ele, para o Aprendizado Profissional e Agrícola, que constituía-se de instruções para o aprendizado de português para o indígena, da doutrina cristã, da escola de ler e escrever e da opção do canto orfeônico e música instrumental e, ainda, do aprendizado profissional e agrícola (FONSECA, 2013).

Quanto ao ensino da gramática, só era destinada aos que realizassem seus estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Segundo Saviani (2007), havia uma preocupação explícita com a Colônia, levando em conta as suas condições na época: a escassez de trabalhadores preparados para as atividades manuais que atendessem as necessidades imediatas.

Em 1759, ainda no período colonial, a Companhia de Jesus foi expulsa pelo influente Marquês de Pombal, e todos os integrantes da Companhia foram expulsos de Portugal. Já no Brasil, todos os jesuítas foram presos e devolvidos a Portugal. Com a expulsão dos jesuítas, fato que exigiu de Portugal uma reforma educacional, caracterizada como "As Reformas Educacionais de Pombal"

(FONSECA, 2013).

No início do século XIX, em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, foram criadas as primeiras instituições de Ensino Superior[3] no país, destinadas à formação de pessoas para exercer funções qualificadas no exército. Por volta de 1812, frente à escassez de mão de obra para o desenvolvimento do país, foi instituído o Ensino dos Ofícios nos arsenais do Exército e da Marinha.

A trajetória histórica das instituições de Educação Profissional, sob a responsabilidade do Estado Republicano, teve início há mais de 114 anos., em 23 de setembro de 1909, dando origem a rede federal, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que foram criadas 20 anos após a Proclamação da República, pelo Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566[4] (BRASIL, 1909), que instituiu em cada capital do país uma Escola de Aprendizes e Artífices de ensino profissional primário.

Esse documento representa a concepção legislativa da Educação Profissional brasileira, a semente, da atual RFEPCT, regulamentado na legislação do Brasil, o ensino profissional. O Decreto tinha como objetivo ofertar gratuitamente qualificação de mão de obra aos filhos dos proletários de, no mínimo dez e no máximo treze anos, preferencialmente para os "desfavorecidos da fortuna", que mais tarde seriam os "trabalhadores assalariados", uma vez que se acreditava que esses eram os mais suscetíveis a se tornarem nocivos a sociedade. O texto do Decreto traz a expressão os "desfavorecidos da fortuna", e manifestava a necessidade de prover as classes proletárias e assegurar a sua sobrevivência.

> Preparo téchnico e intellectual, como fazê-los adquirir hábitos Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isto se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República, formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p.01).

Na prática, o Decreto distanciou o trabalho braçal, do trabalho intelectual, evidenciando uma sociedade classista, tornando evidente a elite, que é reconhecida pelo intelectualismo e os "desvalidos da fortuna", pelo trabalho braçal, configurado como trabalho inferior, secundário, insignificante e que dispensa a inteligência.

Para Kuenzer (2007, p.27), essas escolas tinham *"a finalidade moral de repressão: educar*

[3] Em 1808, foram criados os cursos de Cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano depois o de Medicina.

[4] Com o intuito de preservar o teor dos documentos e legislações citadas, mantivemos as terminologias utilizadas, a fim de evidenciar os pensamentos expressos no momento histórico de sua elaboração.

pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas". Mesmo levando em conta que o objetivo da criação dessas escolas explicita a intenção da profissionalização voltada apenas para as pessoas de classes desfavorecidas, com a finalidade da aprendizagem de um ofício, isso evidencia além da formalização do EP no Brasil, direcionado somente à classe pobre da sociedade, demonstrando um preconceito social para a EP e a dicotomia da educação entre a elite e os pobres e, por consequência, entre o ensino propedêutico e o profissional.

Da mesma forma, Gomes (2013, p.63) avalia que a EP, no Brasil, foi marcada por um ensino precário, sendo encaminhada para a formação de força de trabalho braçal, para atender *"às necessidades do sistema produtivo, enquanto o ensino acadêmico era proporcionado para a futura elite dirigente do país"*.

De acordo com Kuenzer e Grabowski (2006), a configuração de educação de cada sociedade corresponde com as causas de cada grupo, e às funções que lhes cabem desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Dessa forma, os planos pedagógicos de cursos são preparados nas escolas com base nos processos sociais, (re)produzindo uma dualidade estrutural como mostra Kuenzer e Grabowski (2006, p.300): *"inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas formas de divisão social e técnica do trabalho"*.

Em complemento aos autores acima, e a fim de aprofundar os estudos relativos à contraposição entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade e a educação dual, e Educação Profissional e, ainda, a fim de me envolver ainda mais, especificamente com a politecnia, para o desenvolvimento deste trabalho, trazemos as contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15), que afirmam existir: *"[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores"*.

Enfim, os registros de estudo e históricos nos evidenciam que, assim surgiram os setores no processo de trabalho, que de um lado, um setor especializado, preparado e idealizador do modo de trabalho e, do outro, uma multidão de desqualificados, inaptos, mas encarregados pela execução. Desse modo, corroborando com essas ideias, Frigotto (1993, p.40-41), ressalta: *"[...] a educação passa, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda"*.

Em 1932, foi lançado o documento "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"[5], que podemos considerar um marco simbólico na renovação da educação do Brasil, documento com inovações pedagógicas, que tinha por objetivo renovar o sistema educacional brasileiro, elaborado a pedido do presidente Getúlio Vargas.

Após o tão falado manifesto, observou-se uma efervescência pela busca da escolarização como recurso que atendesse às demandas da crescente industrialização pela qual o país passava. Em consonância com o momento, foi promulgada, pelo presidente Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, mesmo dia da implantação da ditadura do Estado Novo, a quarta Constituição do Brasil e a terceira da República, que determina pela primeira vez, que a oferta do ensino profissional é de responsabilidade do Estado, podendo contar com a parceria da indústria e do comércio para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos profissionais, sobretudo no âmbito da formação prática. A Constituição começa a abrir caminhos, mesmo que timidamente, para uma renovação na EP, que em seu artigo 129 declara:

> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Durante o período da ditadura da Era Vargas[6], algumas reformas marcaram o ensino profissional no Brasil, dentre elas, a conhecida como Reforma Capanema, criada pelo então, Ministro da Educação, Gustavo Capanema, instituída através das chamadas Leis Orgânicas (Decreto-Lei), que envolviam as seguintes áreas de ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

Nessa ocasião, os egressos da educação média profissionalizante só desfrutavam o acesso ao Ensino Superior, se seguissem a mesma carreira, não podendo escolher outras, o que persistia obstruindo o acesso ao Ensino Superior, enquanto os estudantes que cursavam o secundário, prosseguiam seus estudos sem impedimentos ao Ensino Superior.

Em 1942, com o intuito de resolver esse embaraço, a Lei Orgânica cria dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo sistema oficial e outro mantido pelas empresas. Desse jeito, é criado

[5] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado no governo de Getúlio Vargas, foi redigido por 26 intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Antonio F. Almeida Júnior, Heitor Lira, Roquete Pinto, Hermes Lima e Cecília Meireles.

[6] Era Vargas é o período da História do Brasil entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos e de forma contínua. Essa época foi um divisor de águas na História brasileira, em razão das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas. A Era Vargas é composta por três fases sucessivas: o período do Governo Provisório (1930–1934), o período da constituição de 1934 e o período do Estado Novo (1937-1945).

o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, possibilitando a qualificação profissional.

Dessa maneira, destaca-se o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942), que aponta, que o ensino industrial deveria atender aos "*interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra*"; a redação do decreto traz no artigo 4º, que o ensino industrial, no que tange à preparação profissional do trabalhador, tem o propósito de *"formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais"* e ainda *"dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade"* (BRASIL, 1942).

Assim, a educação do Brasil continuava dividida, uma para a elite, outra para os jovens trabalhadores braçais necessários no processo de industrialização do país. Em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), propiciando a população de baixa renda, a se profissionalizar, encontrando nessa criação grande êxito, pois os alunos recebiam para estudar (ROMANELLI, 2005, p.158).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) que, no artigo 47, trazia a prescrição para o ensino técnico com cursos que atendiam à agricultura, à indústria e ao comércio, contudo, uma grande reforma na educação brasileira, foi realizada em 1971, tendo revogado o artigo 47, foi a segunda LDBEN, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que ficou conhecida como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, modificando o ordenamento do ensino brasileiro, sistematizando a educação que hoje chamamos de ensino de nível médio, na época 2° grau, passando a ser profissionalizante para todos os estudantes.

Essa reformulação acabou com a divisão entre escola secundária e escola técnica, pois objetivou uma escola de 1º e 2º graus, centrada na educação básica geral, conjuntamente com a preparação para o trabalho. Os cursos que antes se denominavam primário, ginasial e colegial, foram transformados em 1º e 2º graus, sendo que o 1º grau unificou o antigo primário e o ginasial e o 2º grau, o colegial.

O desastre produzido pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) provocou a criação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, enaltecendo a formação geral. Nessa perspectiva, durante essa época de desalinho entre os

diversos dispositivos legais da Educação Profissional, quem ganhou espaço foi a rede de escolas técnicas federais, que ao contrário, intensificava a formação de técnicos, dando ênfase as qualificações das áreas priorizadas pelo governo, objetivando um melhor desenvolvimento da mão de obra qualificada no Brasil.

Nesse cenário, as escolas da rede federal, só avolumavam matrículas e intensificavam a criação de novos cursos nas diversas áreas de destaque no panorama nacional. As instituições federais se destacavam não somente pela qualidade do ensino, além da formação técnica de excelência transmitida aos estudantes, e ainda, garantia as melhores colocações nos vestibulares, por consequência, um bom desempenho nos cursos superiores e as ocupações das melhores vagas de emprego.

Fazendo um resumo da linha do tempo da Educação Profissional, de acordo com Dias, Fernandes e Salgado (2020), no final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices deram lugar aos Liceus Industriais e, a partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas em substituição aos Liceus, com formação profissional em nível secundário. Em 1959, as Escolas Industriais passaram a ser autarquias se transformando em Escolas Técnicas Federais. Em 1978, os Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETs) despontam resultantes do crescimento e prestígio de três Escolas Técnicas que se sobressaíram no cenário nacional, a do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, condição desejada por outras Escolas Técnicas (Figura 1).

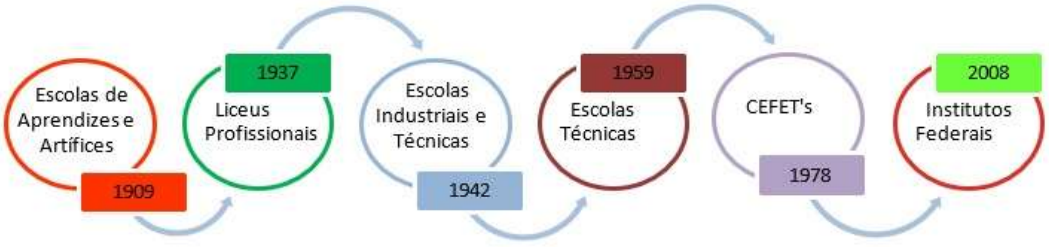

Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional
Fonte: Dias, Fernandes e Salgado (2020).

Audiodescrição: Seis círculos estão dispostos um ao lado do outro, cada um deles de uma cor, eles são ligados uns aos outros, por uma seta de uma ponta só e que saem de cada círculo e vai até o próximo círculo, indicando o ano de alteração e o nome que a escola passou a receber. No primeiro, à esquerda, de cor laranja, o texto Escolas de Aprendizes e Artífices, 1909; no segundo, de cor verde, o texto Liceus Profissionais, 1937; no terceiro, de cor azul, o texto Escolas Industriais e Técnicas, 1942; no quarto, de cor marrom, o texto Escolas Técnicas, 1959; no quinto, de cor lilás, o texto CEFETs, 1978, e, no sexto e último de cor vermelha, o texto Institutos Federais, 2008.

Após a instauração da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, enaltecendo a formação geral, surge a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), que instituiu o Sistema Nacional de educação tecnológica transformando as escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Passados dois anos, a nova LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), veio oportunizar aos estudantes que concluírem a educação básica, o ingresso no Ensino Superior. A nova Lei ficou estruturada em dois níveis, educação básica e educação superior, sendo que a Educação Profissional não constava em nenhum dos dois níveis.

O Ensino Médio e a Educação Profissional ficaram em capítulos isolados, de forma independente, ficando o Ensino Médio no Capítulo II, destinado à educação básica, e a EP, no Capítulo III, formado por apenas três artigos. Convêm ressaltar que, além do modo incomum que o conteúdo no capítulo foi disposto, o texto do artigo 36, § 2º, seção IV do Capítulo II e do artigo 40, Capítulo III, manifestam, de maneira desarmoniosa, qualquer ordenação entre o Ensino Médio e a EP.

Não mais que alguns meses da publicação da LDBEN, os artigos 36 e 39 a 42 sofreram regulamentações pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), determinando a cisão obrigatória entre o Ensino Médio e a EP. Tal Decreto ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional, por suas proposições. Em função disso, o Ensino Médio recupera sua característica propedêutica, e os cursos técnicos são mandatoriamente separados do Ensino Médio.

Como explicam Dias, Fernandes e Salgado (2020 p.51) se apresentando de dois modos: concomitante ao Ensino Médio, no qual o estudante poderá cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Médio, contudo, com matrículas e currículos distintos, podendo ser ofertados em uma mesma Instituição (concomitância interna), ou em instituições diferentes (concomitância externa); a outra modalidade é a sequencial, para os estudantes que já concluíram o Ensino Médio, após a educação básica.

O Decreto proporciona a articulação entre o Ensino Médio e a EP, como se tratasse de dois segmentos distintos, e ainda define para a Educação Profissional três níveis, como se pode verificar no artigo 3.

> I - Básico: destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
> II - Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de Ensino Médio;

> III - Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico (BRASIL, 1997).

No entendimento das autoras, mais uma vez se reitera a dualidade no ensino, a EP não está inserida no texto da organização da educação brasileira, a EP é apresentada como um apêndice, ou algo pequeno e a parte, regulamentando a EP como um sistema paralelo.

A formação geral de nível médio foi separada do ensino técnico, como sustenta Frigotto (2010) e Ciavatta (2010), em que o dualismo histórico da educação brasileira, com base na divisão social do trabalho, se refere, ao mesmo tempo, à distinção entre a formação geral e à profissional, e da diferenciação entre o trabalho intelectual e manual.

Caminhando para contemporaneidade da EP nos IFs, a Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a), no artigo 47, que altera o artigo 3 da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), aponta para a proibição da construção de novas escolas federais, exceto, mediante parcerias entre estados, municípios e outras Organizações Não Governamentais (ONGs) que financiem a construção.

Durante o ano de 2003 até julho de 2004, em um novo governo, entrou em vigor o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), muitas discussões inflamadas em relação ao Ensino Médio e a Educação Profissional, despontando intensos debates sobre a educação politécnica[77], e a fim de aprofundar os estudos relativos a politecnia, tema deste trabalho, concebendo-a como uma educação unitária e universal fadada a superar a antiga dualidade existente entre formação geral e formação técnica, direcionada para *"o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno"*, sem formação de profissionais em cursos técnicos específicos (SAVIANI, 2003, p.140 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.42).

Com o intuito de envolver a temática da politecnia, nas palavras de Dias, Fernandes e Salgado (2020), em que explicam que em decorrência das peculiaridades da sociedade brasileira, da desigualdade socioeconômica do país, é imputado aos jovens das classes populares, a inserção no mundo de trabalho cada vez mais cedo, se esforçando para aumentar o rendimento familiar. Assim, a tentativa de educação politécnica não encontrava bases para serem praticadas naquela ocasião.

Na avaliação das autoras, iniciou-se nesse período o entendimento da concretização da formação integrada e do desenvolvimento da EP ou educação politécnica, conjuntamente, uma

[7] "Educação politécnica entendida como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

formação profissional. Assim sendo, os jovens de classes populares, para conseguir uma formação profissional não precisariam esperar a idade de 18 anos ou mais, para terem uma formação profissional universitária, essa condição se torna viável, pois *"o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade"* (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

Partindo dessa perspectiva, e apoiado nas discussões que ocorreram nos anos 2003 e 2004 e que deram origem ao Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), restaurando a opção de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de Nível Médio, inicia a construção de uma educação tecnológica ou politécnica, em que Frigotto assegura que:

> Em relação às tendências da formação profissional e técnica e ao contexto da criação dos IFs, sublinhamos primeiramente que a reclamação do que se denominou de "apagão educacional" resulta da negação da educação básica, em especial de nível médio, pela classe dominante, que o reclama e que mantém a dualidade estrutural da educação e afirma a Educação Profissional na sua forma de preparação para o trabalho simples. O Decreto nº 2.208/1997 é a expressão da dualidade e da ótica do adestramento. A revogação do Decreto nº 2.008/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 buscou superar a dualidade propondo o ensino médio Integrado, tendo como base a ciência, o trabalho e a cultura, como a educação básica de ensino médio de travessia para a escola unitária e a formação politécnica (FRIGOTTO, 2018, p.146).

Ainda dialogando com Dias, Fernandes e Salgado (2020), o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) trouxe autonomia aos CEFETs e as outras escolas técnicas, a liberdade para a criação e implantação de novos cursos em todos os níveis da educação. Trouxe ainda, a expansão da rede de escolas federais de EPT. Na avaliação de Kuenzer:

> O Decreto nº 5.154/2004 buscava salvaguardar a educação básica como direito e sua integração/articulação com a EPT, a partir dos seguintes princípios: a) organização sistêmica da EPT orgânica mente integrada à educação básica com coordenação do MEC e articulação com as demais políticas públicas; b)definição de responsabilidades sobre o financiamento e controle social; c) regulamentação do nível básico da EPT; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o Ensino Médio e a formação técnica; e) monitoramento e garantia da qualidade social, com controle social, do nível tecnológico da Educação Profissional. Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 "revogou sem revogar" o Decreto nº 2.208/1997, uma vez que permitiu a integração, mas não proibiu a desintegração; além disso, a conjuntura posterior fez com que o "balcão de negócios" criado pelo decreto anterior fosse mantido (KUENZER, 2007).

As autoras esclarecem que a principal contribuição do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) foi a oferta da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, pois a formação integrada tem como objetivo principal a superação da dualidade educacional, a formação humana integral, através da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos e o desembaraço para o

trabalho da interdisciplinaridade como efeito pedagógico (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

O Decreto (BRASIL, 2004) traz a proposta da construção de um currículo integrado e essa construção nas escolas tem se mostrado o maior desafio pedagógico, um currículo que alcance a proposta de uma formação integrada, apoiado na politecnia, tecendo o conhecimento como totalidade, partindo do pressuposto da relação entre trabalho, ciência, cultura e que atravesse e percorra os conhecimentos gerais e específicos. Tais ações legitima a escola como local privilegiado de transmissão de conhecimentos.

Faz-se importante ressaltar que, com o avanço do Decreto, esse tipo de Ensino Médio pode ser dirigido também aos adolescentes com distorção série/idade, público da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para adentrarem e ingressarem de forma digna no mundo do trabalho, e dar continuidade dos estudos em nível superior. Frigotto, delineia essa possibilidade:

> É neste contexto que o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção já assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não terá natureza profissionalizante stricto sensu e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas forma se as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado (FRIGOTTO, 2018, p.58).

Em 2004, todos os CEFETs passaram a ser considerados Instituições de Educação Superior com autonomia equivalente às Universidades, através do Decreto nº 5.225 de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004a). Assim, a rede federal foi se desenhando e construindo sua história na EP nacional.

O governo avançava para apresentação de três ações governamentais que iam construindo um caminho para uma Reforma da Educação Profissional. O primeiro deles foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) criado em 24 de junho de 2005 pelo Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005b). O objetivo era aumentar a escolarização com profissionalização e ampliar o acesso e a permanência de jovens adultos na educação básica, ampliado um ano depois, pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), trazendo o oferecimento do Ensino Médio integrado para jovens

e adultos.

A segunda ação governamental foi o Programa Brasil Profissionalizado criado pelo Decreto nº 6.302 em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), o programa simboliza uma tentativa de democratização do Ensino Médio e tem sua sustentação e apoio no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), cujo objetivo foi:

> Estimular o ensino médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, a terceira ação, em 2007, foi o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que se deu pelo Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). A EPT foi reformulada novamente a partir da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece as especificações da "Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e tenta extinguir a dualidade entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico criada com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997).

2.2 ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dando continuidade às ações governamentais no Brasil, para construção de um caminho para uma Reforma da Educação Profissional, no ano de 2007, ocorreu a aprovação do Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). O Decreto estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tal fato pode ser considerado o marco legal inicial para a materialização da reforma na EP e uma nova arquitetura na rede federal.

De acordo com o MEC, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil e, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (BRASIL, 2010), até o final do ano de 2008, a rede federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs, com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), institui no âmbito do

sistema federal de ensino, a RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação[8], constituída pelas seguintes instituições:

> Artigo1 I − Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia−Institutos Federais; II−Universidade Tecnológica Federal do Paraná − UTFPR; III−Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca − CEFET-RJ e de Minas Gerais − CEFET-MG; IV − Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008a).

A partir da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a), no estado do Rio de Janeiro, foram formados dois IFs: O Instituto Federal Fluminense (IFF), com atuação nas mesorregiões Norte Fluminense, Noroeste Fluminense e Baixadas Litorâneas, e o IFRJ, com atuação nas mesorregiões: Metropolitana, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba e Centro Sul Fluminense. Em seu artigo 2, a Lei 11.892, e nos seus § 1º, 2º e 3º apresentou a definição e seus poderes de ação:

> A esses IFs é atribuída a tarefa de ofertar a 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 da Lei (BRASIL, 2008a).

Segundo Dias e Fernandes (2019; 2020, p.60), na proposta de criação dos IFs, no que tange a territorialidade, a política de expansão da RFEPCT se realizou em três fases. Em 2006, iniciou-se a primeira fase de expansão das escolas Federais de EPT, objetivando implantar novas Unidades em cidades e estados desprovidos desse tipo de educação, e com a intenção de ofertar cursos que se articulassem com as potencialidades e peculiaridades locais (BRASIL, 2010).

A preferência foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas dessas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de IFs nas periferias dos grandes centros urbanos e municípios do interior. Assim, a Educação nos IFs se distancia de vieses conservadores.

> Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc. (FRIGOTTO, 2018, p.148).

Entre 2007 e 2010, iniciou-se a segunda fase de expansão de maneira a atender o maior

[8] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial

número possível de mesorregiões e pessoas, considerando as questões sociais e culturais locais, conforme Dias e Fernandes (2019). Nessa fase, a SETEC/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC, mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais (BRASIL, 2010).

Na terceira fase da expansão das instituições federais, a rede federal, que em 2006 era composta por 144 unidades, chegou, em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontravam em funcionamento, abrangendo 515 municípios, localizados em 27 unidades da federação. No portal do MEC[9] de 2016 observa-se:

> Em 2016, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2016).

O processo de "ifetização" modificou completamente a Instituição e foi criado o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), componente do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico[10].

A expansão da RFEPCT ocorreu de forma intensa, se considerarmos que, em 93 anos (entre 1909 e 2002), foram construídas 140 escolas e, em apenas 16 anos (entre 2003 e 2016), foram criadas mais 504 unidades, somando-se, assim, 644 unidades em 2016. Da mesma forma, verificamos a quantidade de municípios atendidos pela RFEPCT[11]. Entre 1909 e 2002 eram atendidos 119 municípios, de 2003 a 2010, 321 municípios, entre 2011 e 2014, passaram a ser atendidos 511 municípios, e entre 2015 e 2016 esse número cresceu para 568 municípios. O ano de 2019 fechou com 661 unidades[12] de IFs Brasil afora.

Em outubro de 2011, foi aprovada a Lei nº 12.513, que institui o *"Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de ampliar a oferta de Educação Profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira"* (BRASIL, 2011). A referida Lei dispõe em seus objetivos o atendimento no que tange a

[9] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal

[10] Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c). A carreira EBTT é igualada à carreira do magistério superior pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que trata dos cargos dos servidores dos institutos, colocando os professores em equivalência à carreira do Magistério Superior (Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987).

[11] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

[12] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

"expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional", atendendo prioritariamente:

> [...] estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento [...] (BRASIL, 2011).

O que percebemos no texto da Lei nº 12.513, conforme entendimento das autoras, é que o Pronatec está direcionado ao atendimento da qualificação profissional, visando contemplar as demandas do mercado e atender à emergente necessidade do setor produtivo requerido no modelo neoliberal (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Em 12 de março de 2024, o Governo Federal anunciou a criação de 100 novos *campi* dos IFs. A iniciativa alcança todas as unidades da federação, gerando 140 mil novas vagas, a maioria delas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O objetivo da nova expansão da Rede Federal é aumentar a oferta de vagas na EPT, e criar oportunidades para jovens e adultos, especialmente os mais vulneráveis.

A nova fase de expansão dos IFs, quase 10 anos após a última expansão da Rede Federal, celebra uma das mais bem sucedidas políticas educacionais, no âmbito da EP. Tal feito possibilitou a chegada da educação pública de qualidade às localidades mais distantes das capitais dos estados, tornando-se uma das redes mais capilarizadas na oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

Segundo o portal gov.br[13], a região Nordeste será a que receberá o maior número de IFs nesta fase de expansão, com 38 *campi* em seus nove estados. A região Sudeste, ficará com 27 novos *campi*, seguido da região Sul, com 13, a região Norte, ganhará 12 *campi*, e o Centro-Oeste, 10 *campi*. Entre os estados da federação, São Paulo é o que terá mais municípios contemplados, com 12 cidades atendidas com os IFs, em segundo lugar empatados, Minas Gerais e Bahia somam oito municípios com *campi* do IF e, seguindo, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro, com seis *campi* cada, e Paraná, Rio Grande do Sul e Pará, com cinco *campi*. Atualmente, em 2024, há 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas. Com os novos 100 *campi*, a Rede Federal passa a contar com

[13] Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/03/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutosfederais#:~:text=Atualmente%2C%20h%C3%A1%20682%20unidades%20e,sendo%20702%20campi%20de%20IFs.

782 unidades, sendo 702 *campi* de IFs.

2.3 UM BREVE OLHAR DIACRÔNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

A trajetória histórica da EP em Portugal foi sinalizada por avanços e retrocessos conectados ao crescimento econômico e político do país. Em 1759, no reinado de D. José I, o Marquês de Pombal criou as escolas técnicas da área têxtil, que na época era a atividade que mais se desenvolvia no país e, posteriormente, em 1852, através de um Decreto, cria o ensino industrial, com o objetivo de atender às necessidades da mão de obra especializada, oriundas da revolução industrial que mobilizou o setor econômico de alguns países da Europa (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005, p.79-81). O Decreto instituiu:

> […] o ensino industrial, de que o trabalho físico fazia parte genérica para todas as artes e ofícios e dividiu-o em elementar, secundário e complementar; fundou em Lisboa o Instituto Industrial destinado aos três graus de ensino, e tendo anexos um Museu de Indústria e uma Biblioteca Industrial e oficinas para trabalhadores, e no Porto a Escola Industrial com dois primeiros graus do ensino e a cadeira de química aplicada às artes (PORTUGAL, 1853).

Outro instrumento normativo que se destaca nessa ocasião em Portugal, é o Decreto-Lei nº 5.029, de 5 de dezembro de 1918 (PORTUGAL, 1918, p.2069-2087), que segundo Martins e Martins (2016, p.12) argumenta sobre o livre acesso ao EP, incluindo os analfabetos, como controle social. A partir desses Decretos, outros marcos normativos na história da EP Portuguesa, foram se consolidando.

Após a Segunda Guerra Mundial, e impulsionada pela política proveniente da revolução industrial, da reestruturação e da economia no pós-guerra, em toda Europa e em Portugal (RODRIGUES, 2010), a formação profissional adquiriu mais vigor, principalmente na regulamentação dos cursos para que a procura de empregos fosse atendida o mais rápido possível e de forma precisa.

Um estudo desenvolvido pela UNESCO, por volta dos anos 1970, encontrou em Portugal um sistema de formação profissional ultrapassado da realidade e das reais necessidades. Tal fato ocasionou, em 1979, na criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)[14], visando pôr em prática as políticas de emprego e formação profissional, alinhada a organismos

[14] Disponível em: https://www.iefp.pt/historia

internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), se preparando para a entrada no bloco econômico europeu.

Segundo o portal do IEFP, após a integração na Comunidade Econômica Europeia (CEE), Portugal passou a dispor de recursos consideráveis para uma aposta na oferta de formação profissional, que, na prática, representou um marco significativo para a história da formação e do trabalho no país.

Outro fato importante na história lusitana que contribuiu para a EP, foi a chamada Revolução dos Cravos[15], que aconteceu em 1974, e foi um movimento popular e militar ocorrido em Portugal, que encerrou a ditadura salazarista e derrubou uma das ditaduras mais duradouras da história.

As consequências da revolução foram a retomada da democracia em Portugal, a chegada ao poder pelos socialistas e o autogoverno das fábricas pelos trabalhadores. Nessa ocasião, os portugueses enfrentavam uma grande crise econômica, que gerou insatisfação com o governo português, como também, essa insatisfação ainda se intensificou mais, devido às lutas pela independência das colônias portuguesas na África.

Segundo Cerqueira e Martins (2011), a origem da EP se dá na década de 1980, quando em Portugal, foi criado o nível do ensino secundário através do Decreto nº 240/80, estruturando e definindo o 12º ano em duas vias, uma via no ensino, e a outra na via profissionalizante.

Em 1986, após doze anos da Revolução, Portugal aderiu à União Europeia, oportunizando grandes financiamentos europeus para a qualificação de jovens portugueses, gerando grandes debates sobre as prioridades na aplicabilidade dos recursos. Após o início da década de 1980, iniciou-se um movimento com o objetivo de discutir uma educação para o desenvolvimento de competências profissionais nas escolas, onde os jovens já recebessem orientações sobre as profissões e o mercado de trabalho. Sendo assim, em 1983, o Despacho 194-A/1983 normatizou o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, com orientações escolares e profissionais que mobilizaram alunos, afirma Rodrigues (2010).

Em 1989, ocorreu uma reforma no ensino secundário, advinda da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, e, segundo Cerqueira e Martins, o Programa do XI Governo Constitucional expressa que era objetivo dessa reforma:

> […] multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante quer no âmbito da reformulação do ensino secundário e da expansão do ensino superior politécnico, quer pelo apoio à implantação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local (CERQUEIRA;

[15] Seu símbolo foi o cravo, uma flor colocada na ponta das baionetas dos soldados.

MARTINS, 2011, p.137).

Em 2003, com a reforma do ensino secundário, ocorreu uma consolidação do ensino profissional. Dessa forma, a partir de 2004, o ensino profissional foi ampliado, possibilitando a rede pública e privada de escolas secundárias e escolas profissionais ministrar a EP. Além disso, a reforma do ensino secundário trouxe a escolaridade obrigatória de 12 anos, no ensino secundário, na opinião de Ribeiro (2014), constituiu-se como uma das principais alterações ao sistema educativo, com a expansão e diversificação das ofertas formativas profissionalizantes.

A LBSE, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, foi a segunda alteração à LBSE e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. A LBSE de 2005, traz alterações e revogações nos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º da Lei nº 46/86 (LBSE, 1986), e posteriormente alterada e revogada pela Lei nº 115/1997, ambas tratam da EP. O artigo 22º da LBSE de 2005, estabelece que:

> 1 - A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.
> [...] 5 - A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados (PORTUGAL, 1997).

Referente aos cursos de formação profissional e módulos, a LBSE de 2005 segue, no artigo 22, estabelecendo o funcionamento da EP, que pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas:

> a) utilização de escolas de ensino básico e secundário; b) protocolos com empresas e autarquias; c) apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; d) dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade; e) criação de instituições específicas (PORTUGAL, 2005).

Segundo o Ministério da Educação de Portugal (2007), através da LBSE de Portugal, em seu capítulo II, artigo 4º (PORTUGAL, 2005), registra que a Organização Geral do Sistema Educativo *"compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres"*. Segundo a LBSE (2005), o sistema educacional se divide da seguinte forma:

a) Pré-escolar: destinado a crianças entre três e seis anos de idade com frequência facultativa;
b) Ensino Básico: organizado em três ciclos de frequência obrigatória: 1º Ciclo - quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º ano) – alunos entre os 6/7 e os 9/10 anos; 2º Ciclo - dois

anos de escolaridade (5º e 6º ano) – alunos entre os 10/11 e 11/12 anos; 3º Ciclo – três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º ano) e alunos entre os 12/13 e 14/15 anos;

c) Ensino Secundário: obrigatório, é organizado de formas diferenciadas, com cursos orientados ao prosseguimento dos estudos e formação profissional para a inserção no mundo do trabalho.

Chamam-se de Cursos Científicos-Humanísticos e subdividem-se em: (i) Curso de Ciências e Tecnologias, (ii) Curso de Ciências Socioeconômicas; (iii) Curso de Línguas e Humanidades; (iv) Curso de Artes Visuais. Desse modo, esses cursos possuem componentes de formação geral: Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física, comum a todos, e componentes de formação específica, pertencentes ao curso escolhido pelo estudante.

O ensino secundário tem a duração de três anos, nos quais os estudantes podem realizar cursos científico-humanísticos mais vocacionados para o prosseguimento de estudos ou cursos de caráter profissional. Após a conclusão do curso secundário, os estudantes podem realizar Cursos de Especialização Tecnológica (CET), que combinam a teoria e formação para o trabalho (PORTUGAL, 2005).

Outra grande mudança na Educação Profissional lusitana foi a proposta de organização curricular segundo os componentes de formação dos cursos profissionais. O Decreto-Lei nº 24/2006 aponta para um novo paradigma, estabelecendo para todos os cursos do ensino secundário uma estrutura curricular organizada por três componentes de formação, conforme podemos analisar no quadro abaixo.

O primeiro é o componente de formação sociocultural que, tal como o componente de formação geral ou comum nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, objetiva favorecer a construção da identidade pessoal, cívica e cultural dos alunos e integrar as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física. O segundo, é o componente de formação científica, que abraça um conjunto de disciplinas de acordo com a área do saber escolhido, abrange ainda a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências da base do curso. Por fim, o componente de formação técnica, que da mesma maneira do componente de formação tecnológica, nos cursos tecnológicos, pretende complementar o componente de formação científica, propondo a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências do curso.

De acordo com o Decreto-Lei nº 24/2006, os cursos profissionais devem ter um total de 3.100 horas, e duração de três anos letivos, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos,

contemplando os três componentes disciplinares (Quadro 1) e um componente de formação no contexto de trabalho.

Quadro 1: Componentes de Formação: Grade Curricular dos Cursos Profissionais

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	MATRIZ DOS CURSOS PROFISSIONAIS	TOTAL DE HORAS
Sociocultural	Português Língua Estrangeira Educação Física Tecnologias da Informação e Comunicação Área de Integração	320h 220h 140h 100h 220h Total: 1.000h
Científica	Duas a três disciplinas científicas	500h Total: 500h
Técnica	Três a quatro disciplinas da área técnica Formação em Contexto de Trabalho	1.180h 420h Total: 1.600h
Carga horária total/Curso		3.100h

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (PORTUGAL, 2017).

Audiodescrição Quadro 1: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por três colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos componentes de formação; a segunda coluna, a matriz dos cursos profissionais; a terceira coluna, ao total de horas.

Os cursos científico-humanísticos conferem ao estudante a possibilidade de prosseguimento de estudos, e os cursos científicos especializados e profissionais conferem a dupla certificação para aplicações no favorecimento de estudos de determinadas atividades profissionais, com certificação de qualificação de nível 3[16] do Quadro Nacional de Qualificações[17]. Vejamos!

a) Ensino Superior: compreende o ensino politécnico e universitário, ministrado em instituições públicas, privadas ou cooperativas. As universidades formam os licenciados, mestres e doutores e os institutos politécnicos oferecem os Cursos

[16] O nível 1 compreende as pessoas com Ensino Fundamental incompleto, o nível 2 compreende as pessoas com fundamental completo e médio incompleto, o nível 3 as pessoas com ensino médio completo ou superior incompleto, o nível 4 compreende as pessoas com nível superior completo e o nível 5 compreende pessoas com alguma pós-graduação, mesmo que ainda estivesse em curso. https://catalogo.anqep.gov.pt/qnq

[17] Quadro Nacional de Qualificações é um quadro de referência único para classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo português, independentemente das vias de acesso (QNQ, S/D). https://catalogo.anqep.gov.pt/qnq

Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), as licenciaturas[18] e os mestrados.

Esses cursos são regulados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)[19]. Na Circular n 1/ANQEP/2017 (PORTUGAL, 2017), observa-se a importância do EP em Portugal, nela consta que, até 2020, 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário realizarão os percursos de dupla certificação, secundária e profissional, e que em 2018, em torno de 115 mil estudantes frequentavam os Cursos Profissionais e Tecnológicos, o que representava 29% do total nesse nível de ensino (PORTUGAL, 2018).

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é um quadro de referência único para classificar todas qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional, independente das vias de acesso. O quadro estrutura-se em 8 níveis de qualificação, cada um definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível, em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes (Quadro 2).

Quadro 2: Quadro Nacional de Qualificações

Nível	Qualificações
Nível 1	2.º ciclo do ensino básico
Nível 2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
Nível 5	Pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de ensino superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Fonte: ANQEP (s/d)[20].

Audiodescrição Quadro 2: Quadro de formato quadrado, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por duas colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos níveis de certificação das qualificações do Quadro Nacional de Qualificações; a segunda coluna, refere-se às qualificações produzidas

[18] No sistema de ensino português, a licenciatura é o grau acadêmico atribuído não só pelos cursos de formação de professores (como no Brasil), mas também aos outros cursos do mesmo nível acadêmico (graduação no Brasil).

[19] A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia. Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/home

[20] Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/Instrumentos_do_Sistema_Nacional_de_Qualificacoes.html

no sistema educativo e formativo de Portugal.

Ainda, baseado nos dispositivos legais da LBSE (Lei nº 49/2005) e do Decreto-Lei nº 24/2006, o Ensino Superior em Portugal, no que diz respeito ao ensino politécnico, onde há oferta dos Cursos Profissionais (CP) e dos CTeSP, como veremos mais adiante na apresentação do IPV, *lócus* da pesquisa.

Os CPs são ministrados pelas escolas secundárias da rede pública ou escolas profissionais públicas ou privadas, ou em escolas específicas criadas por um cunho comunitário ou de organizações, que objetivam suprir a necessidade de formação e com financiamento, contudo, as escolas profissionais apresentam maior número de cursos do que as escolas secundárias.

Nos CPs podem ingressar estudantes com os 9 anos do ensino básico ou com a conclusão do 3º ciclo do ensino básico, com idade em torno dos 15 anos, e os concluintes obtêm o diploma de ensino secundário e certificação profissional de nível 4. Os CPs, no âmbito do ensino secundário orientado para a vida ativa, são mais procurado por estudantes que buscam um ensino mais voltado ao mundo do trabalho, sem deixar de lado a possibilidade de prosseguirem seus estudos.

Já os CTeSP proporcionam formação de nível superior e são ministrados exclusivamente nos institutos politécnicos (como veremos nas próximas seções deste trabalho), tendo duração de dois anos, não conferindo grau acadêmico, mas fornecendo diploma de técnico superior profissional de nível 5, nas áreas específicas. Esses cursos têm a vantagem de os alunos poderem fazer estágio durante um semestre, correspondente a 750h.

A partir de 2009, o Ensino Secundário passou a ser obrigatório, universal e gratuito com a promulgação da Lei nº 85/2009, que faz alterações na LBSE e traz como objetivos para o Ensino Secundário: *"assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico"* (PORTUGAL, 2009).

As contribuições trazidas pela Lei nº 85/2009, abarcam as ideias do ensino por meio do princípio educativo defendido por Saviani (2003), os objetivos apresentados no instrumento normativo da legislação lusitana, proporciona meios para a orientação e a formação profissional do estudante, possibilitando a preparação técnica e tecnológica, viabilizando a entrada no mundo do trabalho, e ainda, refletem a possibilidade de uma formação através de uma cultura humanística, artística e científica oportuniza ao estudante perceber o contexto econômico e social no qual está incluído e, dessa forma, poder tomar partido diante do entendimento dos seus deveres, buscando de seus direitos.

Oportunizar o que assegura Saviani (2003), através das ideias do ensino por meio do princípio educativo, de um ensino de qualidade que favoreça a formação humanística e uma formação para o mundo do trabalho, resulta em objetivar aprendizagens significativas e efetivas durante o período de formação do adolescente ou adulto.

Essa formação integral de que estamos falando, se materializou em Portugal com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018), documento referência para a organização de todo sistema educacional português, que dispõe: *"é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos"*.

O texto do decreto assegura que o Governo assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas, garantindo a igualdade de acesso à escola pública, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. Além disso, discorre sobre os desafios enfrentados na educação portuguesa e que, por consequência disso, foi necessário um amplo debate nacional envolvendo os professores, acadêmicos, famílias, parceiros sociais e alunos. Como resultado do debate, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece uma matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. E para que haja uma operacionalização do perfil de competências, o decreto afirma:

> Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018).

Dentro da investigação e do escopo deste trabalho, analisamos ainda no Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, garantindo que todos os alunos alcancem os conhecimentos e desenvolvam suas capacidades e atitudes possibilitando, assim, alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Dessa maneira, destacamos alguns pontos que na análise do decreto nos chamou atenção, levando em consideração nosso objeto de pesquisa. No artigo 3°, sobre as definições:

> a) «Abordagem multinível», a opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que

> visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão; Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018).

O artigo 4 sobre princípios orientadores, discorre sobre 23 temas que vão da inclusão, concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos currículos. Ressalto aqui os seguintes princípios orientadores:

> c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;
> k) Conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos;
> r) Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória; Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018).

Nos chama atenção no documento, a autonomia e a flexibilidade curricular no ensino secundário, que corresponde a 25% do total da carga horária dos componentes sociocultural e científico previstos no ciclo de formação, segundo alínea b, do artigo 12° do Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018).

Tal dispositivo legal, no que diz respeito à autonomia curricular, deixa a cargo das escolas e professores, a soberana decisão da construção dos 25% da carga horária, dessa forma, outorga ao Ministério da Educação de Portugal o papel de elemento secundário no processo de decisões, sendo apenas um apoio e acompanhando a soberana escolha da comunidade interna, cabendo a ela escolher e construir junto à comunidade escolar uma proposta curricular, que vá ao encontro das necessidades educativas, formativas e que tenda aos anseios da comunidade que a escola esteja inserida, das famílias, dos discentes, dos docentes e as especificidades de cada curso.

Seguindo na análise do Decreto-Lei, no que se refere a autonomia e a flexibilidade curricular pela escola, essa deve seguir uma matriz curricular base que apresenta um conjunto de disciplinas comuns nos componentes de formação dos cursos científico-humanísticos, nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais (PORTUGAL, 2018). A autonomia para a construção do currículo com um percurso formativo significativo, contextualizado, atendendo às expectativas de formação integral e construção da cidadania, deve estar fundamentado em aprendizagens com resultados positivos e na capacidade da comunidade escolar em promover práticas pedagógicas

para a materialização de tal autonomia.

O documento segue nos causando as melhores impressões possíveis, nos lembrando das ideias do ensino por meio do princípio educativo defendido por Saviani (2003). No artigo 18° do Decreto-Lei, quanto ao planejamento curricular diz: *"O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere"*. Observa-se no documento que as decisões mais relevantes sobre todo o planejamento curricular, no sentido de construir e concretizar um currículo que irá atender as especificidades da comunidade e do curso, são decididas pela escola e seus docentes, provocando, assim, a construção de uma interlocução com a comunidade intra e extra escolar.

Podemos observar nesta seção, ao analisarmos a organização geral do sistema educativo português, baseado na LBSE (PORTUGAL, 2005) e nos documentos normativos da educação portuguesa consultados neste trabalho, no que diz respeito a EP, constatamos, tal qual no Brasil, uma dualidade na EP, possivelmente, por ter tido o Brasil, assim como Portugal, suas primeiras experiências de ensino nas aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, Pombal direcionou a educação colocando-a a serviço dos interesses de Portugal, através do Alvará de 28 de junho de 1759 (PORTUGAL, 1759). O Alvará de 1759, comum aos dois países, pode ser considerado um marco histórico e normativo da Educação Profissional no século XVIII.

As pesquisas realizadas nesses documentos, analisados nesta seção, mostram que a EP sempre esteve a serviço dos interesses da elite, de acordo com Rodrigues (2010), e desde as primeiras ideias do Marquês de Pombal para impulsionar a economia em Portugal, trazia a educação agregada nesses interesses. Com a Reforma Pombalina pretendia colocar Portugal em níveis econômicos que favorecessem as condições de Portugal competir com as nações estrangeiras, principalmente, as europeias, para alcançar o objetivo, usava a sua maior colônia, o Brasil. Além disso, um outro ponto em que Brasil e Portugal se coadunam, é o fato de os dois países terem passado por um período de ditadura, Portugal, em 1926, e o Brasil em 1964.

A dualidade de oferta de ensino também é observada nos dispositivos legais que tratam da EP no Brasil e no país lusitano. Expomos nesta seção e na anterior, que apresentam a EP no Brasil e em Portugal, as políticas de educação que legitimaram uma lacuna advinda da divisão social do trabalho, entre aqueles que possuem uma boa situação econômica, e pode privilegiar ofertando um ensino propedêutico com amplo acesso às humanidades, cultura, arte, línguas e, possivelmente, o acesso a graduação. Enquanto isso, os que estão matriculados no EP, estudantes

de classes menos favorecidas, necessitam estar vinculados às ofertas de emprego, ao salário pago pela sua força de trabalho, deixando a possibilidade de cursar a graduação para quando conseguir conciliar o trabalho com os estudos no noturno.

Outro ponto de convergência analisado entre Brasil e Portugal, é a questão das políticas educacionais. Portugal, assim como o Brasil, ao definir um currículo mais abreviado e um pouco menos rigoroso e rígido, em comparação aos demais, pode vir a comprometer a formação integral do estudante, podendo transformar o ensino em algo utilitário ou somente para o saber fazer daquele momento, reforçando a dualidade da divisão social do trabalho, como ocorre no Brasil, pois as escolas, de acordo com sua matriz curricular, podem vir a reforçar essa divisão, como visto na seção anterior.

Quanto às políticas educacionais atuais que possibilitam a Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/04, e outros que se seguiram, permitiu às jovens maiores possibilidades de entendimento do mundo em que vivem, proposta do trabalho como princípio educativo, conforme afirmado por Saviani (2003) em suas pesquisas e analisado nesta seção.

Já em Portugal, o Decreto-Lei nº 55, de 6 de julho de 2018, aponta para a possibilidade da redução da dicotomia entre o chamado ensino liceal e o ensino profissional, ao garantir às escolas a autonomia e flexibilização curricular, através de 25% da carga horária na construção do currículo, que atenda as especificidades da comunidade e do curso, levando em conta onde a escola está inserida, as características dos alunos e legitimando as decisões da escola e dos docentes, o que leva a escola e os professores a manter sempre um diálogo com a comunidade escolar e extra escolar.

Numa análise mais profunda, ao pensarmos a EP como parte do processo educativo, que objetiva preparar os seus estudantes para o exercício de profissões, para que ele alcance uma inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade, é indispensável que a EP seja pensada como uma forma expressa com diversificação e diferenciação curriculares, de acordo com (RAMOS, 2005 a, 2005b, 2005c; CIAVATTA, 2010, 2011, 2014, 2017; PACHECO, 2011a, 2011b; KUENZER, 2007a, 2007b; OTRANTO, 2016, 2017; FRIGOTTO, 1993, 2011, 2018), que deve necessariamente perpassar pelos conceitos de: aprendizagem ao longo da vida (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000; OCDE, 1973, 1996b; FIELD, 2000; LIMA; GUIMARÃES, 2011; DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2021) estratégias de empregabilidade (RAMOS, 2011; FRIGOTTO CIAVATTA; RAMOS, 2005; FRIGOTTO, 2007, 2010, 2011, 2018; RAMOS, 2002, 2003, 2004, 2011; SAVIANI, 2003, 2004, 2005; 2011), e pelas políticas da educação e formação de jovens e adultos

(OCDE, 1996 a; PACHECO, 2011c; FRIGOTTO CIAVATTA; RAMOS, 2005; FRIGOTTO, 2011, 2018; KUENZER; GRABOWSKI, 2006; RAMOS, 2002, 2004, 2005c, 2011; OTRANTO, 2016, 2017).

Há de se convir que, ao pensarmos a EP como parte do processo educativo, que visa preparar os seus estudantes para o exercício de profissões, para que se tornem cidadãos e consiga a inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade, é indispensável que a EP seja pensada como uma forma expressa com diversificação e diferenciação curriculares, trazendo em sua matriz curricular, conceitos como os de: politecnia, aprendizagem ao longo da vida, combinações de empregabilidade para o mundo do trabalho através de políticas públicas para a Educação Profissional e de jovens e adultos.

2.4 OS APRENDIZES E ARTÍFICES RUMO AO ENSINO POLITÉCNICO? O QUE É POLITECNIA?

Como resultado da nossa temática, buscamos dialogar, principalmente, com os autores Frigotto, Ramos, Ciavatta, Pacheco, Saviani e Kuenzer, que falam sobre a politecnia, currículo integrado, formação científico-tecnológica e sócio-histórica, formação humana integral, princípio educativo e suas políticas e, em particular, aqueles que abordam a EPT discutindo sobre os desafios encontrados para a implantação da politecnia nos 682 IFs, Brasil afora.

Um dos autores mais estudados no Brasil, não somente no que diz respeito às suas análises sobre a politecnia, é Dermeval Saviani, foi o principal criador nos anos 1980, da Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica[21], que pela delimitação do estudo, não abordaremos diretamente. Saviani colaborou nos estudos sobre o papel social e político da educação, e se envolveu com os estudos relativos a estes temas de Gramsci e Marx, como formas alternativas à formação dos trabalhadores. No entendimento do autor:

> Se, é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando o mundo humano. (...) Conforme se modifica o modo de produção da existência humana,

[21] As propostas desta tendência foram desenvolvidas, no Brasil, por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, temos vários outros educadores que elaboraram a favor dessa corrente, dos quais destacamos José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N de Mello. Como as demais tendências progressistas, a Crítico-social dos conteúdos também está preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade.

> portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, (...) e o modo de produção capitalista (SAVIANI, 1994, p.8-9).

Um dos documentos normativos da Educação Profissional brasileira, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), trouxe uma grande mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no campo dos pesquisadores da área da relação entre educação e trabalho. As autoras Dias, Fernandes e Salgado (2020), mencionam que o Decreto regressou com a possibilidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional de nível médio, não mais o misturando com educação tecnológica ou politécnica, um exemplo de Ensino Médio capaz de garantir a integralidade da educação básica, atentando para a aplicação dos conhecimentos científicos com o propósito da formação profissional, proporcionando, assim, a formação integral do aluno, transpondo a dualidade existente entre a formação geral e a formação profissional, dada historicamente aos filhos da classe operária e a formação acadêmica, historicamente aplicada somente aos filhos da elite.

Uma outra pesquisa traça um diálogo sobre a Educação Profissional entre o Brasil e os países da América do Sul (Dias et al., 2023), trazendo também uma análise das políticas de inclusão nesses países. Os autores esclarecem que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha um papel crucial na formação de profissionais qualificados e preparados para atender às demandas do mercado de trabalho. Ela proporciona aos estudantes habilidades técnicas e conhecimentos específicos em diversas áreas, permitindo-lhes ingressar diretamente no mercado de trabalho ou prosseguir com estudos superiores. Além disso, a Educação Profissional desempenha um papel importante na redução das desigualdades sociais e na promoção da inclusão.

Com a grande mobilização criada a partir do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que regulamenta o § 2° do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, e apoiado nas discussões que ocorreram nos anos 2003 e 2004, avança-se com a discussão sobre a educação politécnica, buscando *"superar a dualidade propondo o Ensino Médio Integrado, tendo como base a ciência, o trabalho e a cultura, como a educação básica de Ensino Médio de travessia para a escola unitária e a formação politécnica*" (FRIGOTTO, 2018, p.146). E ainda, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para *"o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno"* (SAVIANI, 2003, p.140 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.42).

Em complemento às ideias de Saviani (2003) e Alves (2015), acrescenta que trabalho e educação são processos inerentes à condição humana. O homem na manutenção da sua subsistência apropria-se, intervém e altera a natureza por meio do trabalho e esse movimento permanente condiciona a própria história[22].

O Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), no artigo 2 trata das premissas da Educação Profissional, como: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática.

O Decreto, ainda no artigo 3°, traz a possibilidade de prosseguimento nos estudos no âmbito da graduação, torna possível os itinerários formativos, permite a articulação com o Ensino Médio, especialmente de forma integrada ou concomitante. E em 2014, o Decreto nº 8.268/2014, trouxe a definição de centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2014).

A proposta do Ensino Politécnico se constitui por ter na sua concepção a dimensão da politecnia, articulando-se com as áreas de conhecimento e suas tecnologias nos eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho, enquanto princípio educativo. E, ainda, se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e o mundo do trabalho, promovendo a formação científico-tecnológica e sociohistórica, a partir dos significados do individuo derivados da cultura, construindo, na contemporaneidade, os sistemas produtivos.

Para Ciavatta (2005, p.3), o que *"se busca é garantir ao adolescente, ao jovem ou ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política"*. Na perspectiva da organização curricular, a politecnia infere novas formas de seleção e organização dos conteúdos curriculares a partir das condutas sociais, privilegiando o diálogo entre as áreas de conhecimento e ofertando um currículo que se integre ao seu desenvolvimento, conduzindo o que chamamos de

[22] O homem, ao contrário dos animais que se adaptam a natureza, adaptam a natureza a si, e o fazem com um objetivo, em função de suas necessidades. E esse agir sobre a natureza, transformando-a, é ao que se dá o nome de trabalho. Então essa existência humana não é garantida pela própria natureza. O homem precisa aprender a ser homem, aprender a produzir sua própria existência, portanto a produção do homem é um processo educativo. Então temos uma relação histórico-ontológica entre trabalho e educação. Histórico, pois é produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens e ontológico, pois o produto dessa ação é o próprio homem (SAVIANI, 2007). Para Saviani (2003), parte-se da noção de trabalho como princípio educativo geral a derivação da politecnia, sendo que os enunciados relativos à educação partem da noção de que a educação diz respeito ao homem e o homem por sua vez é o que é pelo trabalho.

formação integral do estudante.

A Educação Profissional guiada pela politecnia vai abraçar a formação geral do estudante com a formação técnica de forma concomitante, tendo como dispositivo para tal propósito o currículo integrado num *"processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, do trabalho, da ciência e da cultura, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais"* (CIAVATTA; RAMOS, 2012 *apud* SÁ, 2019, p.33). O currículo integrado passa a ser estratégia principal dos Institutos Federais para romper com a fragmentação entre a educação geral e a profissional (SÁ, 2019).

No cenário da discussão entre os autores desta seção do trabalho, que reiteram que a formação do homem processa-se pela sua capacidade de transformar a realidade e, posteriormente, a si próprio, tal análise na compreensão do trabalho como forma de ação dos humanos visando sua sobrevivência. Dessa forma, transformando a realidade e a si próprio, e não somente, aprendendo a exercer uma profissão, mas compreendendo todo o processo da produção, e como a sociedade se organiza através da força de trabalho. Nas escolas, aí está a oportunidade da prática da integração entre o ensino e o trabalho, para que o estudante, seja do Ensino Profissional (ou não), possa compreender, a condição no qual vive e exerce a sua função na vida e no trabalho, pois o trabalho gera conhecimento, tecnologia, cultura e produz a história através da transformação de si e do outro, assim sendo, aproximamos o significado do trabalho ao de "princípio educativo".

No entendimento de Moura (2007, p.22), ao apontar que o trabalho como princípio educativo *"permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes"*. O autor esclarece que, existe a *"necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção"*. Em suas palavras, o princípio educativo não se restringe a aprender trabalhando ou trabalhar aprendendo, mas está relacionado com a formação do cidadão consciente, enquanto sujeito na sociedade e no trabalho que executa:

> [...] intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade (MOURA, 2007, p.22).

A base para elaboração de políticas educacionais relativas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), são as normativas que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), que foram estabelecidas a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica (CNE/CEB) nº 06/2012 baseadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Cabe ressaltar que, ao refletirmos sobre Educação Profissional na atualidade, é importante ter em mente as definições estabelecidas nas diretrizes curriculares. Ao analisarmos os princípios norteadores (Título I, Capítulo II) e a organização curricular (Título II, Capítulo II). No artigo 6° são apresentados dezessete princípios norteadores para a EPTNM, dentre eles, o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade na organização curricular e no trabalho docente; a contextualização de práticas sociais e produtivas como princípio metodológico de ensino; a articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde ocorrem os cursos e flexibilidade na construção dos itinerários formativos.

O Parecer CNE/CEB 11/2012, salienta sobre as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura adotados na Resolução *"O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência"* (BRASIL, 2012b, p.14). A ciência é conceituada como *"[..] conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade [...]"* (BRASIL, 2012b, p.15). A tecnologia seria a *"mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)"* (BRASIL, 2012b, p.15). Quanto à cultura: *"[...] entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade [...]*".

De acordo com Saviani, o trabalho pode ser assumido como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

> Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação

> como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p.1-2).

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica[23], segundo Ramos (2003, p.5): *"estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo"*, ou seja, a educação básica, nas suas diferentes etapas, deve determinar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Outro ponto abordado por Saviani, envolve a dualidade estrutural da sociedade capitalista, que se divide entre o propedêutico, relacionado às classes mais bem situadas na hierarquia social, e o profissionalizante, relacionado às classes menos favorecidas. Para o autor: *"a noção de Politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral"* (SAVIANI, 1994, p.13).

Nessa perspectiva, Saviani (1994, p.9) afirma: *"implica a progressiva generalização do ensino do segundo grau como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade"*. No entendimento do autor, a politecnia não deve estar diretamente acoplada ao mercado de trabalho, pois todos deveriam ter uma formação geral, independentemente do tipo de profissão que viesse a exercer, pois uma formação visando somente o mercado de trabalho é a antítese da formação politécnica.

No conceito de politecnia, como declaram os autores apresentados, percebemos a existência de uma articulação a partir da noção de trabalho, entendido como elo construtor dos homens, da cultura e do trabalho, possibilitando uma educação centrada em uma matriz curricular, visando as perspectivas cultural científica e tecnológica dos estudantes. A politecnia vista como referência para o trabalho como princípio educativo, preconiza uma educação que procura superar a dualidade fundamental entre formação geral e formação profissionalizante. No entendimento de Kuenzer, politecnia infere construções, como declara:

> [...] A politecnia supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo a conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2005, p.86).

[23] As leituras sobre o princípio educativo em Gramsci levaram à construção dessas duas categorias como sinônimos. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão.

Dessa forma, é através da formação politécnica que se constitui a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral.

Nos anos 70, o Ensino Superior entra na agenda política portuguesa, pois nessa ocasião se reconheceu a importância do seu alargamento para o desenvolvimento econômico e social do país.

Segundo Gomes (2009), o ensino politécnico em Portugal surgiu no Ensino Superior como subsequente do Ensino Médio técnico, no seguimento de alterações estruturais ocorridas no sistema de ensino e na sociedade em geral.

A LBSE de 1986 constitui-se como o marco legislativo da construção binária do Ensino Superior, em que ao Ensino Superior politécnico é atribuído o objetivo de proporcionar formação superior com conhecimentos científicos de índole teórica e prática, com aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Um segundo marco importante foi a Lei nº 49/2005, como alteração à LBSE e à lei de financiamento das instituições de Ensino Superior, na sequência do processo de Bolonha de construção de um espaço europeu de formação superior (GOMES, 2009). O sistema binário, trazido através do projeto de diversificação das Instituições de Ensino Superior português, através da criação dos institutos politécnicos, tal como já acontecia noutros países europeus.

O Ensino Superior em Portugal é constituído por Universidades e Institutos Politécnicos Públicos[24], bem como por Universidades e Institutos Politécnicos Privados[25] (GOMES, 2009), organizando-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas (PORTUGAL, 1986).

Em 1986, a LBSE não trouxe mudanças significativas no Ensino Superior politécnico, perpetuando a situação do ensino. No artigo 11 afirma que: *"o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico"*. E, quanto aos objetivos do Ensino Superior, também no artigo 11:

> O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (PORTUGAL, 1986).

[24] Composto pelas instituições pertencentes ao Estado e às fundações por ele instituídas (Lei 62/2007 relativa ao Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior).

[25] Composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas (Lei 62/2007 relativa ao Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior).

Em Portugal, o Ensino Superior politécnico tem como missão responder às necessidades de recursos humanos altamente qualificados, em especial nas regiões onde as instituições estejam inseridas (GOMES, 2009).

Segundo Fonseca (2001), a formação politécnica é uma formação que *"liga e religa a teoria e a prática, o conhecimento e a ação"*, estabelecendo sempre a necessária relação do saber ao fazer, da ciência às suas aplicações concretas, tal qual as pontes nos permitem a passagem para lá como para cá.

2.5 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CAMINHADA EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na Antiguidade, especificamente sob a ótica da mitologia grega, as doenças eram vistas como uma manifestação da vontade dos deuses, especialmente do Deus Apolo, que era considerado o Deus da Medicina. Ele não apenas enviava as doenças, mas também possuía o poder de curá-las. Os sacerdotes, em sua devoção, desempenhavam um papel fundamental nesse processo. Eles recebiam os pacientes em templos, onde realizavam rituais de cura, utilizando fontes de águas minerais e realizando preces e sacrifícios para purificar os doentes. Essa prática refletia a crença de que a saúde e a doença estavam intimamente ligadas à intervenção divina. (HEGENBERG, 1998, p.18).

Com Hipócrates, a medicina passou a ser entendida de uma forma mais científica, marcando uma mudança significativa na forma como as doenças eram percebidas (HEGENBERG, 1998, p. 20 e 21). Ao invés de serem vistas como punições ou manifestações da vontade dos deuses, as doenças começaram a ser compreendidas como fenômenos naturais, resultantes de causas naturais. A ideia de que, ao conhecer a causa, seria mais fácil eliminar a doença, foi um passo importante para a compreensão da saúde humana. Entretanto, as pessoas continuavam a apresentar doenças sem motivos aparentes cujos "*infortúnios inexplicáveis provocavam espantos e inquietações*" (HEGENBERG, 1998, p.21).

De acordo com Pintor (2017, p.17), *"os infortúnios vividos pelas pessoas com defeitos de nascença, 'os anormais', os desviantes conforme a norma, tinham seu destino selado pela morte (sufocados, queimados, afogados, atirados de precipícios) ou abandonados à sua própria sorte".* Naquela ocasião, ter algum tipo de deficiência, tornava legítima a rejeição, o abandono e até a morte, como afirma Pintor:

> A demonologia ressurge com fortes crenças nas antigas superstições que vão se prolongar por toda a Idade Média. Algumas modificações surgiram como advento do Cristianismo, mas incapazes de acabar com o horror das perseguições e mortes aos indivíduos considerados anormais e possuídos pelos espíritos malignos. Os retardados mentais, os loucos e os criminosos eram reunidos pela mesma causalidade, suas posses são pelo demônio (PINTOR, 2017, p.17).

Dias, Fernandes e Salgado (2020), apontam que na sociedade de Atenas e de Esparta, o vigor físico e a força eram uma necessidade, isso justificava o sacrifício dos mal formados, já que eles não podiam ser empregados nas atividades de Guerra. Em Atenas, os débeis e malformados sofriam barbárie, conforme Platão (1970, p.86), ao se referir às terapêuticas prescritas por Esculápio, médico e filho do Deus Apolo.

As autoras Dias, Fernandes e Salgado (2020) esclarecem que no período da Idade Média, as pessoas com deficiência eram sujeitas às práticas de exorcismo, ou a elas era outorgada a ira de Deus, ou, a uma malignidade na intenção de que o mal fosse eliminado. Mais tarde a Inquisição da Igreja Católica se encarregou do extermínio de milhares de pessoas tidas como loucas, endemoniados e adivinhos, entre os perseguidos e excomungados, estavam os deficientes, por se acreditar que eram resultado de possessões demoníacas ou implicados com bruxaria.

O Cristianismo reorienta o conceito de ser humano, afirmando que todos possuíam uma alma e eram "filhos de Deus", isso amenizou o sofrimento das pessoas com deficiência (ASSUMPÇÃO JR.; SPROVIERE, 2000, p.3). Assim, espaços para refúgios nas igrejas e conventos foram abertos e, com a chegada da idade moderna, surgiu um grande desenvolvimento intelectual e uma nova compreensão sobre o ser humano (ASSUMPÇÃO JR.; SPROVIERI, 2000, p.5). Nesse contexto, de acordo com os estudos de Pintor:

> Todo esse horror que se propagou por meio da Inquisição lentamente vai se transformando por força das ideias médicas, provocando enfraquecimento das concepções teológicas que endossavam a doença mental e as anomalias como castigo de Deus ou associação voluntária com o diabo. O pensamento médico começa a discutir as causas naturalísticas da doença mental e da idiotia. Começa a surgir uma atividade intelectual mais ativa com o Renascimento que vai trazer perspectivas mais humanitárias para essas pessoas (PINTOR, 2017, p.19).

A trajetória das pessoas com deficiência, desde a Antiguidade grega até os dias atuais, revela uma série de mudanças nas percepções e atitudes sociais. Na Grécia antiga, as deficiências eram frequentemente vistas como um sinal de desgraça ou punição divina, o que resultava em estigmatização e exclusão. Essa visão foi moldada por representações que associavam a deficiência a fraqueza ou inferioridade (PINTOR, 2017, p.25). Algumas dessas concepções ainda são

encontradas, indicando que elas não foram totalmente superadas no imaginário social.

Com o tempo, embora tenha havido avanços na compreensão e aceitação das pessoas com deficiência, ainda persistem mecanismos psicológicos que operam tanto de forma manifesta quanto velada. Esses mecanismos podem incluir preconceitos enraizados, medo do diferente, e a necessidade de conformidade social, que muitas vezes levam à rejeição e à exclusão.

No Brasil, durante o século XVIII, marcado por muitos avanços na medicina, as Pessoas com Deficiência (PcD) passaram a ser um assunto médico. Os médicos foram os primeiros a defenderem a necessidade de educar as PcDs, que passam a ser vistos como doentes, necessitando de tratamento e atendimento médico. As principais práticas de atendimento das PcD no decorrer da História, sempre foram marcadas por processos de segregação e exclusão (BRASIL, 2001a, p.25). Nessa perspectiva, o único destino das PcD, era o da institucionalização, com a alegação da necessidade de proteger a sociedade do "risco" dessas pessoas ou a maneira "caridosa" de tratar os "desvalidos sociais".

A primeira ação governamental na história da EE no Brasil, mostra que a educação e a profissionalização aconteceram concomitante em 1809, quando o Príncipe Regente, D. João VI criou o Colégio das Fábricas e, posteriormente, criou abrigos especiais para menores abandonados, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados às oficinas para a prática de ofícios.

Em 1854, com o Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro, que criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (BRASIL, 1854), e graças ao trabalho desenvolvido por Álvares de Azevedo, professor, cego, que cuidou da educação da filha, cega, do médico da família imperial, o que despertou grande interesse do Ministro do Império, e ao Conselheiro Couto Ferraz, que influenciou D. Pedro II para a criação do Instituto, que em 1891 foi transformado pelo Marechal Deodoro da Fonseca em Instituto Benjamin Constant (IBC).

D. Pedro II, além de se sensibilizar com o trabalho desenvolvido por Álvares de Azevedo, acolheu em 1856 as ideias do Prof. Ernesto Hüer, cidadão francês, que desejava fundar uma escola para surdos-mudos[18] dando origem, em 1857, ao Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, Mazzotta (2005), também no Rio de Janeiro, que cem anos depois foi transformado em Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os dois Institutos destinavam-se ao ensino primário e secundário e tiveram um papel importante para o processo de escolarização e inserção social.

[18] Neste trabalho, ao nos referimos aos textos de documentos, serão mantidos os termos utilizados na época da elaboração desses, a fim de manter a fidelidade à compreensão das deficiências no período citado.

No período de 1854 a 1956, conforme pesquisa desenvolvida por Mazzotta (2005) existiram poucas ações públicas para o atendimento das pessoas cegas e surdos-mudos. Especificamente em 1872, apesar de haver no Brasil uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, o IBC atendia apenas 35 cegos e o INES, 17 surdos.

Segundo Mazzota (2005), a assistência para as pessoas com deficiência mental veio em 1874 com a inauguração do Hospital Juliano Moreira em Salvador e, em 1900, o Dr. Carlos Eiras defendeu uma monografia no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, com o título "Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas". A visão da pessoa com deficiência estava muito voltada às questões de ordem terapêutica, em um modelo médico ou clínico.

Nesse sentido, as ações voltadas para a educação registradas até então, eram realizadas no modelo médico, que considerava a deficiência uma doença e, todo atendimento dado a esse público tinha um viés terapêutico, com avaliação e identificação baseadas em exames médicos e testes psicológicos e de inteligência. Nessas explicações, nas instituições especializadas, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e outras) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica (GLAT; BLANCO, 2011).

As pessoas com deficiência mental intelectual e física, permaneciam asilados em hospitais psiquiátricos, internatos ou em suas casas, necessitando de recursos que as escolas ainda não tinham como oferecer. Em 1887, no Rio de Janeiro, foi fundada a Escola México para atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular. Tratava-se de um sistema segregado, existiam as salas especiais, para onde eram mandados os alunos com as mais diversas deficiências, e que não conseguiam acompanhar as propostas (JANNUZZI, 2006; SILVA, 2011).

No início do século XX, o governo constituiu uma rede de escolas federais profissionalizantes, como foi apresentado em seção anterior deste trabalho, as Escolas de Aprendizes e Artífices, fundamentada pela necessidade de formação de operários para o trabalho nas indústrias, cujo intuito era de educar pelo trabalho os desvalidos da sorte, com a finalidade de retirá-los da rua (SILVA, 2011, p.29), oferecendo-lhes o ensino profissional gratuito, desde que, cumprisse com a condição de "não possuir defeito" para ser admitido no curso, que, deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente.

A primeira Guerra Mundial contribuiu para a criação e o avanço nos programas de reabilitação com a intenção de retomada ao mercado de trabalho, assim, foram criados programas

de atendimento para possibilitar aos mutilados a exercerem atividades laborais “normais”, assim, a educação e a reabilitação voltaram-se para as pessoas com deficiência congênita.

As instituições filantrópicas especializadas e associações, nos anos 30, mostraram o intuito de profissionalizar e criar estratégias de atendimento de reabilitação da PcD, além da formação de vários profissionais para atuar na EE. A psicóloga Helena Antipoff, juntamente com um grupo de intelectuais, religiosos e pedagogos, fundou uma Instituição filantrópica e científica destinada ao tratamento pedagógico e terapêutico dos “excepcionais” em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, a Associação Pestalozzi, em 1932.

Além disso, Antipoff participou da fundação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), em 1954, que foi formada por iniciativa de pais e amigos. Assim, surgem às primeiras classes especiais em instituições especializadas, com o objetivo de dar atendimento às pessoas com deficiência:

> Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma escola granja para menores desajustados e crianças excepcionais (ANTIPOFF, 1992, p.128).

As Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 não fizeram referência às políticas educacionais para as PcD, o que demonstra a total ausência do Estado nesse assunto. Somente em 1957, são lançadas pelo Governo Federal campanhas de políticas públicas, que promovessem melhores condições de saúde e educação para “os excepcionais”.

O objetivo dessas campanhas era a ampliação do atendimento educacional, a reabilitação e a assistência aos “excepcionais”, em uma perspectiva assistencialista e terapêutica. Foram criadas diversas campanhas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957/1958, instalada no INES, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958/1960, sob influência da Associação Pestalozzi e da APAE no Rio de Janeiro, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960 (MAZZOTTA, 2005).

O Governo Federal, através dessas ações que foram inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948 (ONU, 1948) no pós-guerra, sinaliza que os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, não havendo discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou qualquer outro motivo, e podem ser consideradas como as primeiras ações de política pública, criadas especificamente para as pessoas com deficiência.

2.5.1 OS DOCUMENTOS DE CARÁTER MANDATÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM LONGO PERCURSO RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEB), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), teve um único capítulo com dois artigos (88 e 89), dedicado à EE, intitulado "Da educação dos excepcionais". O artigo 88, destaca a integração da educação dos excepcionais ao sistema geral de educação, com objetivo de integrá-los à comunidade, tal movimento foi o primeiro na lei, assegurando a PcD o direito ao atendimento pedagógico, porém, permite a transferência da responsabilidade da educação da PcD para ONGs. Em 1971, uma nova LDB foi promulgada, Lei nº 5.692/71, que contemplou a EE com somente o artigo 9, que diz:

> Os alunos com deficiência físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes do Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

A LDB de 1971 reafirmou o atendimento em instituições especializadas, evidenciando a omissão de outros tipos de deficiências e o desacerto, em função do significado do termo "tratamento especial". Como era de se esperar, o Estado não se apropriou da responsabilidade na oferta de uma educação pública para os "excepcionais". Claramente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estava se ampliando de forma rápida e sendo realizado por entidades filantrópicas, ONGs, e pelo setor privado (SILVA, 2011).

Em consequência disso, e para a efetivação do tratamento especial aos "excepcionais", de acordo com Mazzotta (2011), o MEC, em 1973, institui o setor responsável pela EE, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a gerência da EE e a primeira secretaria destinada a gerir exclusivamente a EE no Brasil e que tinha por objetivo promover *"em todo o território nacional [...] a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes mentais e físicos, da visão e audição, bem como aos superdotados, visando à sua progressiva integração social"* (BRASIL, 1987, p.442).

As discussões sobre a integração no Brasil começaram a surgir no cenário nacional e internacional, entre 1960 e 1980, anterior à implementação do processo de inclusão. As pessoas com deficiência eram matriculadas em escolas regulares, mas ainda participavam de atividades em ambientes separados, fato decisivo na criação das classes especiais, contemplando, assim, o modelo que denominamos de integração.

O modelo definido como integração escolar tinha como objetivo oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível, conforme (GLAT; BLANCO, 2009). Além

disso, foi baseado em experiências e práticas com o objetivo de desenvolver um processo pedagógico que possibilitasse a participação do estudante de classes especiais, para se integrarem nas classes regulares.

Na implementação do modelo de Integração, outro embaraço foi encontrado, a falta de comunicação entre o professor da turma e os professores que lhe davam suporte na sala de recursos, o que acabava causando, em alguns casos, a transferência da responsabilidade pela aprendizagem desse aluno, exclusivamente para o professor especialista (GLAT; BLANCO, 2009).

É importante destacar que, a nova proposta de integração não trazia nenhuma modificação na sala de aula, de maneira que os "alunos especiais integrados" é que deveriam se adaptar ao processo, fato que recebeu muitas críticas, pela responsabilidade dada ao aluno, pelo seu sucesso ou fracasso.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), incluiu determinações e garantias importantes às PcD, que não foram consideradas em legislações anteriores, como por exemplo: o direito de todos à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Ficou assim, garantido às pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o ingresso e a permanência na escola e em salas comuns da educação:

> Artigo 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,** será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;**
> Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
> Artigo 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: **III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;** IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Em relação à Constituição Federal de 1988, outros pontos importantes foram garantidos, quanto: ao percentual de cargos e empregos públicos, à qualificação, habilitação, reabilitação, acessibilidade para o trabalho, igualdade de salários, asseguradas à pessoa com deficiência (BRASIL, 1988). Essas conquistas em 1988, reverberaram na LDB de 1996, ao definir que: *"A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social"* (BRASIL, 1996).

A Conferência Mundial de Educação para Todos[20] realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, foi outro marco importante para a educação inclusiva, que teve como objetivo principal a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, segundo ações que oportunizem garantias básicas de aprendizagem às pessoas com deficiência. Outro marco no mesmo ano foi a criação, em 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990a), que trouxe a garantia de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Na intenção de acatar o acordo assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien, o governo, seguindo seus princípios, elaborou um Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), a política que norteou a EE até 2008 e que foi apoiada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) e na Conferência Mundial de Educação para Todos.

A conhecida Declaração de Salamanca, foi concebida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, foi um importante marco internacional, realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO)[21].

Nessa conferência foi instituída a perspectiva da educação inclusiva, orientando que todas as crianças devem aprender juntas na escola e que é considerada como uma referência na construção de uma escola inclusiva. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)[22] foi escrita sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assinada por oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais. Assim, traz um novo horizonte para a EE, voltada à percepção de que a *"Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos"* (UNESCO, 1994).

[20] Nome dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa.

[21] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO – acrônimo de *United Nations Educational, Scientificand Cultural Organization*) é uma organização fundada em Paris em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

[22] A Declaração de Salamanca - 1994 é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi imprescindível para a Educação Profissional, apontando que os jovens com necessidades educacionais especiais devam ser acompanhados, e que procedam uma transição efetiva da escola para o trabalho, e que as escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (BRASIL, 2009).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco para a Educação Profissional, mostrando que as pessoas com deficiência, quando no momento da escolaridade, de escolha profissional, devem ser acompanhados para que procedam uma transição efetiva, mas, gradual e organizada, da escola para o trabalho e que as escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (BRASIL, 2009).

Dessa forma, já sendo desenhada nos espaços escolares as práticas inclusivas, foi criada a PNEE em 1994 (BRASIL, 1994), instituída pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), e teve como estrutura de base a Constituição Federal (BRASIL, 1998), a LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993). Essa Política também foi influenciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A PNEE só evidencia o descaso e a contradição ao organizar o acesso ao ensino regular, afirmando que os alunos considerados diferentes, mas que possuem condições de acompanhar os alunos ditos normais, ou seja, permanecendo o modelo de "integração" e segregação. O documento afirma:

> Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais **que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais** (BRASIL, 1994, p.19, grifo nosso).

Esse documento sinaliza que ficou mantida a estrutura paralela e substitutiva da EE, tendo em vista que o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, enquanto expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum.

Às avessas do movimento mundial pela inclusão e de maneira obsoleta, já que defendia a manutenção da segregação, indivíduos separados nos espaços escolares, classes comuns e especiais, o documento não provocou nenhuma alteração nas práticas educacionais que já

ocorriam. Dessa forma, a PNEE passou a trilhar um caminho contraditório ao crescente movimento pela inclusão.

> 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 populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994).

É necessário ressaltar que a PNEE (BRASIL, 1994) perdurou no Brasil por 14 anos. No período de 1994 a 2008, sofreu intervenções das discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência, mas não conseguiu avançar de maneira significativa. Em 2008, as Políticas de Educação Especial para pessoas com deficiência foram reestruturadas, e a partir de um novo paradigma, idealizado sob novas perspectivas, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Todos esses documentos constituíram-se registros de grande importância na política da EE, e as políticas públicas se intensificaram com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Mazzotta (2005), essa lei pode ser considerada como o principal instrumento normativo da educação brasileira, pois disciplina a educação escolar em todos os seus níveis e modalidades. Além disso, estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o artigo 2° sobre os princípios da educação nacional:

> 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 nova lei, em seu artigo 2°, reafirma a igualdade de condições para o acesso e desenvolvimento integral, garantindo a escolarização de crianças deficientes, afirmando ser um dever da família e do Estado, de forma pública e gratuita. No Capítulo V, que trata da EE, nos artigos 58 e 59, diz:

> Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação escolar**, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração nas classes comuns de ensino regular.** § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

Os artigo 58 e 59 apontam uma evolução diante da perspectiva da educação inclusiva como: ser uma modalidade da educação, oferecida, "preferencialmente", na rede regular de ensino para os alunos com deficiência; garantias de apoio especializado, de atendimento em classes comuns do ensino regular, de didáticas diferenciadas como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; professores especializados de nível médio e superior; oferta de recursos específicos às pessoas com deficiência, investimentos na rede regular, e apoio às instituições sem fins lucrativos que trabalham com EE; acesso igualitário aos benefícios sociais e a educação para o trabalho, tanto em Instituição pública quanto privada, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, em condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo e para aqueles que apresentam habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Efetivamente, na lei, o uso do termo "preferencialmente" não assegura a obrigatoriedade e a consequente garantia do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais específicas.

Convém ressaltar que a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) determina que as escolas da educação básica não podem recusar matrícula de alunos com deficiência sob o pretexto de não possuírem estrutura para recebê-los. Na formulação da Lei, a EP e a EE foram pensadas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. Por isso, a educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino, por meio de adequações e apoios, de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiência

em três níveis de complexidade: Formação Inicial Continuada (FIC) de trabalhadores; Educação Profissional técnica de nível médio e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Esses níveis estão definidos no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), o qual regulamenta o §2º do artigo 39 a 41 da Lei n 9.394/96 e revoga o Decreto nº 2.208, de 7 de abril de 1997.

O artigo 44 da LDB (BRASIL, 1996) e o artigo 27 do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) expressam que a pessoa com deficiência tem direito à Educação Superior, em instituições públicas ou privadas. No artigo 58, prescreve que o Poder Público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a escola, visando o eficaz atendimento à pessoa com deficiência, que tem os mesmos direitos dos demais alunos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) determina que os sistemas de ensino devem assegurar a EE para o trabalho aos alunos com deficiência. E mais, a rede de Educação Profissional deveria possibilitar o acesso e a permanência do estudante com deficiência em suas escolas por meio da adequação do espaço físico, do mobiliário, dos equipamentos utilizados nos laboratórios e da linguagem, além de promover a flexibilização do currículo, a capacitação de recursos humanos e o encaminhamento para o trabalho (BRASIL, 2001).

Um novo século se inicia e, ainda na primeira década, uma ampliação das leis, decretos, resoluções que produziram um significativo desenvolvimento para a EE com discussões em torno de teorias e políticas educacionais com propostas inclusivistas, iniciando pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001d), que institui Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, determinando que: *"os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais"* (BRASIL, 2001d).

De acordo com Glat e Blanco:

> Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação. O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais (GLAT; BLANCO, 2009, p.17).

Esse documento (BRASIL, 2001d) configura uma evolução em relação a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no artigo 58, que não assegurava a obrigatoriedade e a consequente garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Além disso, afirma o que deve ser entendido por EE, como deverá ser o atendimento e a construção de uma proposta pedagógica:

> Artigo 3. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001d).

A Resolução gerou, ainda, um aumento do descontentamento nas escolas, que se consideravam abandonadas e despreparadas para a inclusão de alunos com deficiência, e do aumento do número de matrículas e com a nova terminologia de "necessidades educacionais especiais", que passava a abarcar, além das deficiências e AHSD, alunos com as diversas dificuldades relacionadas à aprendizagem e fragmentando-as em dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas vinculadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001d). Entretanto, as autoras Glat e Blanco (2009, p.24), afirmam que na maioria dos sistemas escolares, convivem a integração e inclusão: *"ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos"*.

Em seguida, e com o mesmo objetivo, o Conselho Nacional de Educação pública o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c), referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define que:

> A partir dos sete anos de idade – a escolarização do aluno que apresenta **necessidades educacionais especiais** deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na Educação Profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001c, grifo nosso).

No Parecer, notamos que ainda empregam o termo "necessidades educacionais especiais", contrariando a definição de um público específico para a EE.

Apresentamos, a seguir, os marcos normativos no período de 2000 a 2008, que

regulamentam as Políticas Públicas da Educação Especial e suas interfaces com a EP e outras políticas do MEC/SEESP, para atender às demandas das pessoas com deficiência, que foram regulamentadas, garantindo, assim, sua aplicação em diferentes espaços sociais.

a) Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b): aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais;
b) Resolução do CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002): institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, prevendo que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
c) Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a): reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras, como a primeira língua da pessoa com surdez e disciplinou sobre sua inclusão como disciplina curricular em cursos de nível médio e superior, além da formação dos profissionais instrutor, intérprete e professor de Libras;
d) Portaria nº 2.678/02 do MEC (BRASIL, 2002b): aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille;
e) 2003: implementação do programa Educação Inclusiva do MEC;
f) Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004b): regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível);
g) Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2004): regulamenta a Lei nº 9.394;
h) Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005): dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor;
i) 2005: a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal;
j) Brasil (2007a): lançamento do PDE, pelo MEC, com indicação da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino;
k) Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007b): 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;
l) Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c): institui a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE, como política de financiamento no

sentido da educação inclusiva, também em 2007;

m) Decreto nº 6.214/2007 (BRASIL, 2007d): regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.

A Carta para o 3º Milênio, de 1999 (BRASIL, 1999a), em Londres, faz um apelo aos países para que apoiem a promulgação da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) (BRASIL, 2008). O ápice da conquista desses direitos foi no ano de 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Para atender a proposta de expansão da RFEPCT, teve início, no ano 2000, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP), que foi formatado através de uma articulação entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a extinta SEESP, ambas vinculadas ao MEC, com o intuito de instrumentalizar a Rede Federal.

Nesse sentido, uma das estratégias do Programa era a constituição dos NAPNEs em todos os *campi* da RFEPCT, para que estes implementassem diretamente o Programa. Dessa maneira, o propósito do Programa era disseminar ações afirmativas em todas as unidades da Rede que se expandia em todo o país (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020, p.58).

A implantação dos NAPNEs foi uma grande evolução em instituições centenárias que desde a sua criação, ao longo desses mais de cento e dez anos, abandonou o cunho inclusivo, substituindo-o por um ensino de qualidade, dito de “excelência e referência”, sem se preocupar com os aspectos específicos de seus alunos. Assim, os NAPNEs representam um horizonte aos muitos alunos com deficiência que ingressam nos IFs.

Apesar do Programa ter sido extinto em 2011, essa foi a única experiência vivenciada de uma proposta de educação inclusiva na Rede Federal e, por isso, ainda permanece vivo, inspirando as ações dos IFs Brasil afora.

Desde 2000, com a implementação dos NAPNEs, que cada vez ganha mais particularidades de funcionamento em cada IF, percebemos hoje que, apesar de não dispormos mais de uma política ou programa de inclusão específico para a Rede Federal, os IFs têm implementado práticas inclusivas, institucionalizando os NAPNEs e criando suas propostas institucionais de inclusão (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Os NAPNEs têm uma história temporal curta, se levarmos em conta sua duração de 2000 a 2011, porém, suas ações são de grande relevância para a RFEPCT, com o propósito de (re)inventar

e oportunizar o direito a formação integral dos alunos com deficiência, potencializando suas habilidades e minimizando suas deficiências, como veremos nos capítulos que se seguem. Assim, pactuamos com Carvalho quando afirma:

> No caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como um eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (CARVALHO, 2008, p.17).

A EE continuou avançando, sobretudo pelo apoio das mudanças implementadas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e das legislações que vieram após a promulgação da Constituição em 1988, como a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da PNEE (BRASIL, 1994).

Uma das maiores contribuições para alavancar a EE, junto aos marcos mencionados acima, foi em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d), que sinalizava para um novo conceito de EE, passando a ser identificada como uma modalidade de ensino.

De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008d), da qual, faz parte a RFEPCT, pois, a criação de ambas, ocorreu no mesmo ano e uma das metas dos IFs é promover a educação inclusiva em que:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008d, p.14).

Um grande avanço ocorreu nas práticas cotidianas e nas discussões sobre a escolarização do público da EE, após a PNEEPEI. Uma nova conceituação do público da EE, adveio na redação da PNEEPEI, conforme verificamos a seguir:

> Consideram-se **alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade**. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento**

> são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os **transtornos funcionais específicos** estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008d, p.15, grifos nossos).

Como resultado do trabalho da PNEEPEI (BRASIL, 2008d), a conceituação de EE passou a apresentar-se como: *"[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços [...]*" (BRASIL, 2008d, p.15).

Em conformidade com a revisão do público da EE, e, em consonância com a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996): *"[...] analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indicam as intervenções pedagógicas do professor"* (BRASIL, 2008d, p.23). Essa nova conceituação foi adaptada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CNB nº 4, a qual regulamenta que:

> Artigo 29 A Educação Especial, como **modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar**. § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no **Atendimento Educacional Especializado** (AEE) (...) (BRASIL, 2010b, grifos nossos).

Dessa forma, a EE não é mais substitutiva ao ensino regular, pois objetiva oferecer serviços, recursos e estratégias para garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos da EE nas escolas regulares (BRASIL, 2008d).

Na perspectiva inclusiva, a EE passa a complementar a educação regular/comum, no apoio aos estudantes público da EE, como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 1996, 2008d). Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a articulação com o Ensino Médio integrado ao técnico, um dos tipos de ensino, ofertado nos IFs, é definida do seguinte modo:

> **Artigo 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação** e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais**: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância** (BRASIL, 2010b,

grifos nossos).

Essa determinação que a EPT deve se articular com a EE, resulta para os IFs a obrigatoriedade da organização de novas estratégias para que a implementação dessa política seja legítima. A normativa, ao considerar que a EE atravessa todos os níveis, etapas e modalidades de modo transversal, consideramos que nos IFs também é lugar onde essa modalidade deve ser desenvolvida como parte inerente Educação Básica e na Educação Superior.

Por intermédio da PNEEPEI, uma nova função aparece para a atuação junto a EE, o serviço de AEE, que foi regulamentado em 2008, pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), e definido da seguinte forma no artigo 1, § 1º: "*o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular*".

A PNEEPEI (BRASIL, 2008d), deixa claro que o serviço do AEE não será substitutivo ao ensino comum, e sim, que ele deva estar articulado a proposta pedagógica da escola, sinalizando o caráter pedagógico do atendimento, além do mais, evidencia um compromisso institucional, e não, uma responsabilidade de alguns professores ou de um setor específico, constituindo-se como oferta obrigatória no sistema de ensino, em todos os níveis e etapas da educação básica, visando sua participação na rotina escolar, sua inserção no processo de ensino-aprendizagem de acordo com as especificidades de cada aluno, pois:

> O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial [...] (BRASIL, 2011c).

O AEE deve ser desenvolvido com a interlocução entre todos os professores envolvidos no processo de inclusão. Cabe frisar, que a matrícula do estudante que necessita de AEE é condicionada a sua matrícula no ensino regular. As diretrizes operacionais para o AEE estabelecem que ele deve ocorrer, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)[27].

Desse modo, os IFs, incluindo o IFRJ, devem estar atentos a essas orientações legais e buscar adequação, de forma que, os alunos, público da EE nessas instituições se beneficiem do AEE e das SRM, assim como a realização a EE de modo transversal a todos os níveis e modalidades, sendo uma ação com foco pedagógico e educacional, no entanto, esse atendimento não pode ser reduzido às salas comuns.

[27] Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

Dessa maneira, fica evidenciado, que o referido decreto segue alinhado com a proposta da PNEEPEI (BRASIL, 2008d) quando define que:

> A Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008d, p.15).

Os documentos normativos de âmbito nacional têm contribuído para que a história da exclusão no país seja transformada. A EE como modalidade de ensino, trouxe muitos subsídios dentre eles, o AEE, o PEI, o PIT, a questão curricular e a terminalidade específica[28], entretanto, em função das profusas de legislações, que tem gerado múltiplas interpretações e possibilidades sobre o assunto, levando a terminalidade às confusões nos IFs e demais instituições educacionais.

No entendimento de Dias, Fernandes e Salgado (2020), ao considerar o Parecer CNE/CEB nº 02 de 2013 (BRASIL, 2013b), resultado do encaminhamento da PROEN/IFES ao CNE do Ofício 020/2012 (BRASIL, 2012), a "terminalidade específica" se constitui como recurso de flexibilização curricular de grande importância, pois oportuniza o registro e o reconhecimento das trajetórias escolares que se processa de forma específica e diferenciada.

E, ancorado: (i) no artigo 59 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), (ii) no Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2012), que fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e trata da questão da profissionalização das pessoas com deficiência, TGD e AH, (iii) no Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que define a PNEEPEI, na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) e do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE, o CNE e a CBE autorizaram a aplicação da "terminalidade específica" aos alunos dos cursos técnico de nível médio, conforme relatam:

> Nesse contexto, é perfeitamente plausível e até mesmo louvável a preocupação do IFES. Pode ser autorizada, com toda certeza, a aplicação do estatuto da "terminalidade específica" aos alunos dos cursos técnicos de nível médio

[28] O artigo 59 da Le i nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 12.796/2013. "Artigo 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".

> desenvolvidos nas formas articulada, seja integrada, seja concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, tanto regularmente oferecido, quando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). [...] Cumprimentamos o IFES pela iniciativa, formulando votos para que a mesma tenha seguidores, tanto no sistema federal de ensino quanto nos demais sistemas de ensino (BRASIL, 2013b, p.5).

Em última análise, a ausência de uma orientação única para os encaminhamentos com relação a Terminalidade específica, evitando equívocos na interpretação, como as que apontam para uma conduta discriminatória de exclusão ou como impeditivo para realização de uma aprendizagem ao longo da vida, levando cada Instituição ao princípio da razoabilidade para que seja garantido o atendimento ao público da EE.

Seguindo com as legislações que permitiram a EE avançar no país, e ainda com base na proposta da construção de um atendimento que segue os instrumentos normativos da educação brasileira para os estudantes da EE, que contemple um Plano de AEE, e garanta ao estudante o atendimento de suas necessidades específicas, como PEI, SRM, mediadores, cuidadores, adaptações curriculares entre tantas outras necessidades.

Com base nisso, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE, orienta quanto a comprovação de documentos para a realização desse tipo de atendimento, pois, não se pode achar que somente os alunos laudados, diagnosticados com deficiência, TGD ou AHSD, podem ser os únicos a apresentarem necessidades educacionais específicas. Dessa forma, o atendimento do AEE junto a escola torna-se um importante aliado para avaliar as necessidades educacionais do público da EE, não concedendo diagnóstico médico, mas sim pedagógico, e as observações da equipe multiprofissional escolar, que auxiliará na construção do Plano de AEE, conforme prevê o artigo 10 em que:

> O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: (...) IV –plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE (BRASIL, 2009b).

Diante desse assunto, em 2014, com objetivo da garantia do atendimento aos estudantes com deficiência ou necessidades específicas, a SECADI[32] comunicou às instituições de ensino a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014b), que dá orientação quanto a necessidade de documentos

[32] A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Em seu lugar hoje está a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao.

comprobatórios dos estudantes com deficiência, TGD e AHSD no Censo Escolar, e que considera o Plano de AEE um: *"[...] documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público da EE e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais"* (BRASIL, 2014b, p.03).

A Nota Técnica nº 4 esclarece que o laudo é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. E pela natureza pedagógica do AEE, é necessária a realização de estudo de caso como a primeira etapa da elaboração desse plano, sendo o laudo médico torna-se um documento anexo ao Plano de AEE, não obrigatório, mas complementar. Destacando-se que:

> O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014b, p.03).

A perspectiva da educação inclusiva foi inserida à legislação nacional, garantindo às pessoas com deficiência o acesso à educação nas redes regulares de ensino público e privado, em classes comuns, com AEE, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino, e com continuidade aos níveis mais elevados do ensino, estabelecendo condições para dar suporte à sua formação profissional.

É importante ter em mente que, nem as escolas do país, nem a RFEPCT, estavam preparadas para praticar as diretrizes da PNEEPEI, pois não dispunham de profissionais especializados, cursos de formação específica para o atendimento especializado e recursos para compra de equipamentos e materiais. Contudo, desde 2008 até os dias atuais, passados mais de quinze anos, ainda não se adequaram a essa nova proposta.

Mesmo com grandes investimentos aplicados em várias fases de expansão da Rede Federal, não se verificou até aqui, investimentos para a EE na EPT. Ainda que os IFs sejam encarregados pela oferta de educação básica, e não participando de todos os programas voltados para este nível de ensino, acresce sua responsabilidade social, que abrange o ensino desde a formação inicial até a pós-graduação e se esbarra com um imenso desafio, que é o de se estruturar financeiramente para ofertar educação de qualidade a todos os estudantes, inclusive o atendimento especializado aos estudantes público da EE, reconhecendo a diversidade e trabalhando com a educação

inclusiva.

Desde a PNEEPEI (BRASIL, 2008) até os dias atuais, as legislações instituídas vêm trazendo a importância das condições de igualdade para os estudantes público da EE, isso facilitou o acesso e permanência desse público em todas as instituições de ensino, principalmente na Rede Federal. Apesar desse ingresso nas instituições representar um avanço, ainda há muito a ser feito para que a inclusão seja realidade nos IFs.

Dentre esses instrumentos normativos, destacamos o PNE (BRASIL, 2014), documento que serviu como diretriz para as principais políticas educacionais do país até os dias atuais. Esse Plano é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação e representa no contexto educacional um dos mais importantes marcos educacionais para a educação. No ano de 2025, deve ser lançado o PNE para o período de 2024 a 2034[26].

Partindo de questões como essas apontadas aqui, e que evidenciam a improrrogável necessidade da discussão sobre as formas de ingresso, de atendimento, dos processos avaliativos, da organização pedagógica, das adaptações curriculares e outros, de modo a estruturar a Instituição para a garantia do acesso, permanência e conclusão exitosa nos IFs.

O acesso dos estudantes, público da EE, tem aumentado muito nos últimos anos. De acordo com Dias, Fernandes e Salgado (2020), o aumento no número de matrículas em seis anos (período de 2014 a 2020), nos *campi* do IFRJ, foi na ordem de 913%, mostrando a necessidade de se refletir sobre a importância urgente de estruturar os Núcleos, pois a falta de investimentos e uma política inclusiva que só se consolida no papel, só aumenta o número de estudantes necessitando de atendimento especializado e a sua não existência.

Tal crescimento que ultrapassa a ordem de 913% em seis anos, caracteriza-se em virtude da expansão da Rede Federal e dos dispositivos legais sobre a reserva de vagas, com delineamentos e dimensões importantes em termos de atendimento nos Núcleos dos IFs, logo, se faz necessário com urgência que a Instituição se mobilize e, priorizem vagas de concurso para o AEE, que adaptem seus currículos, efetivem adaptações nos instrumentos de avaliação, adotem estratégias de ensino diversificadas, criem metodologias de trabalho, organizem o PEI, dando o amparo e os suportes necessários inerentes ao curso escolhido, para que os estudantes alcancem a profissão que dele decorrem, e que legitimem ações inclusivas para atender a esse público que cada dia aumenta.

[26] Em 25 de julho de 2024, a Lei nº 14.934 prorrogou, até 31/12/25, a vigência do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

Hoje, o IFRJ[27] conta com cerca de 16 mil estudantes e 151 opções de cursos. Atualmente, a reserva de vagas para egressos de escola pública no IFRJ acontece, conforme apresentado no detalhamento dos editais[28].

Inegavelmente, para o público da EE as reservas de vagas são importantíssimas, uma vez que o percurso histórico da maioria das pessoas com deficiência, ainda mais para as oriundas das classes populares, não permite a competição por uma vaga em instituições educacionais de qualidade.

Isso indica que, é importante ter em mente, que não é simplesmente matricular um estudante com deficiência, é necessário criar possibilidades, construir caminhos e estratégias para o seu acompanhamento, durante o seu desenvolvimento evolutivo, dando condições adequadas de infraestrutura que atenda suas limitações, suas potencialidades e possíveis especificidades, isso indica que um importante fator está sendo considerado, a permanência, e adjunto a ele, uma formação e conclusão exitosa.

Baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Brasil em 2008/2009, em 06 de julho de 2015, foi instituída a LBI, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que destaca que no:

> 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. E ressalta, em seu parágrafo 1º - que [...] A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – **os impedimentos** nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015, grifos nossos).

A Lei Brasileira de Inclusão mudou o conceito de PcD, sendo acompanhado do termo "impedimento", que trouxe com ele, muitas críticas, pois, o termo carrega a ideia de obstrução na interação e na participação da PcD na sociedade com equidade. A terminologia "impedimento", foi propagada no documento da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, que foi incorporada à Constituição Brasileira através do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a) e, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), no artigo 2°.

Isso demonstra que os conceitos de impedimento e deficiência percorrerão juntos a estrada,

[27] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/institucional/sobre-instituto-federal-rio-janeiro-ifrj
[28] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/editais/integrado2024

que possivelmente nos levará a um caminho mais inclusivo. A LBI (BRASIL, 2015), afirma, no artigo 4, que: "*Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]*". Essa Lei garante a inclusão de estudantes público da EE e destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Ressalta-se no artigo. 8°, que:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, **à profissionalização**, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros **decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico** (BRASIL, 2015, p.25, grifos nossos).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou LBI (BRASIL, 2015), sem dúvidas, traz avanços significativos aos direitos das pessoas com deficiência, e sustenta, nos seus 127 artigos, benefícios nas mais diversas áreas: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer e acessibilidade.

Até aqui podemos perceber que as políticas de inclusão e de acesso às pessoas com deficiência à Educação Profissional são costuradas por reflexões sobre os direitos humanos, tendo a educação como um direito universal de todas essas políticas.

Um outro marco histórico, foi a Declaração de Incheon, aprovada em maio de 2017 por mais de 100 países, intitulada "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial.

O documento assume o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade com aumento dos resultados de aprendizagem, trazendo um balanço das metas referentes ao período 2000-2015, e as metas propostas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030. Dentre elas, destacamos a meta 10:

> 10. Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidade, desde educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos

> por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2015, p.8).

Em 2018, com objetivo de estabelecer novas diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018b) traz o entendimento de direito à educação ao longo da vida, alterando assim, a LDB (BRASIL, 1996), que passou a vigorar com a nova redação: no artigo 3°, Inciso XIII, sobre a: *"[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida"*, se estendendo no artigo 58, § 3º: *"[...] A oferta de educação especial, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do artigo 4º e o parágrafo único do artigo 60 desta Lei"*. Sendo assim, o seu artigo 37°, diz que:

> [...] A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Apesar do aumento de instrumentos de caráter mandatários de âmbito nacional e do crescimento de políticas públicas para as pessoas com deficiência nos últimos anos, mostrados nesta seção, podemos afirmar que ainda necessitamos de implementação de estratégias que garantam, além do acesso, a permanência e a formação exitosa das pessoas com deficiência e necessidades específicas nas instituições de ensino.

Quanto a inclusão nos IFs, cabem aqui questionamentos que tentaremos responder até o final deste trabalho, tais como: até que ponto o avanço histórico-documental de caráter mandatário da educação brasileira, em termos de implementação de políticas públicas como a de ação afirmativa/reserva de vagas, representam avanço na conscientização, acerca da inclusão e de práticas inclusivas no cotidiano sociocultural e escolar? Até que ponto esse avanço histórico-documental trouxe transformações na política de inclusão da Rede Federal? Até que ponto a publicação do documento da Política de Educação Especial Inclusiva (PEEI) (Resolução 125/2023/ConSup/IFRJ), assegura a existência de condições estruturantes de ações afirmativas para a construção da cultura de inclusão no IFRJ?

2.6 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sofrido modificações rápidas a semelhança de outros países europeus. Portugal não ficou a margem desses acontecimentos, pois vêm alterando uma área da educação que, durante muitos anos, esteve subjugada na área

assistencial (MORGADO *et al*., 2018).

Podemos entender que o fato constitui uma responsabilidade social, pois a educação inclusiva das pessoas com deficiência e necessidades específicas em países europeus e em Portugal passa por um verdadeiro exercício de democratização, assumindo um lugar de destaque na educação e passando a ser considerado uma responsabilidade social, como veremos mais adiante.

Em 1941, em Lisboa, foi criado um curso para professores de EE, um grande impulso foi dado à educação dos estudantes com deficiência e necessidades específicas. Concomitante a isso, nos anos 50 e 60 foram criadas algumas Associações para dar atendimento aos estudantes com diferentes tipos de deficiências intelectuais, tais como: paralisia cerebral, surdez e cegueira. Durante os anos setenta e oitenta, e se intensificando nos anos noventa, desenvolveu-se uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipes de Ensino Especial com professores itinerantes (COSTA; RODRIGUES, 1999).

Na segunda metade do século XX, após o fim da ditadura, as crianças passaram a ter o direito de frequentar as escolas, pois nos anos de 1975 e 1976, as escolas receberam as equipes da EE, principalmente para atendimento das crianças com deficiências motoras e sensoriais, posteriormente, as com deficiências intelectuais (PEREIRA, 2018; 2019).

Com a LBSE de 1986, e a publicação do Decreto-Lei nº 46/86, foi definida a Educação Especial como modalidade integrada ao sistema geral da educação. Esse marco estruturante da legislação portuguesa que estabelece os alicerces da EE como apoio às estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno, prevê a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente exijam o tipo e o grau de deficiência da criança (FELGUEIRAS, 1994).

O Decreto nos artigos 2º, 7º, 17º e 18º, dá força, usando critérios pedagógicos, ao contemplar a abertura da escola numa perspectiva de "Escola para Todos", baseando o conceito de alunos com "Necessidades Educativas Especiais".

Em análise aos documentos normativos de âmbito da EE portuguesa, concluímos que a publicação da LBSE de Portugal oficializou a integração da EE ao ensino português. Em 1991, foi promulgado o Decreto-Lei nº 319/91, que enunciava os seguintes princípios: (i) responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular; (ii) a produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação escolar e sociofamiliar de cada estudante com NEE, de modo a adequar as medidas a aplicar; (iii) planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação; (iv) a participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos;

(v) a utilização dos professores de EE, como um recurso da escola; (vi) a abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização de diferentes serviços; (vii) a expressão "alunos com deficiência" passa a ser substituída por "alunos com Necessidades Educativas Especiais", traduzindo um novo conceito e não só numa mera mudança de designação; (ix) as disposições legais adotadas apontam para uma prática pedagógica diferenciada e que entra em ruptura com os modelos tradicionais de ensino; (x) são regulamentadas medidas que visam proporcionar essas condições, nomeadamente os Programas Educativos Individuais (PEI) e possibilita a flexibilização de currículos (alternativos/adaptados/funcionais) e a flexibilidade da avaliação.

Diante disso, e das recomendações contidas na Declaração de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, surgiu a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independente das dificuldades e diferenças que apresentam (PEREIRA, 2018).

Em 2001, foi publicado o Decreto-Lei nº 6/2001 que propiciava aos estudantes com NEE de caráter permanente o acesso à modalidade de EE e diferenciava as reprovações de caráter repetido, que possibilitou a diversificação das ofertas curriculares com o objetivo de combater a exclusão.

Com o propósito de aprofundar nos estudos relativos aos documentos norteadores da EE em Portugal, entendemos que um marco nessa história, foi a promulgação em 2008, do Decreto-Lei nº 3/2008, que revogou a legislação que até então vigorava, o Decreto-Lei nº 319/91, há 19 anos. No decreto, a visão médica foi substituída por uma abordagem no perfil de funcionalidade dos estudantes, salientando a relevância do seu envolvimento e participação no seu contexto, e introduzindo a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde (CIF) (2007), que determina que os serviços de EE se destinem a:

> [...] crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (OMS, 2007).

O Decreto de 2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno. O decreto aponta que o PEI deverá ser elaborado por professores e psicólogos e deverá ser acordado com a família do aluno. Cria ainda, um Plano Individual de Transição (PIT), que complementa o PEI, preparando a integração pós-escolar, no caso dos jovens

cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. Nessa perspectiva, o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Conforme verificamos no art. 14°:

> Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (PORTUGAL, 2008).

A normativa é tão ampla que ainda circunscreve a EE aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP), formalizando a separação entre a EE exclusiva para os alunos que apresentem NEECP identificados por referência à CIF, e os Apoios Educativos, que prestam atendimento aos restantes dos alunos com dificuldades escolares. A lei afirma que:

> [...] a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (PORTUGAL, 2008).

Além disso, a lei traz uma caracterização do público-alvo da Educação Especial, os alunos com NEECP.

> [...] alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (PORTUGAL, 2008).

A caracterização do público da EE aponta para uma dupla origem das dificuldades, as provenientes do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade, englobando os estudantes com deficiência, mas também ampliando para outras diversidades, como déficits cognitivos, transtorno do espectro do autismo, hiperatividade e déficit de atenção, dislexia, disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo.

Em 2012, foi promulgada a Portaria nº 275-A/2012 centrada no ensino dos alunos com Currículos Específicos Individuais (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar, estabelecendo a implementação de um PIT e incentivando o estabelecimento de protocolos com

Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Entre os anos de 2016 e 2018 foram publicados os documentos que constituem o marco histórico legal atual da EE em Portugal: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC); o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA); as Aprendizagens Essenciais; o Decreto-Lei nº 54/2018 e o Decreto-Lei nº 55/2018. A arquitetura desses dois decretos norteadores da EE de Portugal é muito abrangente em sua complexidade, indicando caminhos aos familiares, docentes e equipe multiprofissional que atendem ao público da EE em Portugal.

Um novo paradigma educacional em Portugal se observou após a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, que traça um compromisso com a educação inclusiva a nível macro, reforçando o papel dos pais e de todos os encarregados pela educação, conforme podemos observar:

> Estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (PORTUGAL, 2018).

Ainda dentro da publicação do Decreto, e de acordo com o definido no artigo 32°, a Direção Geral da Educação (DGE) publicou o Manual de Apoio à Prática Inclusiva, dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.

O decreto Lei n° 54, propõe cinco grandes alterações e consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada estudante garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (DGE, 2018): o afastamento da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das NEE; o afastamento do modelo da legislação especial para os alunos especiais; o estabelecimento de um *continuum* de respostas para todos os alunos; o foco nas respostas educativas e a perspectiva da mobilização complementar, sempre pertinente, de recursos de segurança social, saúde, formação profissional ou de emprego.

Além dessas modificações, o decreto destaca a importância da participação da família e de todos os agentes envolvidos no processo educativo, principalmente através da criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), valorizando a diversidade e a individualidade de cada aluno. Em adição, o decreto modifica o conceito de inclusão, considerando

as multidimensionalidades envolvida no caráter acadêmico, comportamental, social, emocional e ambiental de inclusão.

Um outro ponto, é que o decreto não evidencia as incapacidades dos estudantes, e ainda exclui possíveis categorizações dentro da EE, e reforça que os estudantes com dificuldades necessitam ter acesso a um currículo e a avaliação com adaptações, de modo que a escola inclusiva realize aprendizagens significativas ao longo da escolaridade obrigatória.

Os artigos 6°, 7°, 8° e 9°, trata dos objetivos das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O artigo 6° define as finalidades das medidas de suporte da aprendizagem e afirma que:

> Têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2018).

O Decreto-Lei nº 54/2018 deu robustez à dimensão política, evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatizando o respeito às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Com objetivo de esclarecer os sistemas escolares sobre o caráter multinível da nova abordagem, o Ministério da Educação organizou as novas medidas no formato de uma pirâmide/triângulo, partindo do coletivo para casos particulares, que exigem uma resposta especializada. Como observamos na Figura 2.

Figura 2: Abordagem Multinível de Acesso ao Currículo
Fonte: Ministério da Educação DGE (2018).

Audiodescrição: Em fundo branco, um triângulo dividido em três partes, cada parte de uma cor. A figura indica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Em ordem crescente, de baixo para cima, o

primeiro na cor amarela, universais. Na parte do meio do triângulo e na cor cinza, seletivas. Na terceira e última parte do triângulo, na cor laranja, adicionais.

Acoplado ao Decreto-Lei nº 54/2018 sobre Educação Inclusiva, veio no mesmo dia, o Decreto-Lei nº 55/2018, sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular e seus documentos orientadores que definem um novo currículo para os ensinos básico e secundário, estabelecendo princípios orientadores para concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Conforme essas legislações foram sendo implementadas, foram sendo identificados aspectos menos funcionais e começaram a surgir várias propostas de alteração, assim, foi promulgada a Lei nº 116/2019, que não só abrange alterações no Decreto-Lei nº 54/2018, como sua efetiva a republicação.

Embora não exista uma visão comum sobre a inclusão na maioria dos países, Portugal está entre aqueles que possui legislação sobre educação inclusiva. A diversidade e a inclusão estão presentes em alguns marcos normativos históricos, como os que foram apresentados nesta seção, trazendo, um alargamento do conceito de educação inclusiva.

2.7 AS AÇÕES DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NO IPV E IFRJ

2.7.1 O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DO IPV

Segundo o Relatório (ORSIES, 2023, p.112), o NAI-ENEE do IPV destina-se a promover equidade e inclusão de ENEE no ES, e está integrado no GT para o Apoio a Estudantes com Deficiências no ES. A sua ação tem como referenciais a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência, que reforçam o direito inalienável dos estudantes a um sistema de ensino inclusivo, em particular os que apresentam necessidades específicas.

Entre as atividades desenvolvidas, salientam-se o apoio e acompanhamento de ENEE e as ações de sensibilização e informação para estudantes IPV e os seminários para a comunidade acadêmica, local e regional, destacando o evento "O direito à educação inclusiva: um engano

revestido de verdade e a ação de sensibilização Inclusão de estudantes surdos no IPV para professores", e a de formação creditada "Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação".

O IPV tem parcerias ativas com instituições de apoio à deficiência e incapacidade, envolvido em projetos de investigação (IncluiES+) e de intervenção (promoção de empregabilidade) com entidades parceiras. Salienta-se, também, o projeto Pares-a-par para a inclusão, que tem como objetivo mobilizar o apoio informal de pares.

Um outro relatório do IPV, especificamente sobre os núcleos de atendimento da instituição, o Relatório Responsabilidade e Inovação Social (RIS) do IPV[29], de 2023, que traz as ações dos seus três núcleos: Núcleo de Apoio à Diversidade e Igualdade (NuDI), Núcleo de Voluntariado e Solidariedade e o NAI-ENEE, de modo a potencializar a atratividade de públicos-alvo mais desfavorecidos, assumindo-se como uma Instituição de Ensino Superior pública acolhedora e inclusiva.

No âmbito da Responsabilidade e Inovação Social, o IPV segundo o RIS está empenhado na consolidação da integração da perspectiva de gênero na sua cultura organizacional. O Núcleo de Diversidade e Igualdade[30] está orientado para o desenvolvimento de uma cultura acadêmica baseada no respeito pela diversidade e igualdade de todas as pessoas, tendo, para isso, sido elaborado o Plano para a Igualdade de Gênero que contempla 5 eixos: 1. combate aos estereótipos de gênero nas escolhas profissionais; 2. cultura organizacional e gênero; 3. conciliação trabalho-vida pessoal e familiar; 4. gênero, investigação e curricular e 5. prevenção e combate à violência de gênero.

O Núcleo de Voluntariado e Solidariedade[31] do IPV agrega membros da comunidade acadêmica que desejam participar em atividades de voluntariado promovidas ou apoiadas pelo IPV, atentas a iniciativas e necessidades da comunidade, e integra a rede de Voluntariado no Ensino Superior[32].

Ainda segundo o RIS, o Núcleo de Apoio à Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas[33] do IPV destina-se a promover equidade e inclusão de ENEE no Ensino Superior e está integrado no GT para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior[34].

[29] Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-RIS-IPV-2023.pdf
[30] Disponível em: https://www.ipv.pt/homepage/diversidade-eigualdade/
[31]Disponível em: https://www.ipv.pt/homepage/solidariedade-evoluntariado/
[32] Disponível em: https://redevoluntariadoes.wixsite.com/website.
[33] Disponível em: https://www.ipv.pt/homepage/nee/
[34] Disponível em: https://www.gtaedes.pt/

Além disso, avalia e acompanha ENEE nos processos de ensino e aprendizagem e de transição (avaliação psicopedagógica e elaboração de pareceres, apoio socioeducativo, elaboração de documentos orientadores e materiais específicos de apoio), promove seminários sobre inclusão e ações de (in)formação/sensibilização sobre tipologia de dificuldades e necessidades específicas, dinamiza projetos de intervenção e investigação sobre inclusão no Ensino Superior e tem procurado estabelecer e alargar a rede de protocolos de colaboração e parcerias com entidades parceiras de apoio a pessoas com deficiência e incapacidade.

O IPV integra a rede dos Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes[35], os quais foram criados a pensar no apoio e acolhimento de estudantes internacionais, mas dão resposta aos demais migrantes, promovendo aconselhamento à entrada num novo país e o encaminhamento para o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

O NAI-ENEE do IPV, *lócus* da pesquisa deste trabalho, está direcionado para as questões de equidade e inclusão de ENEE, no Ensino Superior, e tem por objetivos: (i) Contribuir para a definição e implementação de políticas e práticas de inclusão de ENEE no IPV, em particular, na transição e apoio à autodeterminação dos estudantes; (ii) Potenciar a inclusão de ENEE no IPV, através de processos de avaliação-intervenção, com proposta de medidas de suporte à aprendizagem previstas em estatutos e regulamentos específicos; (iii) Promover ações de (in)formação e sensibilização sobre diversidade e tipologia de dificuldades específicas, destinadas à comunidade acadêmica, promovendo uma cultura de equidade e inclusão no IPV; (iv) Potenciar o desenvolvimento de competências pessoais e de empregabilidade de ENEE, promovendo processos de transição profissional, em colaboração com entidades parceiras; (v) Promover, em colaboração com os serviços competentes, a acessibilidade a edifícios e sistemas de informação e de aprendizagem, bem como nos portais institucionais do IPV; (vi) Criar sinergias com entidades de suporte à deficiência e incapacidade e instituições de ES, em projetos nacionais ou internacionais, que visem a investigação e o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de ENEE.

As medidas utilizadas para alcançar os objetivos segundo o RIS do IPV são: (i) Avaliação e acompanhamento de ENEE nos processos de ensino e aprendizagem e de transição (avaliação psicopedagógica e elaboração de respectivos pareceres; apoio socioeducativo); (ii) Elaboração de documentos orientadores e materiais específicos de apoio a ENEE; (iii) Proposta de seminários sobre inclusão de ENEE e ações de (in)formação e sensibilização sobre tipologia de dificuldades e

[35] Disponível em: https://www.ipv.pt/homepage/claim/

necessidades específicas; (iv) Estabelecimento de protocolos de colaboração e parcerias com entidades parceiras de apoio a pessoas com deficiência e incapacidade (ações de sensibilização e formação); (v) Projetos de intervenção e investigação sobre inclusão no Ensino Superior.

As iniciativas para acompanhamento dos estudantes estão nas atividades de avaliação, acompanhamento e apoio psicopedagógico dos ENEE. Em 2022/2023 sob coordenação e acompanhamento do NAI-ENEE, com o apoio dos serviços do Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão (GAPI), da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Encontram-se identificados 70 estudantes com Necessidades Educativas Específicas, sendo desses 40 na ESEV.

Segundo dados da Coordenação do NAI-ENEE, a perturbação mais expressiva nos ENEE do IPV é a Perturbação de Aprendizagem Específica (Dislexia, disortografia) com 34,3%, seguindo-se a doença crônica com 21,4%, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), dificuldades cognitivas, Deficiência/incapacidade auditiva/surdez (8,6%), outra condição (5,7%) e Deficiência/incapacidade motora, Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, Deficiência/incapacidade visual/cegueira (4,3%).

O acompanhamento traduz-se em atendimentos de, no mínimo, 4 sessões por estudante, bem como sessões adicionais para se proceder a acompanhamentos semanais ou pontuais, de forma presencial e não presencial.

No que concerne à tipologia de apoio dos ENEE do IPV, os dados revelam que 50% dos estudantes têm apoio do GAPI (apoio especializado e acompanhamento psicopedagógico), 41,5% beneficiam de adequações do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, sendo que os restantes usufruem de apoio especializado proporcionado por outras entidades e serviços do IPV, Gabinete de Promoção da Empregabilidade (GAPE) da ESEV, e Serviço de Apoio Psicológico do IPV.

São vários os projetos desenvolvidos pelo IPV. Conforme disponibilizado no portal, dentre alguns podemos destacar:

a) O Projeto IncluES+Diversidade e Inclusão no Ensino Superior (2020/2022): surgiu com o propósito de analisar as percepções de ENEE sobre as suas trajetórias de vida, com particular incidência sobre as suas experiências no Ensino Superior, as barreiras, facilitadores e expectativas quanto à sua transição pós escolar/profissional e social, bem como perceber as percepções e atitudes dos seus pares sobre a inclusão de ENEE;
b) Projeto “Pares-a-par para a inclusão”: o propósito é promover o envolvimento dos pares, enquanto elementos nucleares da rede de suporte informal, no apoio a colegas com NEE, estando fundado no referencial de suporte social e bem-estar subjetivo. Esse projeto

implicou a seleção e formação de pares sobre ENEE e estratégias de apoio específicas, e contou com a realização de 10 ações de sensibilização e (in)formação de estudantes da ESEV. Iniciativa realizada no âmbito das atividades do GAPI, em articulação com as atividades do NAI-ENEE;

c) Projeto IPV Inova e Inclui: objetivos: (i) melhoria do ensino; (ii) formação avançada; (iii) Capacitação; (iv) Inclusão de públicos-alvo diversificados, com vista à construção de uma sociedade resiliente e inclusiva. Metodologias: ações inovadoras de ensino e aprendizagem, nomeadamente ao nível da transição climática e digital.

Dentre as outras atividades desenvolvidas pelo NAI-ENEE do IPV, mostraremos abaixo quatro delas, além das reuniões, cursos e formação.

a) O Gabinete de Promoção da Empregabilidade (GAPE-DIS), em parceria com o GAPI/NAI-NEE, com a colaboração de entidades de apoio a pessoas com deficiência/incapacidade (AVISPT21 e ASSOL), disponibiliza um serviço de proximidade no apoio à empregabilidade de estudantes e ex-estudantes com NEE, que colaboram, estagiários do curso de Educação Social, acolhidos pelo GAPE-DIS. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se a melhoria de competências de procura de emprego, a divulgação do curso junto de entidades potencialmente empregadoras, o aconselhamento aos (ex)alunos sobre possibilidades de emprego/estágios, bem como a inserção e monitorização do processo de transição dos estudantes para o mercado de trabalho;
b) Colaboração em atividades relativas a serviços de sensibilização, formação e investigação, no âmbito da educação inclusiva (APPDA, Surdisol, APCV, ASSOL, APPACDM, Agrupamentos de Escolas);
c) Ações de sensibilização sobre “Inclusão no Ensino Superior” e cursos do 1º ano do IPV, no âmbito de Projetos do IPV;
d) Workshops sobre “Diversidade e inclusão de ENEE” (estudantes da ESEV e ESTGV).

2.7.2 O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE DO IFRJ

O NAPNE representa a única ação no âmbito do IFRJ, voltada ao público da EE nos *campi.* A fim de contextualizar melhor essa questão, trazemos definições atribuídas ao público-alvo do

NAPNE.

O NAPNE foi criado a partir do Programa/Ação[36] TEC NEP, em 2000. Segundo o Programa, cada Instituição da Rede Federal, conforme suas normativas e resoluções, deveriam implantar o NAPNE em seu *campi*, com o objetivo de instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, para ampliar a acessibilidade das pessoas público da EE.

Em 2011 foi anunciada a finalização do Programa TEC NEP, ficando os IFs destituídos de uma efetiva proposta de ações inclusivas na RFEPCT. Dessa forma, uma lacuna se abriu, aguardando um Programa substitutivo, o que não ocorreu. Desse modo, concluímos que desde 2011 estamos sem um norteador para a inclusão na Rede, mas os NAPNES continuaram, e continuam, com a possibilidade de inclusão dos seus estudantes com deficiência e necessidades específicas.

O NAPNE segue com a proposta da PNEEPEI, que tem como objetivo orientar as práticas pedagógicas e assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2008d). Assim, no IFRJ em 2014, foi criado o Regulamento do NAPNE[37], que no artigo 1° explica:

> O NAPNE do IFRJ, instituído pelo PDI (Capítulo VI; p.127) e Regimento Geral (Capítulo III, seção XXVII; p. 50) é órgão de assessoramento propositivo e consultivo que media a Educação Inclusiva dos *Campi* e que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas) dentro do IFRJ (IFRJ, 2014, p.3).

No que se refere ao público que o NAPNE atende e, a fim de contextualizar melhor essas questões, trazemos aqui as definições de Brancher e Medeiros atribuídas aos NAPNEs:

> Os NAPNEs atendem ao público-alvo da PNEEPEI [...] **ampliando ainda, ao acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, ambos processos realizados por equipe multiprofissional.** Este núcleo, de forma articulada com os demais setores, consolida as relações entre Instituição e família, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos, atuando como mediador entre docentes, estudantes e Gestores, **dentro das possibilidades institucionais. Além disso, os NAPNEs acompanham os demais estudantes da Instituição que apresentem alguma necessidade específica no que tange a sua aprendizagem, esse acompanhamento é sempre articulado com os demais setores de cada Unidade de Ensino** (BRANCHER; MEDEIROS, 2016, p.19, grifos nossos).

Quando o assunto é o público que o NAPNE deve atender, sempre ocorrem discussões

[36] Em 2008, por uma reestruturação interna, o Programa TEC NEP passou a ser chamado Ação TEC NEP.

[37] O Regulamento do NAPNE foi construído em 2014, e está sendo revisto por um Fórum, que tem como um dos objetivos, segundo o Artigo 2 O Fórum NAPNE do IFRJ se constitui como um espaço de caráter permanente, coletivo e democrático, além de formativo, com o intuito de discutir e propor ações de defesa e fortalecimento da Educação Inclusiva no IFRJ.

profundas, pois como estamos tratando da inclusão, não podemos excluir, mas devemos pensar às estruturas dos núcleos e sua limitação de funcionamento.

Uma das ações da gestão do IFRJ em 2021 foi criar um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração de uma Política de Inclusão. Nas discussões preliminares do GT, verificou-se a necessidade da ampliação do público da EE, devido ao fato de a maioria dos estudantes atendidos pelos NAPNEs dos *campi* não se enquadravam no público-alvo da EE, segundo a legislação em vigor, tendo sua maioria "necessidades específicas" e não "deficiência".

Após anos de discussões no Fórum dos NAPNEs sobre o aumento expressivo no número de estudantes para atendimento nos núcleos, e com a conclusão do trabalho do GT, em junho de 2023, uma mudança documental ocorreu, no que se refere ao público a ser atendido nos núcleos. Nessa perspectiva, foi aprovada a Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023), em junho de 2023, que vinha sendo esperada há muito tempo pela comunidade do IFRJ. Podemos dizer que se trata de uma das principais aspirações nos últimos anos dos NAPNEs.

É importante lembrar que tal anseio pode ter relação com o fato do IFRJ, desde sua criação em 2008 até a implementação do documento da PEEI (2023), como visto anteriormente, na seção 2.5, não ter referências em seus documentos norteadores internos aos alunos público da EE, e tampouco faz menção às expressões "público da Educação Especial" ou "Educação Especial", mesmo sendo a EE, uma modalidade de ensino, como conceitua a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.15): *"(...) Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades"*.

Esses e outros diagnósticos sobre a inclusão como Política Pública no IFRJ são resultados das pesquisas realizadas no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense, por Dias, Fernandes e Salgado (2020). Durante a apresentação deste estudo, apresentaremos outros diagnósticos resultantes da pesquisa anterior.

A importante mudança, no que diz respeito ao público da EE na PEEI, foi crucial ao desenvolvimento do trabalho realizado pelos NAPNEs do IFRJ, principalmente aos alunos com "necessidades específicas" ficarem de fora da conceituação do público-alvo da EE e, cabe frisar que a PEEI do IFRJ ampliou o público da Educação Especial para atendimento e apoio nos núcleos, como podemos verificar em seu primeiro artigo:

> No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), considera-se público-alvo das Políticas de Educação Especial Inclusiva os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e/ou outras necessidades específicas

relacionadas a transtornos e distúrbios de aprendizagem (IFRJ, 2023, p.3).

No mesmo artigo, parágrafo quarto, o documento traz uma definição bem mais ampla de "necessidades específicas" que vem ao encontro com a LBI (Brasil, 2015): *"[...] aquela relacionada a alguma necessidade física, emocional, cognitiva e/ou mental característica de alguma deficiência e/ou transtorno ou distúrbio de aprendizagem, de caráter provisório e/ou permanente"* (IFRJ, 2023, p.3).

Parece oportuno dizer que em função da ampliação do público da EE apresentado no PEEI, os NAPNEs utilizam, para atendimento de seus estudantes, o termo "necessidades específicas", expandindo, assim, o público. Entendemos que uma educação inclusiva precisa abarcar e não ser excludente com os grupos que apresentem necessidades reais e que necessitem da modalização para que a aprendizagem ocorra.

Podemos afirmar que quanto ao público da EE, a PEEI do IFRJ, está afinada com os marcos históricos e normativos e com as políticas de inclusão pactuadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da LDB (BRASIL, 1996) da PNEEPEI (BRASIL, 2008) da LBI (BRASIL, 2015) e no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), mediante o arcabouço exposto até aqui.

Há de se considerar a importância do documento, que possui uma grande amplitude de questões complexas sobre a EE, como por exemplo, das especificidades da coordenação dos NAPNES, a adaptação e flexibilização curricular, contemplando a temida terminalidade específica e a certificação diferenciada, perpassando pela Política de Desenvolvimento e da Qualificação Profissional dos Servidores na área de Educação Especial Inclusiva.

Diante dessas considerações, a PEEI do IFRJ, passa a ser o ato normativo mais importante para a inclusão, amparando a Educação Especial no IFRJ. Tais abordagens podem vir a orientar os NAPNEs ao desenvolvimento e à consolidação de um trabalho conjunto, visando às melhorias nas condições de acesso, permanência e êxito dos discentes público da EE do IFRJ e ao desenvolvimento de formação continuada aos servidores nos *campi* para esse fim.

Ainda assim, é importante ter em mente que, até que ponto o IFRJ protagoniza o que está na sua Política de Inclusão? Até que ponto a PEEI do IFRJ impactou em mudanças nas rotinas dos NAPNEs? A PEEI assegura a permanência e a formação exitosa dos estudantes?

Mesmo diante da importância do ato normativo, há de convir que, não basta o registro e assinatura do papel quando, na prática diária dos núcleos, ainda não se conseguiu garantir a efetivação do atendimento do público da EE. O descompasso entre incluir e, concomitantemente,

limitar um atendimento educacional, hoje não está na não existência de uma política de inclusão, mas sim em garantir que a política tenha somente efeito protocolar, sem práticas diárias, seja pela falta de infraestrutura, de professor de AEE, equipe multiprofissional, elaboração do PEI e do PIT, ou pela ausência de SRM.

Mesmo sendo o único documento que ampara a EE no IFRJ, a PEEI não assegura a inclusão na instituição. A normativa construída trouxe pequenas mudanças nas rotinas dos núcleos do IFRJ, porém, ainda é necessário a elaboração de Instruções Normativas para desdobrar a PEEI nas práticas dos *campi.*

2.8 A INCLUSÃO COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL

A Responsabilidade Social vem se constituindo tema de interesse de pesquisa e sendo estudado em diferentes áreas do conhecimento, sob diversas abordagens, além do mais, a Responsabilidade Social tem sido alvo de intenso e controverso debate para a construção do seu conceito, para além das áreas comumente estudadas como a Responsabilidade Social corporativa, Responsabilidade Social empresarial, Responsabilidade Social socioambiental e Responsabilidade Social individual.

Enquanto estive em Viseu, Portugal, para realizar a pesquisa deste trabalho, não ouso contar quantas vezes ouvi “Responsabilidade Social”. Voltei ao Brasil e, ao realizar a transcrição das entrevistas, me dei conta que tinha muito a pesquisar sobre o assunto.

A partir daí, e após o levantamento bibliográfico sobre o tema, parte desta pesquisa e metodologicamente, considerado o primeiro caminho para coleta de dados, concluí que o tema Responsabilidade Social, vem se desenvolvendo mais acentuadamente no âmbito organizacional e ocupando-se dos mais variados objetivos, articulados e associados à diversos enfoques, como: liderança, governança, políticas públicas, desempenho social e corporativo, teoria dos stakeholders, marketing, gestão estratégica, responsabilidade legal e valores.

Diante disso, encontrei definições variadas e uma diversidade de enfoques sobre RS, sem encontrar um entendimento e uma definição que seja amplamente aceita. Dessa maneira, pelos enfoques encontrados e expostos acima, que parecem encerrar uma ideia de prática social voluntária por parte das empresas privadas. Prática essa operacionalizada de maneiras diferentes e com vista a beneficiar públicos variados.

Ficou evidenciado no resultado do levantamento bibliográfico realizado, que o tema

Responsabilidade Social vem alcançando notável destaque em publicações científicas em nível nacional e internacional sob diversos olhares e que, apesar de antigo, ainda é recente e em desenvolvimento, com diversidade teórica e múltiplas interpretações, apontando para diferentes direções do conhecimento, emergindo dele, vários aspectos multidisciplinares, porém sem um consenso conceitual.

Fundamentado nesses dados, e estudo, apresentaremos alguns conceitos de Responsabilidade Social, encontrados no levantamento bibliográfico, porém, nos fundamentaremos no conceito de Responsabilidade Social vinculado ao livre verde[36] do Observatório de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior[37] (ORSIES) que é uma rede colaborativa de Instituições de Ensino Superior (IES), que fomenta a dimensão social das IES e promove a partilha de experiências e boas práticas sobre as políticas e práticas de RS.

Esta seção compõe uma sistematização realizada com base em um levantamento bibliográfico e revisão conceitual sobre o tema e visa apontar questões que permeiam as discussões da Responsabilidade Social das instituições de ensino e dos cidadãos.

A ideia de Responsabilidade Social avançou, junto com as transformações sociais, políticas e econômicas que aconteceram na sociedade ao longo do século XX. Até por volta dos anos 50, a Responsabilidade Social era vista nas empresas quando apoiavam causas sociais e praticavam doações (ALMEIDA, 2010). O tema ganhou maior visibilidade a partir da década de 50, sendo considerada por Bower (1953, cit. por ALMEIDA, 2010), como a era moderna da responsabilidade social.

A partir da década de 80 até a atualidade, segundo o mesmo autor: "o conceito de desenvolvimento sustentável passa a integrar o discurso sobre Responsabilidade Sociale a teoria

[36] A Comissão Europeia, em 2001, com o objetivo de "lançar um amplo debate e obter pontos de vista sobre a responsabilidade social das empresas a nível nacional, europeu e internacional" (Comissão Europeia, 2001, p. 7) publicou um Livro Verde "Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas". Neste, destaca-se a importância do papel das empresas para um desenvolvimento sustentável, colocando como premissas da estratégia, gestão e operações de uma Empresa responsável, o crescimento econômico, a proteção ambiental e a responsabilidade social. Torna-se evidente neste documento, uma visão da responsabilidade das empresas que para além da finalidade de alcançar lucros e do valor econômico (que se pode entender como uma visão muito reducionista do papel de uma empresa), procura colocar no
mesmo nível de importância, e daí concomitantemente com os objetivos econômicos, os objetivos sociais e os objetivos ambientais.

[37] O ORSIES foi criado em 2017, como resultado do desafio lançado no I Encontro Nacional sobre Responsabilidade Social e Ensino Superior, realizado a 14 de dezembro de 2016, pela Fórum Estudante, através do Dr. Rui Marques e pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), através da Dra. Fernanda Rollo. O ORSIES foi fundado por 28 IES, a 15 de fevereiro de 2017, e atualmente envolve a participação de 30 IES portuguesas, é promovido pelo Fórum Estudante e tem a parceria da SECTES.

dos *stakebolders*[38] alarga o quadro de responsabilidades da empresa em todos os grupos que afetam ou são afetados pela ação empresarial" (ALMEIDA, 2010, p.58). A responsabilização social é atribuída à empresa, enquanto entidade moral e ética e não ao indivíduo que toma as decisões por ela.

Dessa forma, a relação entre a ética e a Responsabilidade Social é recente, apesar de sua rápida evolução. Para Bowen (1957), a Responsabilidade Social está, desde a sua origem, relacionada a movimentos cristãos tendo em conta a estreita relação desses últimos com a ética e a moral, assim, não deve levar em conta unicamente os seus próprios interesses, mas se preocupar com os seus trabalhadores, seus clientes e a comunidade.

Seguindo nesta linha de pensamento, a Responsabilidade Social é uma forma de gestão baseada numa relação ética e transparente preocupadas em alcançar o desenvolvimento sustentável da sociedade, respeitando a diversidade e contribuindo para diminuir as desigualdades sociais, de forma a promover qualidade de vida aos seres humanos (LEAL *et al.*, 2011). O Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias nos propõe uma ideia de Responsabilidade Social que vai em direção ao conceito supracitado, assumindo que as instituições devem contribuir, para uma sociedade melhor, mais equitativa, com um meio ambiente mais limpo, compreendendo o bem de todos através de comportamentos que respeitem os valores de sustentabilidade social, ambiental e econômica.

Na atualidade a Responsabilidade Social se converteu num dos maiores desafios da globalização. No entendimento de Thiry-Cherques (2003, cit. por ALMEIDA, 2010), atualmente, a Responsabilidade Social de cada indivíduo, estende-se a toda humanidade, presente e futura. Deste modo, as instituições, ao adotarem práticas de responsabilidade social, criam uma boa reputação perante os *stakeholders* e a comunidade, conseguindo alcançar benefícios e novas oportunidades para a mesma e para a sociedade (ALMEIDA, 2010).

Na contemporaneidade, a Responsabilidade Social deve ser parte integrante da gestão através de um comportamento transparente e ético da instituição, onde os objetivos se tornam compatíveis com um desenvolvimento sustentável e impulsionadora na diminuição das desigualdades sociais (ALMEIDA, 2010).

O livro verde da Comissão das Comunidades Europeias traz no conceito de responsabilidade social, a construção de uma sociedade mais justa e transformadora, e pra isso, deverá estar

[38] Stakeholders significa público estratégico e descreve todas as pessoas ou "grupo de interesse" que são impactados pelas ações de um empreendimento, projeto, empresa ou negócio.

implícita numa base voluntária. Quando assumem uma postura proativa, as repercussões sentidas traduzem-se num balanço social positivo incentivando comportamentos responsáveis (ALMEIDA, 2010). Associadamente à Responsabilidade Social está a integração das suas práticas, esperando que deste compromisso resultem benefícios a médio e longo prazo.

Segundo o ORSIES, para qualquer organização, a Responsabilidade Social é um fator determinante para o desenvolvimento e bem-estar de todas as partes interessadas e um dever e uma obrigação para com a sociedade em geral, na gestão dos impactos das suas ações. Ser uma organização socialmente responsável é também um fator de excelência e de reconhecimento de toda a comunidade e uma oportunidade de melhoria contínua.

Para provocar reflexões contundentes acerca da RS, tanto as Instituições quanto os cidadãos têm um papel muito relevante na contribuição para a melhoria das condições da sociedade, através do desenvolvimento da RS, quer seja no nível das práticas, no nível da reflexão, da formação e da educação de valores dos cidadãos ou na investigação sobre o tema.

Como visto anteriormente, as abordagens de Responsabilidade Social são dinâmicas com uma visão sistêmica e multidisciplinar. A definição de Responsabilidade Social passou por abordagens com vieses que alinham vários interesses, desde a preservação do valor econômico, bem como o da coletividade.

O Instituto Ethos (2000) lançou no Brasil um modelo de indicadores de Responsabilidade Social, que contribuíram na construção de ferramentas para a utilização em diferentes entidades na América Latina. A ideia de Responsabilidade Social na área empresarial, decorre da compreensão de que a ação das empresas deve trazer benefícios para a sociedade, propiciando a realização profissional dos empregados, promovendo benefícios para os parceiros e para o meio ambiente e promovendo retorno para os investidores (Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social)[39].

Na avaliação de (FÉLIX, 2003), a Responsabilidade Social não se expressa como uma ação emergencial e pontual das empresas, mas sim, como uma perspectiva, a longo prazo, de tomada de consciência no sentido de incorporarem em sua missão, em sua cultura e na mentalidade de seus dirigentes e colaboradores a busca do bem-estar da população, por perceberem que o próprio desenvolvimento da organização depende da sociedade à qual pertencem, e que, por sua vez, também é parte de cada um. Em suas palavras:

[39] Disponível em: https://www.ethos.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Conc_Bas_e_Indic_de_Respon_Soc_Empres_5edi.pdf

> Os motivos que fizeram com que os movimentos de responsabilização social das empresas se iniciassem apenas nesta última década, em tese, são advindos da pressão que algumas mazelas sociais e ambientais exerceram sobre o setor privado a partir da união de fatores históricos tais como: o processo de globalização, as recentes preocupações com o meio ambiente, o aumento da publicidade das empresas, a crise do Estado de bem-estar e a adoção de posturas neoliberais pelos governos (FÉLIX, 2003, p.19).

No entendimento de Vieira *et al*. (2023), a origem do termo remete-se à obra de Bowen (1957, p.153), intitulada "*Social Responsibilities of the Businessman*", cuja abordagem teórica enfatiza que as obrigações do homem de negócios deveriam estar alinhadas com os valores pretendidos pela sociedade. Para o autor: *"o comércio não existe para o lucro ou para o engrandecimento pessoal, mas para servir a sociedade"*.

Partindo da premissa de que, um dos maiores desafios das empresas na área social é como incorporar a Responsabilidade Social para além dos discursos e embuti-la em seu planejamento e ações.

As relações entre empresas e sociedade transformou o tema Responsabilidade Social em um campo de estudos que a encaminham para práticas institucionais corporativas e empresariais, relacionadas a vivência das pessoas e a relação com o meio ambiente, trazendo à tona, até mesmo de forma forçada, estudos sobre governança, gestão social e sustentabilidade com uma visão multidisciplinar. No ponto de vista de Lima (2002), a preocupação com o social passou a ser uma questão de sobrevivência, como podemos observar em suas palavras.

> A preocupação com o social passou a ser até uma questão de sobrevivência. É uma forma de marketing... A Responsabilidade Social pode ser definida como o dever da empresa de ajudar a sociedade a atingir seus objetivos. É uma maneira de a empresa mostrar que não existe apenas para explorar recursos econômicos e humanos, mas também para contribuir com o desenvolvimento social. É, em síntese, uma espécie de prestação de contas (LIMA, 2002, p.107).

Partindo da análise do pensamento do autor, as ações de Responsabilidade Social são atitudes que tornam a sociedade mais digna, comumente aplicadas no setor empresarial, mas devendo e podendo ser aplicadas, principalmente, por pessoas físicas e por empresas nos mais diversos ramos e tipos. De acordo com a Fundação Abrinq:

> A responsabilidade social é o modo de pensar e agir de forma ética nas relações. Apesar de estar fortemente relacionada a empresas, a prática pode estar diretamente ligada a uma ação, realizada por pessoas físicas ou jurídicas, que tenha como objetivo principal contribuir para uma sociedade mais justa (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2020).

Com esse entendimento a Responsabilidade Social da empresa está atrelada a um compromisso social da pessoa jurídica, ou seja, passa a ser responsável por fatores que visem

ajudar à sociedade como um todo, da mesma forma, a pessoa física pode ter esse mesmo entendimento.

A dimensão interna ou humana é onde se verifica o investimento em capital humano, a promoção da saúde, da segurança no trabalho, a gestão racional dos recursos ao longo de todo o processo de produção, as práticas socialmente responsáveis, e as que incidem sobre questões como as práticas ambientalmente responsáveis (ROCHA, 2010, p.284). Dentro da esfera das práticas socialmente responsáveis, destaca-se a gestão racional dos recursos humanos, através de parcerias com agentes locais promotores de programas de educação e formação contribuindo para a redução do desemprego e para a luta contra a exclusão social, mais especificamente, a aprendizagem ao longo da vida (ROCHA, 2010, p.284).

Segundo o ORSIES, a Responsabilidade Social das empresas abrange tanto uma dimensão interna como uma dimensão externa (COMISSÃO EUROPEIA, 2001). Ao nível da dimensão interna, as práticas socialmente responsáveis das empresas estão relacionadas, por exemplo, com a gestão dos recursos humanos, implicando essencialmente os trabalhadores e as práticas ambientalmente responsáveis (ORSIES[40], 2018).

Quanto à dimensão externa, a Responsabilidade Social de uma empresa envolve uma integração na comunidade local e um relacionamento ético e ecológico com outras partes interessadas, como clientes, fornecedores, parceiros comerciais, autoridades públicas e outras organizações, garantindo o respeito pelos direitos humanos e uma preocupação com os problemas ambientais globais. A dimensão externa relaciona-se com a interação adequada da organização no local onde está inserida, contribuindo com postos de trabalho, remunerações e outros benefícios. O sentido de Responsabilidade Social se manifesta no envolvimento da organização em causas locais (ROCHA, 2010, p. 288-289). Na sua dimensão externa, a Responsabilidade Social também se refere ao respeito e à prática dos direitos humanos.

> Para qualquer organização, a responsabilidade social é, atualmente, um fator determinante para o desenvolvimento e bem-estar de todas as partes interessadas e um dever e uma obrigação para com a sociedade em geral, na gestão dos impactos das suas ações. Ser uma organização socialmente responsável é também um fator de excelência e de reconhecimento de toda a comunidade e uma oportunidade de melhoria contínua (ORSIES, 2018, p.7).

Segundo o livro "Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior", uma das dimensões fundamentais no desenvolvimento de uma atuação socialmente

[40] Disponível em: https://www.orsies.forum.pt/

responsável por parte das IES, relaciona-se com os impactos delas enquanto organizações com uma estrutura e sistemas de gestão específicos. A dimensão das IES como *campus* socialmente responsável nem sempre é valorizada, sendo comum associar Responsabilidade Social com uma vertente predominantemente externa, o que poderá criar um desfasamento entre orientação estratégica e prática e, mesmo, entre práticas desenvolvidas em conjunto com outros atores sociais e as práticas de gestão interna.

Para o ORSIES, a promoção de um efetivo acesso aos direitos humanos e do desenvolvimento de políticas inclusivas, com base nos princípios de justiça social, equidade de gênero, não discriminação e respeito pelas diversidades, de forma a criar um sistema educativo para todos, deve acontecer através do desenvolvimento das seguintes práticas: 1. Promover os Direitos Humanos, equidade de gênero e não discriminação nas atividades de gestão, ensino e investigação; 2. Promover políticas de inclusão social para toda a comunidade acadêmica; 3. A gestão socialmente responsável das pessoas e das relações estabelecidas na organização, assente em sistemas justos, transparentes e participados, que promovam a aprendizagem ao longo da vida, a conciliação entre vida pessoal, familiar e profissional e sentimentos de pertença e satisfação por parte dos docentes, não docentes e investigadores.

Nesse sentido, entende-se *campus* socialmente responsável como a gestão socialmente responsável de todos os procedimentos institucionais (VALLAEYS *et al*., 2009), o que implica uma visão de *campus* mais ampla do que a tradicionalmente associada às infraestruturas e características físicas do espaço ocupado pelas IES, valorizando o envolvimento de todos os membros da comunidade acadêmica e integrando as preocupações de Responsabilidade Social de forma transversal na sua atuação, particularmente na sua vertente interna.

Em resumo, ficou evidente a importância da Responsabilidade Social para a sociedade. No entanto, percebeu-se que esse comportamento ainda não é amplamente adotado por algumas instituições. Os problemas abordados pela Responsabilidade Social não são questões específicas do mundo da “academia”, mas sim urgentes, e que tem a ver com a sobrevivência de todos. É urgente difundir a Responsabilidade Social das Ciências.

2.9 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: O IFRJ E O IPV

2.9.1 O IFRJ

Faremos uma breve contextualização histórica das Instituições pesquisadas, o IFRJ e o IPV, cenário e *lócus* do estudo, baseada em conteúdos disponíveis no site oficial do IFRJ[41] e do IPV[42].

O IFRJ teve sua origem na criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), na década de 1940, durante a 2ª Guerra Mundial, em um momento em que a área de química industrial era vista como estratégica para o Brasil.

Posteriormente, o CTQI foi transformado em Escola Técnica de Química (ETQ), passando a ser uma autarquia educacional e, em seguida, Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQ-GB). Entre os anos 1965 e 2008, a Instituição teve várias denominações e institucionalidades, entre elas: ETFQ-GB, Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UnED) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETQ).

Em 1999 tornou-se o CEFETQ e, em 2001, o CEFETQ passou a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, além dos cursos do Ensino Médio e técnico. E em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a), o CEFETQ foi transformado em IFRJ e, no mesmo ato, foi integrado à Instituição, o então Colégio Agrícola Nilo Peçanha, à época vinculada à Universidade Federal Fluminense (Figura 3).

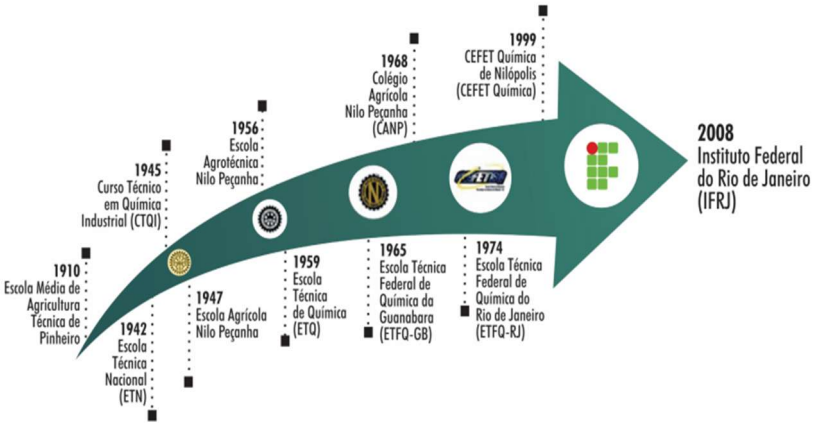

Figura 3: Trajetória da Escola Técnica de Química desde 1910 (ano de inauguração) até sua transformação em IFRJ

[41] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/institucional/historia-ifrj
[42] Disponível em: https://ipv.pt/

Fonte: IFRJ (2020)[43].

Audiodescrição: Figura que representa a trajetória do IFRJ: em fundo branco, no meio da figura, uma seta na cor azul da direita para a esquerda. Contém no interior dela cinco logomarcas das escolas técnicas, sendo a última, a logomarca do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Em ordem crescente da direita para a esquerda apresenta uma linha do tempo. Na parte superior da seta: 1910 Escola Média de Agricultura Técnica de Pinheiro, 1945 Curso Técnico em Química Industrial (CTQI), 1956 Escola Agrotécnica Nilo Peçanha, 1968 Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP), 1999 CEFET Química de Nilópolis (CEFET Química). Na parte inferior da seta: 1942 Escola Técnica Nacional (ETN), 1947 Escola Agrícola Nilo Peçanha, 1959 Escola Técnica de Química (ETQ), 1965 Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQ – GB), 1974 Escola Técnica Federal de química do Rio de Janeiro (ETFQ – RJ). Finalizando na ponta da seta: 2008 Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

O IFRJ é uma Instituição de Educação Básica e Superior, pluridisciplinar e multi*campi*, especializado na oferta de EPT em diferentes modalidades, com atuação na pesquisa, na inovação e na extensão, goza de autonomia universitária. O IFRJ atua nos diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a FIC, o ensino Técnico de Nível Médio, Graduação até a Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, com cursos presenciais e a distância.

A estrutura organizacional dos IFs é definida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), que institui a RFEPCT, e cria os IFs. Para desenvolver a proposta dos IFs, que possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b). Os IFs dispõem de estrutura organizacional, diferentemente das escolas de educação básica, que lhes permite serem comparados às Universidades Federais.

Dentro dos IFs, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é o documento de maior importância, pois contêm os objetivos, metas e todas as informações, como programas institucionais para qualificação dos servidores, avaliação institucional, planejamento institucional para o ensino, pesquisa e extensão, a infraestrutura dos *campi*, o plano de promoção para a inclusão social e diversidade. Desse modo, o PDI, é o referencial que permite identificar e refletir dentre outras coisas, como a EE tem sido considerada na prática diária dessa Instituição. Voltaremos a falar sobre esse documento mais adiante.

O Plano Pedagógico Institucional (PPI) (IFRJ, 2014a), é outro documento importante na Instituição, que contribui significativamente para a identidade institucional ao delinear as políticas, princípios e diretrizes pedagógicas. O PPI é um plano global para o desenvolvimento de três funções, o ensino, a pesquisa e a extensão, e que pretende contemplar a dimensão político-

[43] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/institucional/historia-ifrj

pedagógica, a realidade institucional, os princípios norteadores para o ensino, concepções de currículo, avaliação, inclusão, acesso e permanência.

Tanto o PDI como o PPI são documentos de caráter mandatário considerados fundamentais na discussão dos objetivos desta pesquisa. Os dois documentos fazem parte da pesquisa documental realizada neste estudo, além deles, o Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014b) e o Relatório de Gestão de 2023 (IFRJ, 2023), a Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023), todos disponibilizados no Portal do IFRJ.

Os Relatórios de Gestão são documentos previstos nos PDIs, e indicam as prestações de contas do que foi realizado, apresentam os resultados anuais, os dados financeiros do investimento público, e do que não foi cumprido, e com justificativas do que não foi executado. Tanto o PDI quanto o relatório de gestão trazem a missão, a visão e os valores do IFRJ. Trataremos sobre esses e outros documentos nos capítulos que se seguem.

A Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ, 2023), possui uma amplitude de questões complexas sobre a EE, como por exemplo, das especificidades da coordenação dos NAPNES, a adaptação e flexibilização curricular, contemplando a temida terminalidade específica e a certificação diferenciada, perpassando pela Política de Desenvolvimento e da Qualificação Profissional dos Servidores na área de Educação Especial Inclusiva.

O IFRJ conta atualmente com 15 *campus* (Figura 4) instalados no estado do Rio de Janeiro, são eles: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Volta Redonda e a Reitoria.

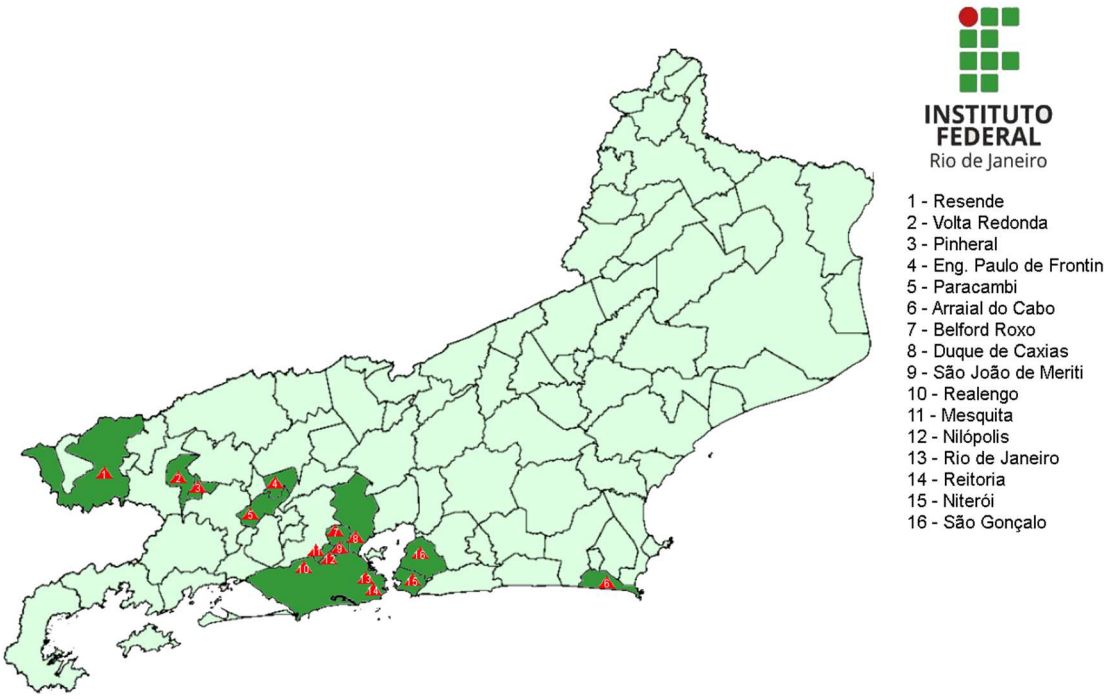

Figura 4: Mapa do Estado do Rio de Janeiro
Fonte: Dias, Fernandes e Salgado (2020).

Audiodescrição: Mapa do Estado do Rio de Janeiro dividido em seus municípios, sobre fundo verde claro e contorno preto. Em verde escuro e com pontos vermelhos numerados de 1 a 16, as localizações dos quinze *campi* e da Reitoria do Instituto Federal do Rio de Janeiro, distribuídos nos municípios e na capital.

Segundo o portal da Instituição, o IFRJ foi contemplado com três novos *campi*: Parque Olímpico, Teresópolis e Complexo do Alemão. Com a expansão, o IFRJ passa a ter 19 unidades e mais a Reitoria, espalhadas em todo o estado.

O IFRJ atua em diferentes níveis e modalidades da Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), desde a Educação Profissional, com cursos de extensão, oferecendo formação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando por cursos FIC no nível Fundamental, Ensino Nível Médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), Curso Superior de Tecnologia, Bacharelado, Licenciatura, Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

2.9.2 A CIDADE DE VISEU E O IPV

A Cidade de Viseu[44] é uma das maiores cidades do centro de Portugal, com cerca de 510 km²

[44] Disponível em: https://dep.estgv.ipv.pt/departamentos/dcivil/viseu/

de área e 110. 000 habitantes. O distrito de Viseu é o 9º maior distrito português, fica situado no centro-norte de Portugal. Limita a norte com o distrito de Vila Real, a leste com o distrito de Guarda, a sul com o distrito de Coimbra, e a oeste com os distritos de Aveiro e Porto. O Distrito de Viseu situa-se a sul do Rio Douro entre as Serras do Caramulo, Buçaco, Estrela, Leomil e Montemuro.

Segundo o portal do IPV, de acordo com a Associação de Defesa do Consumidor, Viseu já foi eleita por duas vezes, em 2007 e 2012, como a cidade portuguesa com melhor qualidade de vida.

Viseu tem um clima mediterrânico com influência continental e marítima. com altitudes compreendidas entre os 400 e os 700m. O inverno é húmido e frio, com temperaturas médias mensais perto dos 9°C. O verão é quente e seco, com máximas próximas dos 35°C. A primavera é amena e o outono é fresco.

A cidade caracteriza-se pelas suas atividades político-administrativas, comerciais e de serviços. O setor agrícola ocupa apenas 2% da população ativa, que se dedica majoritariamente à horticultura, fruticultura e vinicultura. A produção vinícola da região é de reconhecida qualidade, o Vinho do Dão, um vinho maduro e encorpado da região do Dão.

O setor secundário, com uma atividade centrada em empresas de média dimensão, ocupa 16% da população. A indústria viseense produz, essencialmente, têxteis, mobiliário, metalurgia, máquinas e equipamentos industriais, agroquímicos e componentes automóveis. Importante, igualmente, a indústria da construção civil e as áreas da hotelaria e gastronomia. O setor de serviços ocupa 83% da população.

A região de Viseu é habitada desde o período pré-histórico, onde, através dos séculos, se foram instalando diversos povos oriundos da Europa e Norte de África, alguns dos quais deixaram marcas que, ainda hoje, facilmente reconhecemos, como os Celtas, Lusitanos, Romanos, Godos e Mouros, estão entre os muitos povos que habitaram a região.

Através da história, Viseu partilhou o nascimento, as crises e as glórias de Portugal. A cidade foi herdando vários e importantes monumentos, uma herança cultural de reconhecido valor internacional, testemunhos da sua história: a “Cava de Viriato”, que remonta ao período Românico, a Catedral, monumento de reconhecido valor do período da Idade Média, as janelas Manuelinas do século XVI, as igrejas Barrocas. O grande número de espaços verdes dispersos pela cidade conferiu a Viseu o título de “Cidade Jardim” (Figura 5).

Figura 5: Igreja da Misericórdia de Viseu e Sé Catedral de Viseu
Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição: A foto da esquerda, a Igreja da Misericórdia de Viseu. Um prédio antigo do século dezoito, ladeado por duas torres com sinos, pintado de branco com detalhes na fachada em pedra. Na frente, uma enorme praça. A direita, a Catedral de Viseu. Um prédio antigo do século doze, com três torres. Detalhes na fachada em pedra. Na frente, uma enorme praça.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de agosto, cria os estabelecimentos de Ensino Superior, que no artigoº 4º do Capítulo I, afirma que:

> Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional (PORTUGAL, 1973).

Em Portugal, a rede pública de Ensino Superior Politécnico é composta por 15 Institutos Politécnicos, conforme quadro abaixo (Quadro 3):

Quadro 3: Instituições Politécnicas de Portugal

INSTITUIÇÃO	SEDE	REGIÃO	FUNDAÇÃO	TIPO
Instituto Politécnico de Beja	Beja	Baixo Alentejo	1979	Público
Instituto Politécnico de Bragança	Bragança e Mirandela	Trás-os-Montes	1983	Público
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Castelo Branco	Beira Baixa	1982	Público
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	Barcelos	Minho	1994	Público
Instituto Politécnico de Coimbra	Coimbra	Beira Litoral	1979	Público

Instituto Politécnico da Guarda	Guarda	Beira Alta	1980	Público
Instituto Politécnico de Leiria	Leiria	Beira Litoral	1987	Público
Instituto Politécnico de Lisboa	Lisboa	Estremadura	1985	Público
Instituto Politécnico de Portalegre	Portalegre	Alto Alentejo	1980	Público
Instituto Politécnico do Porto	Porto	Douro Litoral	1985	Público
Instituto Politécnico de Santarém	Santarém	Ribatejo	1979	Público
Instituto Politécnico de Setúbal	Setúbal	Estremadura	1979	Público
Instituto Politécnico de Tomar	Tomar	Ribatejo	1996	Público
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Viana do Castelo	Minho	1980	Público
Instituto Politécnico de Viseu	Viseu	Beira Alta	1979	Público

Fonte: A autora, baseado em informações do CCISP (s/d)[45].

Audiodescrição Quadro 3: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por cinco colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se ao Instituto Politécnico; a segunda coluna, a sede do Instituto Politécnico; a terceira coluna, a região de Portugal onde está situado o Instituto; a quarta coluna, ao ano de fundação; a quinta coluna, ao tipo.

No mapa de Portugal, podemos verificar com clareza a localização dos Institutos Politécnicos, que se estendem desde a região sul até o norte de Portugal (Figura 6).

[45] Disponível em: https://ccisp.pt/pt/membros/

Figura 6: Institutos Politécnicos, que se estendem desde a região sul até o norte de Portugal
Fonte: CCISP (s/d)[46].

Audiodescrição: Mapa de Portugal dividido em cidades, sobre fundo cinza e contorno preto. Ao lado do mapa de Portugal, em dois retângulos pequenos, estão sinalizados os dois arquipélagos de Portugal, Madeira e Açores no Oceano Atlântico. Em branco com contorno azul, balõezinhos sinalizam as localizações dos Institutos Politécnicos de Portugal.

Segundo o Relatório (ORSIES, 2023) o IPV, IES do público da região de Viseu, foi criado em 1979. Integra cinco unidades orgânicas, quatro unidades de investigação e desenvolvimento e dispõe de serviços centrais e de serviços de ação social.

A Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) foi a primeira Unidade Orgânica de um politécnico a entrar em funcionamento em Portugal. A sua oferta formativa situa-se na área da formação de professores, sua matriz fundadora (desde 1983), mas também nas áreas de educação e intervenção social, comunicação, artes, desporto e atividade física. Tem colaborado na formação contínua de professores, coordenando, a nível regional, vários projetos e organizando cursos de formação não conferentes de grau, ajustados às necessidades locais. Tem ainda uma forte ligação à comunidade sustentada, nomeadamente, em oferta formativa ao nível do 2º Ciclo, bem como em estágios curriculares, serviços de consultoria e projetos de intervenção.

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu (ESTGV), criada em 1985, tem por missão assegurar a formação dos cidadãos segundo padrões de elevada exigência qualitativa, na busca da excelência e privilegiar ações de investigação que lhe permitam ter um papel interveniente no

[46] Disponível em: https://ccisp.pt/pt/membros/

desenvolvimento económico, social e cultural na região envolvente. Optou por uma estratégia de criação gradual de cursos e disponibiliza na sua oferta formativa cursos de licenciatura, de mestrado e de técnicos superiores profissionais, nas áreas da engenharia, tecnologia e gestão, marketing e turismo.

A Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV) foi criada em 1994 tendo iniciado as suas atividades letivas em 1995/96. Está instalada na Quinta da Alagoa e forma estudantes nas áreas de agronomia, produção animal, engenharia alimentar, biotecnologia e enfermagem veterinária, atividade que se tem revelado como um contributo extremamente importante para o desenvolvimento da economia regional. Equipada com infraestruturas adequadas e meios laboratoriais, desenvolve projetos de ensino, investigação e apoio à comunidade, salientando-se como uma referência incontornável no panorama do Ensino Superior (ES) da região.

Criada em 1999, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (ESTGL) entrou em funcionamento no ano letivo 2000/01. A ESTGL está vocacionada para a formação, em domínios científicos que mais diretamente impactam na atividade dos setores econômico-produtivos da sua área de abrangência, como turismo, gestão, contabilidade, administração, informática, telecomunicações e serviço social. A disponibilização de formação em horário pós-laboral permitiu captar novos públicos, o que constitui uma mais-valia na qualificação e requalificação de ativos.

A Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV) é uma Unidade Orgânica com projeção nacional e internacional, criada em 1971 com a designação de Escola de Enfermagem de Viseu. Em 1988 foi integrada no sistema educativo nacional no Ensino Superior politécnico e, em 1989, foi convertida em Escola Superior de Enfermagem de Viseu. Em 2005 passou a ter a designação de Escola Superior de Saúde de Viseu. Tem como missão a criação e a difusão de conhecimento nas áreas ministradas, contribuindo, através dos meios que lhe são próprios, para a promoção e desenvolvimento do nível de saúde das populações.

O IPV assume a sua vocação na formação científica, cultural, artística e técnica de profissionais qualificados, numa articulação entre prestação de serviços à comunidade, investigação e fortalecimento de redes de parceria com entidades regionais, nacionais e internacionais para desenvolvimento de projetos e atividades de interesse comum.

A celebração de protocolos, no sentido de garantir locais de estágio para os seus estudantes e de promover a concretização de parcerias e projetos que contribuam para o desenvolvimento sustentável da região, tem sido uma atividade constante. Além disso, a ligação estreita que tem mantido com o tecido econômico, que na região demonstra um dinamismo crescente, tem-se

traduzido num elevado nível de emprego dos seus diplomados.

O desafio de novos contextos e paradigmas no Ensino Superior levou a instituição a adaptar-se e desenvolver-se tendo vindo a diversificar a sua formação em função das necessidades da comunidade. Nessa perspectiva, a cooperação internacional e a mobilidade de estudantes, não docentes e docentes assumem-se como fatores determinantes para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O IPV valoriza a promoção da investigação e da formação do seu corpo docente. A maior parte dos docentes integra uma das quatro Unidades de Investigação e Desenvolvimento, fator determinante para a afirmação da investigação aplicada aos domínios da sua formação, bem como para o incremento da divulgação nacional e internacional da sua produção científica.

Quanto a missão e visão, o IPV, Instituição de Ensino Superior de direito público ao serviço da sociedade, tem como objetivos a qualificação de alto nível, a produção e difusão do conhecimento e a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional. Para isso:

- Valoriza a atividade de docentes, investigadores e não docentes, estimula a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e assegura condições para que todos os cidadãos possam ter acesso ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida;
- Promove a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, a nível nacional e internacional;
- Tem o direito e o dever de participar em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico;
- Tem ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins.

O IPV tem vindo a desenvolver a sua estratégia numa perspectiva de pensamento global e de aprendizagem universal, sem esquecer a singularidade da região onde se encontra enquadrado. Através de um planejamento proativo e flexível, fornece o conjunto de orientações que contribuem para a visão final de socialização do conhecimento e de partilha de valores e de identidade. A primeira missão do IPV é garantir o acesso à educação e formação superior de excelência, numa visão assente na inovação e dinâmica que seja fortemente valorizada e amplamente reconhecida, tornando-o uma instituição líder no ES. Para isso, o IPV pretende:

- afirmar-se como instituição de referência no panorama do Ensino Superior nacional e internacional, desenvolvendo e partilhando conhecimento na região, no país e globalmente, contribuindo para o crescimento econômico e sustentável;
- ampliar eficazmente as suas parcerias e redes com outras instituições, entidades públicas e privadas, empreendendo esforços para alcançar a excelência do ensino e aprendizagem, através de formação graduada e pós-graduada, procurando responder aos desafios societais futuros e aos objetivos de desenvolvimento;
- contribuir para a vida cultural, social e econômica da região, proporcionar igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e, a nível institucional, ser suporte e encorajamento no desenvolvimento pessoal e na progressão na carreira em todas as áreas de trabalho.

No domínio do ensino e aprendizagem, o IPV pretende contribuir para o aumento da qualificação formal da população, disponibilizando uma oferta formativa, distribuída pelas cinco escolas que integra atualmente, a de CTeSP, licenciaturas, mestrados e pós-graduações nas áreas das ciências agrárias, alimentares e veterinárias, educação, artes, comunicação, desporto, tecnologia, gestão e saúde. Para esse aumento, procura continuamente adequar a oferta formativa às necessidades emergentes, melhorar os processos de captação e fidelização de estudantes, impulsionar a cultura de inovação pedagógica e promover o sucesso dos estudantes e a empregabilidade.

O IPV pretende, ainda, continuar a fomentar a participação institucional em projetos pedagógicos diferenciadores, destinados a implementar metodologias de aprendizagem ativa e de qualidade de ensino, baseados nas novas tendências universais de ensino, sedimentadas no treino e repetição, na modalidade *hands-on* e nas novas tecnologias de informação e de ensino a distância, fomentando a modernização do ensino, a aquisição de novas competências, designadamente a promoção da reconversão de competências convencionais para digitais, o combate ao insucesso escolar, nomeadamente nos públicos mais velhos, a promoção do *upskilling* e *reskilling*, reduzindo a necessidade de permanência dos estudantes na instituição para estudo e preparação de conteúdo.

Na área da colaboração interinstitucional e com a comunidade, o IPV reforça o seu compromisso com a responsabilidade, inovação social e cidadania, nomeadamente através da inclusão de públicos estudantis diversificados, privilegiando o cuidado com a saúde e bem-estar

na academia, tendo adotado políticas internas de promoção da igualdade de gênero e de não discriminação.

O IPV reforça a sua participação em alianças internacionais, tendo integrado a *European University for Customised Education* (EUNICE). Essa integração agrega IES de Espanha, França, Polónia, Alemanha, Bélgica, Itália, Finlândia, Suécia e Grécia, constitui uma fonte de prestígio e facilitará a mobilidade de estudantes e docentes entre as diversas instituições, contribuindo para um forte aumento da sua internacionalização.

O projeto educativo, científico e cultural do IPV, desenvolve-se em torno da sua missão e de acordo com a natureza politécnica da instituição. As opções tomadas a nível educativo foram pensadas de forma a garantir a qualificação de alto nível e a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional. Foram desenhadas de forma a assegurar condições para que os cidadãos possam ter acesso ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida, promovendo a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional.

O IPV tem seguido as opções estratégicas de aumentar e diversificar os CTeSP, disponibilizar vagas para candidatos com mais de 23 anos, a formação ao longo da vida, nomeadamente pós-graduações e cursos pós-laborais, a formação de índole profissional, com participação dos empregadores, diversificar a oferta de semestres internacionais e incentivar a participação de estudantes e diplomados em programas de mobilidade. Já no âmbito da responsabilidade e inovação social, a Presidência do IPV está empenhada na consolidação da integração da perspectiva de gênero na sua cultura organizacional.

Relativamente às minorias e grupos sociais mais desfavorecidos, o IPV integra um Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) para orientação e atendimento a migrantes e estudantes internacionais, promovendo aconselhamento para a entrada em um novo país e o encaminhamento para o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, esclarecendo-os sobre a documentação necessária para passar de visto temporário para visto definitivo e prestando apoio nas questões de alojamento e de carência emergente. Em complementaridade o IPV tem uma Loja solidária para suprimir carências de bens de necessidade diária, disponibilizando recursos de apoio social.

Relativamente à integração das pessoas com deficiência, o NAI-ENEE avalia e acompanha ENEE nos processos de ensino e aprendizagem e de transição (avaliação psicopedagógica e elaboração de pareceres, apoio socioeducativo, elaboração de documentos orientadores e

materiais específicos de apoio), promove seminários sobre inclusão e ações de (in)formação/sensibilização sobre tipologia de dificuldades e necessidades específicas, dinamiza projetos de intervenção e investigação sobre inclusão no ES e tem procurado estabelecer e alargar a rede de protocolos de colaboração e parcerias com entidades parceiras de apoio às pessoas com deficiência e incapacidade.

O IPV efetuou candidatura ao programa de apoio a iniciativas de acolhimento e integração dos novos estudantes da DGES que visa contribuir para uma melhoria da integração dos estudantes, através de iniciativas culturais, contribuindo assim para o seu desempenho acadêmico e bem-estar no início do percurso no Ensino Superior e estimular nos novos estudantes o seu empenho cívico e capacidade para desenvolver atividades de grupo.

A formação ao longo da vida inclui-se na estratégia do IPV com caráter vinculativo, atendendo à crise demográfica que se vai acentuar em 2030, diminuindo os candidatos do concurso nacional de acesso, pelo que é intenção do IPV ajustar-se a esta crise, fidelizando formandos progressivamente, quer no âmbito institucional quer no âmbito empresarial, para continuar o crescimento no número de estudantes.

Segundo a apresentação da Instituição no portal[47], o IPV é uma instituição de Ensino Superior de direito público, dotada de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O IPV[48] é a única Instituição de Ensino Superior público no distrito de Viseu, mas os alunos pagam uma mensalidade/anuidade para frequentar os cursos, tal como é praticado em muitos outros países.

Conforme apresentado anteriormente, o IPV congrega cinco escolas superiores: Escola Superior de Educação, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego. A oferta formativa das cinco Escolas Superiores do IPV está disponível em vários ciclos de estudo: CTeSP, Licenciaturas, Mestrados e Pós-Graduações.

Na imagem abaixo (Figura 7 e 8), verificamos primeiramente, o prédio da Escola Superior de Educação onde se situa o Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão. E, na foto seguinte, a Escola Superior Agrária, lugares onde estive para realização da pesquisa e coleta dos dados.

[47] Disponível em: https://ipv.pt/apresentacao/
[48] Disponível em: https://www.ipv.pt/

Figura 7: Fachada da Escola Superior de Educação de Viseu
Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição: Fachada da Escola Superior de Educação de Viseu – Prédio antigo com muitas janelas e pintado de branco. Na área externa, um estacionamento e árvores imponentes verdes. Céu azul. Gramado verde. Nas escadas de acesso a entrada principal, a autora, mulher morena e alta, cabelos pretos e lisos na altura do ombro, usando óculos de grau, de saia longa estampada em tons de rosa e blusa preta.

Figura 8: Escola Superior Agrária e do Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão
Fonte: Acervo pessoal.
Audiodescrição: Na porta do Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão – Porta em madeira pintada de verde, nela um cartaz de papel branco escrito na cor preta GAPI. A autora de saia longa estampada em tons de rosa e blusa preta. Ao lado, a foto da chegada a Escola Superior Agrária. Com duas avenidas com muitas árvores. De um lado, vários prédios, do outro, uma grande plantação.

Em Portugal, a organização dos cursos obedece ao estipulado no Regulamento nº 348/2008 de 1 de julho, o qual estabelece os princípios reguladores da aplicação do sistema europeu de transferência de créditos (*European Credit Transfer System* – ECTS) à formação ministrada pelo IPV. A seguir, apresentaremos as Escolas Superiores do Instituto Politécnico de Viseu e os cursos oferecidos no IPV (Quadro 4).

Quadro 4: Escolas Superiores do Instituto Politécnico de Viseu

A Escola Superior de Saúde
Licenciatura na área de Enfermagem
Pós-Graduação nas seguintes áreas: cuidados paliativos e fim de vida, enfermagem de saúde familiar, enfermagem do trabalho, gestão e administração de serviços de saúde, gerontologia e geriatria, supervisão educacional e clínica, tratamento de feridas e regeneração tecidular e urgência e emergência.
Mestrado na área: enfermagem comunitária - área de saúde pública, enfermagem comunitária - área de saúde familiar, enfermagem de saúde infantil e pediatria, enfermagem de saúde materna, obstetrícia e ginecologia, enfermagem médico cirúrgica, enfermagem de reabilitação e enfermagem saúde mental e psiquiatria.
Cursos livres nas áreas: eletrocardiografia, ciência forense, enfermagem perioperatória, mentores em ação, supervisão educacional e clínica em enfermagem, suporte básico de vida e primeiros socorros.
A Escola Superior de Tecnologia e Gestão
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) nas seguintes áreas: análises laboratoriais, automação e energia desenho e modelação digital, desenvolvimento para a *web* e dispositivos móveis, design e tecnologia de mobiliário, energia renováveis, enoturismo, gestão comercial e vendas, gestão de segurança no trabalho e do ambiente, manutenção industrial, redes e sistemas informáticos e tecnologia automóvel.
Licenciaturas: contabilidade, engenharia civil, ciência e tecnologia do ambiente, engenharia eletrotécnica, engenharia informática, engenharia mecânica, gestão de empresas, gestão de empresas (pós-laboral), gestão industrial, marketing, tecnologia e design de mobiliário, tecnologia e design de multimédia e turismo.
Mestrado: engenharia de construção e reabilitação, engenharia eletrotécnica, energia e automação industrial, engenharia informática- sistemas de informação, engenharia mecânica e gestão industrial, finanças empresariais, gestão turística, marketing e tecnologias ambientais.
A Escola Superior de Educação
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) nas seguintes áreas: apoio à infância e produção nas artes do espetáculo.
Licenciaturas: artes performativas, artes plásticas e multimédia, comunicação social, desporto e atividade física, educação básica, educação social, publicidade e relações públicas.
Pós-Graduações: criação teatral aplicada, direção artística na produção audiovisual, ilustração e intervenção psicossocial com pessoas idosas.
Mestrado: comunicação aplicada, educação especial, área de especialização domínio cognitivo motor,
educação pré-escolar e ensino do 1° CEB, ensino da educação visual e tecnológica no ensino básico, ensino no 1° CEB e de matemática e ciências naturais no 2° CEB, ensino do 1º ciclo do ensino básico e de português e história e geografia de Portugal no 2º ciclo do ensino básico e intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco.
A Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) nas seguintes áreas: assessoria e comunicação organizacional, cibersegurança e telecomunicações, contabilidade e fiscalidade para PME, enoturismo, gestão comercial e vendas, informática industrial, integração de sistema e serviço de telecomunicações, intervenção social e comunitária, relações e negócios internacionais, tecnologias e programação de sistema de informação e transporte e logística.
Licenciaturas: engenharia informática e telecomunicações, gestão comercial, gestão e informática,

gestão turística, cultural e patrimonial, serviço social e secretariado de administração.
Mestrado: assessoria nas organizações, controle de gestão e ciência de dados, gestão de organizações sociais, gestão do patrimônio e desenvolvimento local e tecnologias de informação e automação.
A Escola Superior Agrária
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) nas seguintes áreas: agricultura biológica, gastronomia, turismo e bem-estar, proteção animal, proteção civil, viticultura e enologia, fruticultura e viticultura e floresta e interpretação da natureza.
Licenciaturas: enfermagem veterinária, engenharia agronômica, ramo florestal, ramo-fitotecnia, ramo-viticultura e enologia, engenharia alimentar, engenharia zootécnica e biotecnologia.
Pós-Graduações: agropecuária sustentável, nutrição e segurança alimentar e engenharia agronômica.
Mestrado: qualidade e tecnologia alimentar, tecnologias da produção animal, enfermagem veterinária em animais de companhia e engenharia agronômica.
Cursos Breves: ciências florestais e viticultura e enologia.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o IPV, no Ensino Superior politécnico, nos cursos de Licenciaturas, o ciclo de estudos conduz ao grau de licenciado e corresponde ao 1.º grau de formação superior e tem uma duração de seis semestres, que equivalem a 180 créditos do ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) ou, excepcionalmente, sete ou oito semestres, que equivalem a 240 créditos ECTS.

A organização do Curso obedece ao estipulado no Regulamento nº 348/2008 de 1 de julho, o qual estabelece os princípios reguladores da aplicação do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS) à formação ministrada pelo IPV.

Já os Cursos Técnicos Superiores Profissionais são nova oferta formativa ministrada no Ensino Superior politécnico com 120 ECTS e a duração de quatro semestres letivos. Esses ciclos de estudos têm componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, que se realiza através de um estágio no final do curso, e pretendem estabelecer uma ponte entre os mundos acadêmico e empresarial.

Os CTeSP conferem Diploma de Técnico Superior Profissional, de nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, e permitem aos alunos o acesso direto, através de um concurso especial, às licenciaturas na mesma área de estudo e instituição onde concluiu o curso.

Os cursos de pós-graduação são cursos de especialização que se alcançam depois de uma primeira "graduação", por norma a licenciatura, ministrado em estabelecimento de Ensino Superior, no âmbito da sua vocação formativa e projeto educativo, com um forte componente prático e de investigação, mas não conferindo qualquer grau.

As pós-graduações destinam-se a profissionais que tenham gosto pela aprendizagem e a preocupação de atualizar competências e conhecimentos numa determinada área, adquirindo ferramentas práticas de ação que respondam às necessidades atuais do mercado de trabalho.

No ensino politécnico, os mestrados asseguram predominantemente a aquisição de uma especialização de natureza profissional, com forte componente de formação científica, com o desenvolvimento de uma visão crítica e a aquisição de competências profissionais, com maior autonomia, através da investigação.

O grau de mestre é conferido numa especialidade, podendo, ser desdobradas em áreas de especialização. De acordo com os indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (Quadro 1), o mestrado confere o nível 7. O curso decorre ao longo de 4 semestres, correspondendo à realização de 30 créditos semestrais, num total de 120 ECTS.

Tendo como base a pesquisa qualitativa e quantitativa, foram pesquisadas por meio de entrevistas, a vice-presidência do IPV e da coordenação do NAI-ENEE. A pesquisa aconteceu presencialmente no IPV.

Sendo assim, retomando o objetivo da pesquisa, de analisar as políticas na área de responsabilidade social, e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV, em Portugal, sobre a inclusão de seus estudantes com deficiência e necessidades específicas, o estudo investiga o processo de inclusão no IFRJ e no IPV, ambas instituições politécnicas, uma no Brasil, a outra, em Portugal.

3. OBJETIVO GERAL

Analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas;
- Categorizar as análises comparativas das aplicações do contexto das políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV no âmbito das práticas exercidas no NAI-ENEE e nos NAPNEs;
- Investigar o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas do NAI-ENEE no IPV e seus propósitos de inclusão, para análise sobre suas direções e a do núcleo do IFRJ;
- Examinar os documentos selecionados no âmbito da política de inclusão, do IFRJ e IPV, para análise em seus conteúdos, organização, estrutura e funcionamento;
- Integrar os resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, com propósito de continuidade dialógica, com gestores e coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas do IFRJ, e seus desdobramentos após conclusão e divulgação;
- Organizar pesquisa documental, análise bibliográfica e os dados coletados no e-Sic, como suporte ao desenvolvimento da pesquisa, da escrita da tese e de estudos específicos com o intuito de produzir artigos e trabalhos para congressos e outros.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Apresentaremos, neste capítulo, a trajetória metodológica, o cenário da pesquisa, os participantes e os procedimentos que são adotados para a coleta e análise dos dados. Este estudo encontra-se no âmbito das pesquisas com abordagens qualitativa e quantitativa, e utiliza a pesquisa participante empregando como instrumentos de coleta de dados, o levantamento bibliográfico, a análise de acervo documental e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas.

A questão que mobilizou esta investigação foi analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas para o público da EE e dos estudantes com necessidades específicas, do IFRJ e do IPV.

A pesquisa avança por dois caminhos preliminares, e um terceiro, a partir das análises dos dados. No primeiro caminho, dedicando-se a um levantamento bibliográfico em bases de dados, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre publicações no âmbito da Educação Profissional, da Responsabilidade Social, da Educação Especial, e da Educação Politécnica na RFEPCT, no IFRJ e no IPV, que servem de base reflexiva para elaboração da pesquisa.

No segundo caminho, fizemos uma análise documental no período de 2020 a 2024, período posterior a pesquisa realizada no mestrado, da RFEPCT e do IFRJ, e análise dos documentos do IPV. A análise do acervo documental tem como finalidade conhecer os documentos de caráter mandatários que regem a Educação Profissional e a Educação Especial no Brasil e em Portugal e suas relações com a investigação, os documentos normativos internos do IFRJ e do IPV, além de solicitação de informações através do sistema e-Sic, para obtenção de dados atualizados do IFRJ.

A análise documental de três tipos: (a) interno-institucional, analisando os documentos, 1. Da RFEPCT[49]; 2. Do IFRJ[50]: (i) o PDI e o PPI (IFRJ, 2024), o Relatório de Gestão de 2023 (IFRJ, 2023), o último a ser publicado no Portal Institucional, e o PEI 2024-2028 (IFRJ 2024), e a Política de

[49] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/
[50] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/institucional/documentos-institucionais-e-norteadores

Educação Especial Inclusiva (PEEI) do IFRJ, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023); 3. Do IPV[51]: (i) Relatório-RIS-IPV-2022; (ii) Programa Inclusão para o Conhecimento (GTAEDES, 2017); (iii) legislações como: leis, decretos, resoluções, portarias, pareceres e notas técnicas, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; ratificada em Portugal, 2009); Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006); (c) dados coletados no e-Sic.

E, o terceiro caminho, por meio de entrevistas semiestruturadas com a vice-presidência do IPV, e a coordenação do NAI-ENEE, do IPV, realizando uma integração e dando continuidade dialógica aos resultados obtidos na pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020. Conforme podemos verificar no quadro abaixo (Quadro 5).

Quadro 5: Estrutura organizacional dos aspectos metodológicos

CAMINHOS PERCORRIDOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	MÉTODOS
Primeiro Caminho	Levantamento Bibliográfico	Em bases de dados: teses, dissertações, artigos e livros. Publicações no âmbito da Educação Profissional, da Responsabilidade Social, da Educação Especial, e da Educação Politécnica na RFEPCT, no IFRJ e no IPV.
Segundo Caminho	Análise Documental de três tipos: (a) interno institucional; (b) legislações; (c) dados do e-Sic	A análise do acervo documental de caráter mandatários que regem a Educação Profissional e a Educação Especial no Brasil e em Portugal. Além de solicitação de informações através do sistema e-Sic, para obtenção de dados atualizados do IFRJ.
Terceiro Caminho	Entrevistas	Entrevistas com 2 gestores portugueses. Realizando uma integração e dando continuidade dialógica aos resultados obtidos na pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020.

Fonte: Elaboração própria.

A solicitação de informações através do sistema eletrônico *web*, do Poder Executivo Federal, o sistema e-Sic, para obtenção de dados atualizados do IFRJ, se dará através de abertura de processo no e-Sic. Para tratamento qualitativo dos dados será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Nas seções que se seguem, veremos detalhadamente o percurso metodológico utilizado neste estudo, traçando um paralelo com o trajeto metodológico percorrido anteriormente.

[51] Disponível em: https://www.ipv.pt/homepage/nee/

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.2.1 COMBINAÇÃO DE MÉTODOS

A possibilidade de combinação dos métodos quantitativos e qualitativos neste estudo, permitirá mensurar estatisticamente evidências concretas sobre a proposta da pesquisa. Dessa maneira, assegurando compreendermos a complexidade e a objetividade do método quantitativo, e a subjetividade do método qualitativo. A possibilidade de combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, segundo Minayo, mostra que:

> A questão das relações entre quantitativo e qualitativo, porém, secundada pelo problema epistemológico da objetividade e da subjetividade não pode ser assumida de forma simplista como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. Ela tem a ver com o caráter do objeto específico de conhecimento aqui tratado: com o entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação (MINAYO, 2013, p.63).

Diante de tal observação, Minayo (2009) assegura que existe uma relação fértil e frutuosa entre as abordagens quantitativas e qualitativas. Especificamente, em educação, a pesquisa quali-quantitativa propicia descrever os fenômenos observados, assim como, fundamentar essas visões por meio de evidências.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não pode ser pensada como oposição contraditória, pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais, assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247).

Seguindo outra abordagem, Gatti (2004) afirma que pesquisas qualitativas e quantitativas não são antagônicas, ao contrário, são complementares e oportunizam compreender melhor os fenômenos investigados. Em suas palavras, Gatti (2004) sustenta que quanto à viabilidade e os objetivos que se pretende alcançar com essa escolha metodológica, as pesquisas quantitativas e qualitativas requerem reflexão em seu uso, além disso, buscam a contextualização dos fenômenos e a precisão nos resultados.

Na avaliação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a utilização dos modelos em conjunto procura adotar vários métodos para análise do objeto de estudo, através da comparação dos dados colhidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas. Esse arranjo pode se

apresentar de forma alternada ou simultânea com a finalidade de dar respostas às questões de pesquisa. Assim, as abordagens quantitativas e qualitativas aplicadas em uma mesma pesquisa são apropriadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, integram o pesquisador ao objeto de estudo, propiciando confiabilidade aos dados.

No ponto de vista de Gil (2002), utiliza-se a abordagem quantitativa quando se precisa da: *"explicação de fenômenos quantitativos, por meio da coleta de dados através de métodos matemáticos, principalmente, os estatísticos"*, e se busca uma exatidão dos resultados, com intuito de evitar erros na análise e interpretação dos dados, fornecendo maior segurança em relação às inferências obtidas.

4.2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante é importante pelos seus aspectos metodológicos e epistemológicos, porém, acentua-se no segundo aspecto, pois o conhecimento é considerado como um instrumento essencial para medidas profundas, sua característica principal é vincular-se à imersão prática, no sentido de não terem somente seus problemas estudados, mas terem formas para resolvê-lo. Uma das suas pretensões é contribuir para que as comunidades se tornem sujeitos capazes de construir sua própria história, individual e coletiva. No ponto de vista de Chizzotii:

> A pesquisa participante visa auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada, pressupõem uma tomada de consciência tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que o determinam para estabelecer os objetivos e as condições de pesquisa, formulando os meios de superá-los (CHIZZOTII, 2006, p.77).

Na avaliação de Demo (2008) e Meksenas (2007), onde apontam que, na América Latina, a pesquisa participante avançou primeiramente no âmbito da educação e, no Brasil, pelo educador Paulo Freire (1921-1997), o precursor desse tipo de pesquisa. Paulo Freire foi o vanguardista na formulação da pesquisa participante, segundo Meksenas (2007), pois introduziu a ideia de que a pesquisa deve servir aos sujeitos envolvidos, trazendo com isso o estabelecimento de uma relação de horizontalidade. A esse respeito, Meksenas salienta que:

> Abordar a contribuição da teoria de Paulo Freire na questão das metodologias da pesquisa empírica implica em refletir acerca da relação que se estabelece entre sujeito e o objeto de pesquisa, superando a noção comum do sujeito que pesquisa atuando sobre os sujeitos que são pesquisados, de modo unilateral e vertical (MEKSENAS, 2007, p.02).

A pesquisa participante requer uma cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado, e

para realizá-la, é imprescindível, ter a clareza que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa Demo (2008). Esse entendimento contrapõe-se ao conceito de que os sujeitos são eventuais informantes, e que a participação deles na pesquisa se limita à, meramente, transmitir informações, visto que, a:

> Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (DEMO, 2008, p.8).

É importante destacar que escolher o IFRJ, a Instituição em que atuo, me aproximou mais do objeto de pesquisa, tanto na pesquisa iniciada em 2018, para o mestrado, quanto na continuidade dela, em 2021, pois, neste trabalho existe uma responsabilidade social, além da profissional para garantia da efetivação do processo pedagógico inclusivo dos alunos público da EE, nessa Instituição que é de excelência e referência em ensino e que ainda pode desenvolver-se mais no seu compromisso como Instituição de referência em Responsabilidade Social e políticas públicas de inclusão.

Em última análise, a pesquisa participante se caracteriza por estar em campo colhendo dados, fazendo questionamentos, ouvindo relatos e analisando os resultados para a construção de ações futuras que efetivem mudanças na prática pesquisada, com um olhar na ação. O entendimento sobre pesquisa participante de Chiazooti, vem ao encontro com as atividades de pesquisa realizadas neste estudo, como podemos ver:

> Ainda que os nomes e meios utilizados sejam assemelhados, **a pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade e o desenvolvimento da justiça social.** Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, **segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade**. **Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para a qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social** (CHIAZOOTI, 2006, p.90. grifos nossos).

A participação numa pesquisa participante, contribuiu para o estudo, devido a nossa extensa atuação profissional, principalmente no âmbito da EE, e participação na coleta de dados em campo, trazendo para a pesquisa a possibilidade de mudança no cenário de atuação, como veremos mais a frente nos resultados desta pesquisa.

E, ainda, no que se refere a relevância dos resultados trazidos pela pesquisa participante, que pode apontar para o delineamento de um caminho para instituições politécnicas, ou não, mas

em particular para o IFRJ, sendo capaz de trazer elucidações para um melhor desenvolvimento em sua Política Pública de Inclusão, que após um ano da criação, ocorrida em junho de 2023, mas que só se consolida no papel, se desenhando através de um macrocenário e se mostrando sob uma ótica de inclusão que ainda não se solidifica, por não se concretizar nos *campi.*

A Pesquisa Participante, ainda trouxe a realidade em 2019, a visita em campo aos quinze *campi* do IFRJ e a reitoria, para vivenciar a realidade local e realizar entrevistas, fazendo interlocuções com Gestores, Diretores de Ensino, servidores e Coordenadores dos NAPNEs, e em 2023, em Viseu, no IPV.

Essa participação mais próxima a realidade da pesquisa, trouxe nos dois momentos, em 2019 e 2023, a possibilidade da investigação sobre a rotina de trabalho dos núcleos, ouvindo narrativas, compreendendo as diferenças nas ações inclusivas e as diversas maneiras de condução do trabalho nos núcleos, trazendo para a pesquisa um olhar mais atento, responsável e reflexivo às especificidades da educação inclusiva.

Assim, a experiência, a prática, a vivência e o contato direto com os entrevistados, nos *campi*, na Reitoria do IFRJ ou no IPV, revelaram com mais profundidade a realidade, os anseios, as percepções e as tensões que enfrentamos no trabalho diário desenvolvido no âmbito da inclusão dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas no IFRJ e no IPV.

Diante dessas considerações, acreditamos que a Responsabilidade Social pode ser ampliada posteriormente, face ao contato com o trabalho concluído, com a disponibilização do mesmo para leitura do trabalho, com a apresentação da pesquisa em caráter extensionista, principalmente, para a comunidade interna e externa do IFRJ e IPV. O caráter extensionista da pesquisa, propicia que os interlocutores possam se ver como protagonistas, como agentes ativos e dinâmicos, mantendo identificação direta com a pesquisa, e possivelmente utilizando os resultados apresentados para reflexões e modificações no cenário atual.

4.2.3 COMO SE DEU O ESTABELECIMENTO DE CONTINUIDADE DIALÓGICA COM O TEMA E COM A DISSERTAÇÃO

No primeiro semestre de 2023, durante a realização do Fórum Internacional de Responsabilidade Social, Inclusão e Igualdade de Gênero, organizado pelo Grupo de pesquisa Relações entre Educação, Empoderamento, Diversidade e Cultura de Direitos Humanos (REDIH/IFRJ/CNPq), que ocorreu no *campus* Rio de Janeiro do IFRJ, estive presente, como vice-

coordenadora e secretário do NAPNE do *campus* Niterói do IFRJ, eu e meu orientador, o professor Dr. Thiago Corrêa Lacerda.

Nesse encontro, uma das palestrantes do Fórum foi a Profa. Dra. Helena Vala, e estreitamos laços para a possibilidade de constituirmos uma ação colaborativa voltada para o desenvolvimento da inclusão no cenário da educação, entre o IPV e o IFRJ.

Nesse sentido, e com o passar dos meses, a proposta da ação colaborativa foi sendo concretizada e organizada no âmbito de uma cooperação internacional, estruturada juntamente com o Coordenador da Coordenação de Relações Internacionais do IFRJ. Tal cooperação foi importante, pela pertinência da relevância socioinstitucional do tema, quanto pela internacionalização dos diálogos interculturais entre o IFRJ e o IPV.

Após isso, iniciamos os primeiros contatos com o IPV em Portugal, com o intuito de estreitarmos os laços, expor os objetivos da nossa pesquisa, apresentarmos a proposta de trabalho, a possibilidade de visitação *in loco*, da participação do IPV em atividades e entrevistas e de formarmos parcerias. Em seguida, demos continuidade ao diálogo para afinar a proposta das atividades que iríamos desenvolver e traçar as atividades num plano de trabalho em conjunto. Paralelamente a isso, e após a autorização dos dirigentes do IPV e anuência da UFF, a pesquisa foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, por envolvimento de seres humanos.

Seguindo um cronograma previamente estabelecido, os documentos aprovados pertinentes à pesquisa, como a carta de anuência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o parecer com aprovação do CEP da UFF, foram encaminhados. Somente após essas etapas é que foi agendada visita ao IPV para início da pesquisa. Parece conveniente dizer que, todos os gastos com a viagem, estadia, alimentação, e outros, foram custeados por mim.

Seguindo as orientações que constam no convênio para intercâmbio, que solicita uma descrição das atividades com objetivos, conhecimentos e competências que pretende adquirir durante a visita, segue algumas das atividades propostas em conjunto no Plano de trabalho: (i) Conhecer a proposta do IPV na área de responsabilidade e inovação social; (ii) Conhecer os documentos orientadores e materiais específicos de apoio ao NAI-ENEE do IPV; (iii) Entender a proposta de implementação de políticas e práticas de inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas no IPV; (iv) Conhecer a avaliação e acompanhamento do NAI-ENEE nos processos de ensino e aprendizagem e de transição do IPV; (v) Conhecer o Projeto Bolsa de Estudo do NAI-ENEE do IPV; (vi) Vivenciar no IPV, o Programa Tutoria e Mentoria; (vii) Conhecer o NAI-

ENEE do IPV e seu funcionamento; (viii) Participação/observação em aulas no Curso de mestrado em Educação Especial (ou outras unidades curriculares na área da inclusão, em cursos de formação inicial e pós-graduada); (ix) Realizar visitas técnicas a instituições de apoio a pessoas com deficiência e incapacidade (Instituto Vítor Fontes e/ou a APPDA), entre outras atividades; (x) Atividades de pesquisa e partilha de informações sobre o IPV; (xi) Realizar entrevistas; (xii) Conhecer as instalações do IPV, entre outras atividades.

Em 18/09/2023, eu embarcava rumo à cidade do Porto, que se distancia em torno de 120 km de Viseu, demos início a pesquisa. Fui em todos os dias de estadia, gentilmente e atenciosamente acompanhada pela coordenação do NAI-ENEE do IPV e pelas amorosas e generosas Profa. Dra. Cristina Basílio e Andreia Costa, para o desenvolvimento das atividades propostas no plano de trabalho. O fim da pesquisa em Viseu, se deu em 03/10/2023.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.3.1 A TRIANGULAÇÃO DE METODOLOGIAS, A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL, A ENTREVISTA E COLETA DE DADOS PELO E-SIC

Utilizamos, na coleta dos dados, o recurso da triangulação de metodologias, com três macrocategorias. Dessa forma, consideramos, na primeira categoria, o levantamento bibliográfico e a análise do acervo documental, como uma metodologia de natureza igual. Por isso, julgamos essa primeira etapa, com os dois modelos, como a base da triangulação, dada a importância do material, e, por ser um material denso, possibilitando revisitar o caminho percorrido pela EP, EE, RFEPCT, IFRJ e o IPV.

A base da triangulação deste trabalho, ou seja, o levantamento bibliográfico e a análise do acervo documental, foram os primeiros procedimentos da coleta de dados e serviram de base para elaboração da pesquisa, consolidando a fundamentação teórica e servindo como estrutura fundamental para todos os outros momentos da pesquisa.

Como segunda categoria da triangulação, elencamos as entrevistas, que possibilitaram coletar informações sobre as percepções dos sujeitos e as informações de como os participantes percebem os fatos. E, como terceira categoria, a realização da integração com a pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, dando continuidade dialógica aos resultados revelados sobre a inclusão como Política Pública no IFRJ.

A pesquisa documental aponta para uma série de vantagens, pois há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002) (Figura 9).

Figura 9: Triangulação de Metodologias com Três Macrocategorias
Fonte: Elaboração própria.

Audiodescrição: imagem em formato triangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por um triângulo com contorno preto. Na base do triângulo, levantamento bibliográfico e análise do acervo documental, na lateral direita, integração com a pesquisa do mestrado e na lateral esquerda, entrevistas com gestores de ensino.

O primeiro caminho e servindo como base para a triangulação, por meio do levantamento bibliográfico e posterior análises do material, das análises documentais que amparam a RFEPCT, o IFRJ, o IPV, a EE e a EP no Brasil e em Portugal, da análise do material coletado através do e-Sic.

No segundo caminho e como segunda categoria da triangulação, as análises das entrevistas realizadas no IPV. E, no terceiro caminho e como terceira categoria da triangulação, a integração desses resultados com a pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados de acesso público, o processo da análise documental foi realizado entre os anos de 2022 e 2023. A escrita da tese e coleta de dados no serviço de informação ao cidadão, e-sic, na plataforma governamental Fala.BR, se iniciou no ano de 2024.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental diferem entre si pela natureza dos textos, ainda que sejam parecidos. Segundo o autor:

> [...] pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque

> respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2008, p.47).

Lüdke e André (1986), afirmam que a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema, compreendemos que, a técnica nos proporcionou uma visão das políticas nacionais e internacionais sobre os direitos das PcDs.

Na compreensão de Minayo (2009), a entrevista é uma forma privilegiada de comunicação e de coleta de informações, sendo uma das estratégias mais utilizadas no processo de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. A entrevista sendo do tipo semiestruturada implica dizer que o pesquisador pode fazer perguntas livres e específicas, deixando que o entrevistado responda de acordo com o seu entendimento (GIL, 1999).

As entrevistas, segundo Lüdke e André (1986), constituem uma das maiores fontes de coletar informações sobre as percepções dos sujeitos, um momento de interação social e de diálogos sobre o assunto envolvido.

Nesse sentido, a entrevista, de acordo com Minayo (1996), produz dados de duas naturezas: os que o pesquisador pode conseguir por outras fontes e os que se referem diretamente ao entrevistado, como suas atitudes, valores e opiniões.

Após o final da pesquisa bibliográfica e da análise documental, foi pensado o Projeto para a Plataforma Brasil, nesse momento, já havíamos assinado o convênio de intercâmbio com o IPV, e junto a isso, analisamos e reestruturamos as perguntas elaboradas para a entrevista utilizada na dissertação.

Foi nesse momento que pensamos em utilizar nesta pesquisa de doutoramento, uma metodologia próxima a utilizada anteriormente, na intenção de aproximarmos e integrarmos as duas pesquisas, assim as perguntas da entrevista se mantiveram as mesmas, porém, foram adaptadas para o cenário do IPV. Desse modo, enquanto escrevíamos o projeto para submissão na Plataforma Brasil, concomitantemente, desenvolvíamos o plano de trabalho para a visita ao IPV.

Para um melhor entendimento do percurso metodológico desta pesquisa, no que diz respeito às entrevistas, traçaremos, resumidamente, um paralelo com o trajeto metodológico percorrido anteriormente, já que, um dos nossos objetivos secundários visa integrar a esta pesquisa, os resultados obtidos na pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, ainda

inexplorados pelo leitor, e, dar continuidade dialógica, as interlocuções com gestores de ensino e coordenadores dos núcleos de acessibilidade sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas no IFRJ e IPV.

Dentre os inúmeros motivos que nos levaram a escolha do instrumento entrevista, utilizado nas duas pesquisas, foi que, partimos da ideia que para participar da pesquisa deveríamos buscar aqueles sujeitos que tivessem a missão diária de operacionalizar ações na EE dentro do IFRJ e do IPV, mesmo que pareça claro que todos os integrantes das Instituições pesquisadas, ou seja, a comunidade acadêmica, sejam sujeitos incumbidos da Responsabilidade Social e da promoção da inclusão, quer seja, pela atuação como funcionário público, quer seja, por exercer suas atividades laborais em uma Instituição de ensino, quer, pela questão atitudinal ou mesmo, por questões humanísticas e religiosas.

Com esse objetivo, os participantes da pesquisa anterior, através de entrevistas, foram: (i) quatro Gestores ligados ao ensino do âmbito da Reitoria (o Reitor do IFRJ, a Pró-Reitora da Pró-Reitoria do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico, a Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Extensão, que foi substituída pelo Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, e o Diretor da DiDAA); (ii) dezesseis Gestores de Ensino nos *campi* do IFRJ, os Diretores de Ensino.

Nesse caso, deu-se esse encaminhamento, pois, apesar de no organograma do IFRJ os NAPNEs estarem sob a gestão da direção geral, no cotidiano dos *campi*, as articulações das práticas nos NAPNEs variam e os Diretores de Ensino atuam como os principais responsáveis nos *campi*, por articular as principais políticas públicas de inclusão, como analisado e detalhado no capítulo quatro da dissertação.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, que são compostas por perguntas que nos permitem possibilidades de respostas totalmente abertas, dessa maneira, os dados obtidos pelas entrevistas exprimem opiniões, concepções, crenças e informações de como os participantes percebem os fatos, e podem ser utilizadas como um único instrumento de coleta de dados, ou de maneira secundária, um acessório, para complementar as informações colhidas por outras fontes, partindo de um roteiro prévio e sendo utilizado de forma versátil, de forma a possibilitar que o pesquisador possa realizar ajustes ou adequações durante a entrevista.

As entrevistas com os Gestores da Reitoria possuíam 14 questões abertas. Todas foram gravadas e geraram um montante de aproximadamente 9 horas e 20 minutos de depoimento. O roteiro de entrevista foi elaborado para a obtenção de informações dos dois grupos de entrevistados, os Gestores de Ensino da Reitoria e os Diretores de Ensino dos *campi.*

As perguntas da entrevista foram feitas seguindo um roteiro preestabelecido, considerando os objetivos da pesquisa, contudo, durante, quando necessário, foram realizadas perguntas complementares com a intenção de aprofundar melhor determinados pontos. Busquei dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com lógica e clareza para o entrevistado. Dessa forma, o objetivo era obter um discurso natural, estabelecendo um ambiente em que o entrevistado se sentisse confortável, que fosse acolhedor para dar as informações e respondesse às questões de forma natural.

E com questionário, os quinze coordenadores dos NAPNEs, hoje, Coordenação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CONAPNEs), que são os protagonistas e articuladores das ações inclusivas da Instituição, possibilitando reflexões sobre as práticas diárias, instrumentalizando os *campi* do IFRJ. Cabe lembrar que, nesta pesquisa, não utilizaremos o questionário.

É pertinente dizer que, na pesquisa anterior a utilização de instrumentos de coleta de dados diferenciadas, entrevistas aos Gestores de Ensino e questionário, aos Coordenadores dos NAPNEs, se deu ao fato que os Gestores de Ensino, com seus cargos definidos, facilitou o agendamento das entrevistas, situação que não ocorreu com os Coordenadores dos Núcleos, que além de suas funções diárias, as previstas nos cargos de concurso, são ainda dedicados ao trabalho na Coordenação dos Núcleos, pois não são servidores exclusivos dos Núcleos, exercem o cargo de Coordenadores, porém, na ocasião, sem o recebimento da Função Gratificada (FG), e a partir do segundo semestre de 2022, com a transformação dos Núcleos em setores, os coordenadores já recebem a FG.

Considerando tal fato, assim os Coordenadores poderiam responder o questionário no seu tempo, e ainda, apresentamos as opções de responder pelo *Google Forms* ou pelo *Word*, dessa forma, conciliar o agendamento do gestor e do coordenador do núcleo para o mesmo dia e com horários aproximados, se mostrou complexo, e agendar para dias diferentes, se mostrou penoso, pois necessitaríamos levar em consideração a logística de ir duas vezes ao mesmo *campi.*

Em consequência disto, optamos pela diferenciação dos instrumentos, tendo em vista a distância entre os *campi* do IFRJ, que se espraiam sobre o Rio de Janeiro, desde o sul do estado, passando pela região centro-sul do estado, baixada fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, até a região litorânea de Arraial do Cabo.

Em síntese, foram realizadas, ao todo, 20 entrevistas, sendo dessas, 04 entrevistas com os Gestores de Ensino da Reitoria e 16 entrevistas com Diretores de Ensino dos *campi*. Ainda, foram

respondidos 15 questionários pelos Coordenadores dos NAPNEs, perfazendo uma adesão integral dos pesquisados, 100% dos 35 sujeitos previstos na amostra.

Nesta pesquisa, utilizamos as mesmas perguntas da entrevista anterior, porém adaptadas ao IPV. As entrevistas no IPV foram realizadas com a vice-presidência e a coordenação do NAI-ENEE, através de uma ação colaborativa voltada para o desenvolvimento da inclusão no cenário da Educação Especial Inclusiva, e com a finalidade de compreender a realidade do IPV, produzindo uma integração e conectando-a aos resultados obtidos na pesquisa do mestrado.

De acordo com a proposta metodológica desta pesquisa, para o levantamento e análise dos dados foram consideradas as informações obtidas através de todo material bibliográfico e documental pesquisado e do resultado das análises das informações obtidas no e-Sic.

No que se refere ao acesso à informação pelo cidadão, sempre foi assunto de interesse coletivo, pois, o desenvolvimento da sociedade está vinculado à disseminação de informação, principalmente, após o avanço tecnológico visto nos últimos anos. Já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, previa o direito à liberdade de opinião e expressão e a transmissão de informações, e no artigo XIX diz que:

> Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ORGANIZAÇÃO, 1948).

As tecnologias da informação têm um papel muito importante na manutenção das informações, que servem de interesse para qualquer cidadão comum ou pesquisadores que buscam informações, sendo considerada um bem público, portanto, o Estado tem o papel de promover a transparência das informações, como sendo um direito fundamental individual e coletivo, refletindo, assim, à transparência do Estado, proporcionando uma gestão mais eficiente e oportunizando aos cidadãos o exercício da cidadania. A Constituição Federal de 1988 prevê:

> Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988, inciso XXXIII do artigo 5º).

Como ferramenta para manutenção desses direitos à informação previstos na Constituição, em 2011, foi criada a Lei nº 12.527, Lei de Acesso à Informação (LAI), regulamentada pelo Decreto-Lei Federal nº 7.724 de 2012, que entrou em vigor em 16 de maio de 2012, possibilitando, a qualquer pessoa, física ou jurídica, receber informações públicas dos órgãos Públicos, a regulamentação da Lei também abrange os Poderes da União, Estados, Distrito Federal e

Municípios.

No que diz respeito às solicitações de informações realizadas ao Poder Executivo Federal, a Controladoria-Geral da União[52] (CGU), criou o e-Sic, um sistema eletrônico amparado pela Lei de acesso (Lei nº 12.527/2011), que serve como mecanismo para os pedidos de informação. Além disso, criou em 2013, o manual da lei dá acesso à informação para estados e municípios e em 2016, o manual do e-Sic, um guia para cidadãos com todo o passo a passo para a realização do pedido.

O Decreto nº 7.724 de 2012, torna essencial a disseminação e clareza das informações para a sociedade. Dessa forma, em seu artigo 1 a LAI define quais são os órgãos públicos que subordinam-se ao regime desta Lei:

> I - os órgãos públicos integrantes da administração direta dos Poderes Executivo, Legislativo, incluindo as Cortes de Contas, e Judiciário e do Ministério Público; II - as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2011).

Diante disso tudo, entendemos que a LAI, visa assegurar a garantia do acesso à informação a quem interessar, fortalecendo, assim, a transparência pública, em consequência disso, abrimos em 16 de julho de 2024, no *site* gov.br[53] através do fala.BR[54], o processo n° 23546.066020/2024-67, solicitando ao IFRJ as seguintes informações:

> (i) Número de alunos matriculados no IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024;
> (ii) Número de alunos matriculados no IFRJ por reserva de vaga PcD, nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024;
> (iii) Número de alunos identificados no IFRJ, após a matrícula por ampla concorrência, com deficiência ou Necessidades Específicas nos anos de 2020,2021,2022,2023 e 2024 (Favor, especificar tipo de deficiência e/ou Necessidades Específicas identificadas nos alunos matriculados nos anos de 2023 e 2024);
> (iv) Número de alunos matriculados por reserva de vagas PcD nos campi nos anos de 2023 e 2024, divididos por modalidades de ensino (EAD, EJA, Ensino Médio Integrado, Concomitante/Subsequente, Graduação, Pós-graduação Lato Sensu e Pós-graduação Stricto Sensu)
> (v) A partir de que ano foi implementado no IFRJ o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Concursado ou Contratado?
> (vi) Quais campi do IFRJ possuem em 2023, professor AEE? Concursado ou contratado?
> (vii) Quais campi do IFRJ possuíam em 2024, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Concursado ou contratado?

[52] Controladoria Geral da União Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/transparencia-publica/brasiltransparente/arquivos/manual_lai_estadosmunicipios.pdf >
Controladoria Geral da União Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistem.a/site/dicas_pedido.html>
[53] https://falabr.cgu.gov.br/web/principal
[54] https://falabr.cgu.gov.br/

(viii) Além do Professor AEE, qual outro profissional especializado destinado ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas, os NAPNEs de cada campi possuem? Favor especificar campi, tipo e número de profissionais.
(ix) O professor AEE nos campi do IFRJ, possui a função de complementar ou suplementar a aprendizagem?
(x) O professor AEE nos campi do IFRJ, dá aos docentes a orientação para a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PEI) ? E as orientações quanto as adaptações necessárias aos discentes atendidos pelos NAPNEs?

(xi) Quais campi do IFRJ possuem em 2023, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), destinada exclusivamente ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas?
(xii) Quais campi do IFRJ possuíam em 2024, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada exclusivamente ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas?
(xiii) Quais equipamentos as SRMs possuem destinados ao atendimento do professor AEE aos alunos com deficiência e Necessidades Específicas?
(xiv) Quais recursos de Tecnologia Assistiva (TA) os campi do IFRJ possuem? Favor especificar campi e os tipos de TA.
(xv) Em quais campi do IFRJ, os NAPNES possuem sala própria exclusivamente destinada ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas?
(xvi) Quantos servidores cada NAPNE tem? (não estamos falando de membros), servidores que dedicam sua carga horária de trabalho exclusivamente ao NAPNE no atendimento aos alunos com deficiência e Necessidades Específicas.
(xvii)Quantos Coordenadores dos NAPNEs dedicam sua carga horária de trabalho exclusivamente ao Núcleo?
(xviii) Número total de estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Considerando estudantes com deficiência e necessidades específicas, ou seja, todos os atendidos nos 15 NAPNEs do IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.
(xix) Quais documentos próprios, como por exemplo, portarias, pareceres, instruções normativas, o IFRJ criou para desenvolver na Instituição, uma cultura de inclusão?

O processo nº 23546.066020/2024-67, aberto em 16 de julho de 2024, com prazo para resposta dado pela plataforma governamental foi de até 05/08/2024, contudo, foi respondido de forma parcial pelo IFRJ, nove dias após a solicitação, em 25 de julho de 2024, os dados obtidos através do e-Sic, conjuntamente ao levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas, serão analisados e formarão os resultados.

Devido ao fato de termos recebido as respostas de forma fragmentada, houve a necessidade de realizarmos uma reestruturação nas perguntas, tendo em vista as respostas dadas. Assim, as perguntas que não foram respondidas ou aquelas que a resposta não satisfazia a pergunta, ou ainda, as que eram encaminhadas para um *link* onde não encontrávamos respostas.

Dessa forma, em 8 de novembro de 2024, abrimos um novo processo, n° 23546.103504/2024-02, para obtermos tais informações. Passados apenas dezoito dias, no dia

vinte e seis de novembro, obtivemos os resultados solicitados que satisfizeram as perguntas.

4.4 OS PARTICIPANTES

Neste trabalho, a pesquisa teve a participação, através de entrevista de duas Gestoras de Ensino do IPV, (i) a vice-presidência do Instituto Politécnico de Viseu; (ii) a coordenação do NAI-ENEE, Gestora da Educação Especial do IPV, Professora de Educação Especial e Necessidades Educativas Específicas do curso de mestrado em Educação Especial do IPV e a vice-presidência científica da Escola Superior de Educação de Viseu.

Todas as entrevistas foram transcritas após a sua realização e, a partir das transcrições, foram sendo criadas categorias temáticas que conduzirão a análise dos resultados junto ao levantamento bibliográfico e a análise documental.

As análises das respostas das entrevistas contribuirão para categorizar as análises comparativas das aplicações do contexto das políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV no âmbito das práticas exercidas no NAI-ENEE e nos NAPNEs, sobre a inclusão desses estudantes de maneira a possibilitar maior desenvolvimento de práticas inclusivas.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Após a autorização dos dirigentes do IPV e a concordância da UFF, a pesquisa foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa[55] (CEP), via Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 70572123.7.0000.8160, por envolvimento de seres humanos.

De acordo com as Resoluções 466[56] e 510[57] (BRASIL, 2012c), do Conselho Nacional de Saúde, que consta no TCLE, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Fica garantido que seu envolvimento na pesquisa não trará à sua pessoa qualquer prejuízo ou garantia de vantagem de qualquer ordem ou tipo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras e estão relacionados a um possível constrangimento e desconforto

[55] Disponível em: http://cephumanas.sites.uff.br/

[56] Resolução 466 - Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde/ RESOLUÇÃO nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

[57] Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

quanto à identidade do participante e as informações prestadas por ele. Os benefícios ao participante são indiretos e residem no fato de os resultados do estudo poderem dar subsídios de modo a possibilitar o encaminhamento de novas ações na área da educação inclusiva. Além disso, o roteiro das entrevistas e o TCLE, estão disponíveis nos apêndices deste trabalho.

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão analisados utilizando o método de análise de conteúdo, que é uma técnica de tratamento de dados proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, análise de conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.42).

No entendimento de Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, com a finalidade de interpretá-los (MINAYO, 2010). Na perspectiva de Minayo (2011), com base em Bardin (2011), esse tipo de análise objetiva ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação, buscando alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (MINAYO, 2010).

Em suas palavras, ela esclarece que existe um sentido implícito que deve ser desvendado nos discursos, a análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, por esse motivo, escolhemos o método de análise de conteúdo, para a interpretação dos dados coletados. Em suma, a análise de conteúdo visa à descrição e interpretação da realidade: *“fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”* (BARDIN, 2011, p.105).

Na avaliação da autora, a análise tem como objetivo examinar, categorizar e classificar os dados de forma que possibilitem alcançar as respostas para o problema proposto na investigação. Com o intuito de facilitar a operacionalização, esses procedimentos foram desdobrados em três etapas: *"pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação"* (BARDIN, 2011, p.95).

De acordo com Bardin (2011), a pré-análise é a etapa em que o material coletado e organizado proporcionará uma imersão nos elementos inclusos nos documentos a serem explorados, refazendo os objetivos iniciais da pesquisa.

A autora ainda esclarece que, a exploração do material ocorre quando é feita a fragmentação dos textos, das falas dos sujeitos, dos documentos, dos registros, equivale a uma classificação, que objetiva atingir o Núcleo de compreensão do texto.

Fundamentado e orientado no ponto de vista de Bardin (2011), sobre a análise de conteúdo, foram realizadas no material, inferências, identificando os Núcleos de sentidos nas classificações realizadas, sempre dialogando com as interpretações anteriores, relacionando-as com o material delimitado e desenhado inicialmente.

Seguindo com o entendimento sobre análise de conteúdo Lüdke e André (1986, p.48): *"É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas que mergulhe fundo, revelando conteúdos implícitos e dimensões contraditórias e questões 'silenciadas'"*.

Com o intuito de facilitar a compreensão da análise dos dados da pesquisa do mestrado, faz-se necessário, esboçar a estrutura das categorias e subcategorias, do trabalho anterior e desse novo trabalho para uma comparação conforme propósito do estudo e com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Podemos afirmar que, em função da utilização de metodologias aproximadas nos dois trabalhos, as respostas foram classificadas no contexto de categorias, que se desmembraram em subcategorias, cuja função traduz-se em tornar mais favorável a leitura da análise dos dados.

Na pesquisa anterior, a partir dos dados coletados e analisados, foram construídas quatro categorias temáticas relacionando a reflexão sobre os dados analisados com o referencial teórico estudado e os objetivos da pesquisa. A entrevista foi dividida em quatro categorias temáticas para análise: (i) estrutura, potencialidades e limitações encontradas no processo de inclusão e no atendimento aos discentes com deficiência no IFRJ, (ii) concepções dos pesquisados sobre inclusão de alunos com deficiência na EPT, (iii) a gestão e a inclusão no IFRJ e (iv) perspectivas de trabalho, e à essas categorias, vinculam-se onze subcategorias, conforme observamos no Quadro 6:

Quadro 6: Delineamento da pesquisa realizada no curso de mestrado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FONTES DE ANÁLISE	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
1 - Identificar potencialidades e limitações apontadas pelos Gestores e Coordenadores dos NAPNEs nos atendimentos ao público da Educação Especial no IFRJ.	Entrevistas semiestruturadas realizadas com os Gestores de Ensino da Reitoria e os Diretores de Ensino dos *campi* (gravadas e transcritas).	1 – Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento aos discentes público da Educação Especial no IFRJ.	1.Perfil dos Participantes 2.Estrutura dos NAPNES. 3.Função e Trabalho desenvolvido pelos NAPNEs. 4.Potencialidades e limitações dos NAPNEs. 5.Impacto do trabalho dos NAPNEs no processo ensino- aprendizagem.
2 - Identificar e Analisar as concepções dos Gestores e dos Coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão de alunos público da Educação Especial na EPT do IFRJ.	Questionário com perguntas abertas e fechadas aplicados nos Coordenadores dos NAPNEs.	2- Concepções dos pesquisados sobre inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.	6.Percepção dos Gestores e Coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão. 7.Visão dos participantes sobre a criação de um Guia Orientador para o desenvolvimento de um trabalho mais inclusivo.
3 - Coletar material para elaboração do Guia Orientador.		3 - A Gestão e a inclusão no IFRJ.	8.Propostas de projetos da gestão para os NAPNEs e o trabalho dos NAPNEs na visão dos Gestores.
4 - Realizar pesquisa bibliográfica e documental como suporte ao desenvolvimento da pesquisa, dissertação e construção do produto.	Levantamento bibliográfico e análise documental para aprofundamento da pesquisa sobre a Educação Profissional, a Educação Especial, os Institutos Federais e o IFRJ.	4- Perspectivas de trabalho.	9.Articulação entre NAPNEs e Gestores 10.Elaboração do produto. 11.Ampliação do conhecimento/ Construção de Artigos.
5 - Utilizar os dados coletados para estudos com o intuito de produzir artigos e trabalhos para congressos e outros, além da dissertação de mestrado.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Audiodescrição do Quadro 6: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras

pretas. Composto por 4 colunas: a primeira coluna refere-se aos objetivos específicos da pesquisa; a segunda coluna, as fontes de análises utilizadas na pesquisa; a terceira coluna, as categorias temáticas geradas na análise dos dados; a quarta coluna, as subcategorias.

Conforme podemos observar no quadro apresentado, os dados coletados foram agrupados em categorias definidas conforme o propósito do estudo. Com base na análise dos dados coletados, (i) levantamento bibliográfico e análise do acervo documental, (ii) resultado das análises das entrevistas e (iii) análises dos questionários, e, considerando as narrativas e as interlocuções dos participantes da pesquisa foi realizada a triangulação desses dados, vinculada a subcategorias que ampliam a possibilidade descritivo-analítica de compreender as concepções dos Gestores de ensino e dos Coordenadores dos NAPNEs, identificar as potencialidades e limitações sobre a inclusão de alunos com deficiências na EPT do IFRJ.

Após observação do Quadro 6, que mostra o cenário com as respostas que foram classificadas no contexto de categorias, e que se desmembraram em subcategorias temáticas, formadas segundo análise de conteúdo de Bardin (2011), sobre a pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, traduzindo dessa forma, de maneira mais clara a análise dos dados anteriores, partiremos no próximo capítulo, para reflexão e análise dos dados, junto ao referencial teórico e a proposta metodológica desta pesquisa, fazendo a integração com os dados da pesquisa anterior.

A escolha das abordagens quantitativa e qualitativa, como método, assim como, a perspectiva da pesquisa participante junto ao levantamento bibliográfico e análise do acervo documental de três tipos, das entrevistas, nortearam a condução da coleta de dados, convergindo com os propósitos desenhados para esta pesquisa e para melhor compreensão dos fenômenos em estudo.

Com esse objetivo, confluímos para integrar aos resultados desta pesquisa, os resultados da pesquisa realizada em 2020, proporcionando a continuidade dialógica das interlocuções com gestores de ensino e coordenadores dos núcleos de acessibilidade sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas no IFRJ e IPV, numa ação colaborativa voltada para o desenvolvimento da inclusão no cenário da Educação Especial.

É importante destacar que, o delineamento deste estudo se deu ao longo do primeiro e segundo caminhos da pesquisa, chegando aqui, com a definição das categorias e subcategorias temáticas, a partir da análise dos registros das narrativas dos participantes e as inferências sobre elas. Em suas palavras, ao tratar das entrevistas, Bardin (2011, p.120) afirma que: *"raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal"*. Dessa maneira, temos em mente que os resultados

das entrevistas é a restituição do trabalho em campo.

Assim, este trabalho analisa as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas para o público da EE dos estudantes com necessidades específicas, do IFRJ e do IPV.

Diante dessas considerações, organizamos o Quadro 7 com os resultados das respostas classificadas no contexto de categorias, que se desmembram em subcategorias, cuja função traduz-se em tornar mais fácil a leitura da análise dos dados.

Quadro 7: Delineamento dos objetivos, categorias temáticas e subcategorias

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FONTES DE ANÁLISE	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
1. Investigar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas; 2. Investigar o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas do NAI-ENEE no IPV e seus propósitos de inclusão, para análise sobre suas direções e a do núcleo do IFRJ; 3.Examinar os documentos selecionados no âmbito da política de inclusão, do IFRJ e IPV, para análise em seus conteúdos, organização, estrutura e funcionamento; 4. Categorizar as análises comparativas das aplicações do contexto das políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV no âmbito das práticas	Entrevistas realizadas com os Gestores de Ensino do IPV. Levantamento bibliográfico e análise documental para aprofundamento da pesquisa sobre a RFEPCT, o IFRJ, o IPV, da EP e da EE. Integração dos resultados desta pesquisa, aos	1. Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento ao público da Educação Especial no IFRJ e no IPV.	1. Perfil dos Participantes
			2.Estrutura dos Núcleos de Acessibilidade.
			3.Função e Trabalho desenvolvido pelos Núcleos.
			4.Potencialidades e limitações dos Núcleos.
			5. Impacto do trabalho dos Núcleos no processo ensino- aprendizagem dos estudantes.
		2. Concepções dos Gestores de Ensino e Coordenadores sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.	6. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre a inclusão como responsabilidade social.
			7. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.
			8. O NAI-ENEE e o NAPNE, e a gestão com responsabilidade social.

exercidas no NAI-ENEE e nos NAPNEs; 5.Integrar os resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, com propósito de continuidade dialógica, com gestores e coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas do IFRJ, e seus desdobramento após conclusão e divulgação;	resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020.	3. A Gestão e a inclusão no IFRJ e no IPV. 4.Perspectivas de trabalhos futuros.	9. O NAI-ENEE e o NAPNE e o desenvolvimento da cultura de inclusão. 10. Articulação entre Núcleos e Gestores. 11. Propostas de projetos e ações afirmativas da Gestão e Coordenadores dos Núcleos. 12. Propostas de trabalhos futuros.
6. Organizar pesquisa documental, análise bibliográfica e os dados coletados no e-Sic, como suporte ao dev da pesquisa, da escrita da tese e de estudos específicos com o intuito de produzir artigos e trabalhos para congressos e outros.			13. Ampliação do conhecimento, participação em eventos, construção de artigos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Audiodescrição Quadro 7: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por 4 colunas: a primeira coluna refere-se aos objetivos específicos da pesquisa; a segunda coluna, as fontes de análises utilizadas na pesquisa; a terceira coluna, as categorias temáticas geradas na análise dos dados; a quarta coluna, as subcategorias.

Partindo da análise do Quadro 7, podemos afirmar que, em função da utilização de metodologias aproximadas nos dois trabalhos, principalmente, no que diz respeito à utilização das mesmas perguntas para entrevistas aos Gestores de Ensino, e posterior análise dos dados, utilizando a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), as respostas foram classificadas no contexto de categorias, que se desmembraram em subcategorias, cuja função traduz-se em tornar mais fácil a leitura da análise dos dados.

A entrevista foi dividida em quatro categorias temáticas para análise: (i) estrutura, potencialidades e limitações no atendimento aos discentes público da Educação Especial no IFRJ e no IPV, (ii) concepções dos pesquisados sobre inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas na Educação Politécnica, (iii) concepções dos Gestores de Ensino e Coordenadores sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social, (iv) a Gestão e a inclusão no IFRJ e

no IPV. E a essas categorias, vinculam-se treze subcategorias conforme o propósito do estudo.

Assim, a pesquisa foi sendo delineada, utilizando a triangulação de metodologias. No primeiro caminho e servindo como base para a triangulação, por meio do levantamento bibliográfico e posterior análises do material, das análises documentais que amparam a RFEPCT, o IFRJ, o IPV, a EE e a EP no Brasil e em Portugal, da análise do material coletado através do e-Sic.

No segundo caminho e como segunda categoria da triangulação, as análises das entrevistas realizadas no IPV, considerando as narrativas e as interlocuções dos participantes da pesquisa. E, no terceiro caminho e como terceira categoria da triangulação, a integração desses resultados, a pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020. Após tudo isso, foi realizada a triangulação desses dados, vinculada a subcategorias que ampliam a possibilidade descritivo-analítica para analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise do material da pesquisa, exibiremos os dados considerando responder os objetivos da pesquisa, que visa, dentre outros, analisar as políticas na área de responsabilidade e inovação social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV, sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas.

Ainda convém lembrar que, será apresentada uma análise aprofundada sobre os dados obtidos, a partir das respostas dos pesquisados e da análise interpretativa deles, colhidos no decorrer dessa caminhada. Serão integrados a esses resultados, os dados da pesquisa realizada em 2020, objetivando uma continuidade dialógica sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas do IFRJ e seus desdobramentos após conclusão e divulgação dos resultados.

Este estudo adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, por meio da pesquisa participante e da triangulação de metodologias. A triangulação baseia-se em três pilares principais: levantamento bibliográfico, análise documental e avaliação detalhada do material que fundamenta a base teórica da pesquisa. Esses elementos abrangem temas como a EE e a EP no Brasil e em Portugal, além de instituições como a RFEPCT, o IFRJ e o IPV. Complementarmente, a análise de dados obtidos pelo e-SIC consolida essa etapa inicial.

No segundo pilar da triangulação, destacam-se as análises das entrevistas realizadas no IPV, que oferecem uma perspectiva qualitativa essencial. Já o terceiro pilar integra os resultados de uma pesquisa realizada em 2020, proporcionando uma visão longitudinal e dialógica sobre o tema.

Devido à complexidade metodológica, a apresentação dos resultados foi estruturada de forma alinhada à proposta da pesquisa. Primeiramente, são discutidos os dados da base da triangulação, com foco na análise bibliográfica e documental. Em seguida, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas no IPV. Posteriormente, são exploradas as categorias e subcategorias identificadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Por fim, ocorre a integração dos resultados da pesquisa de 2020, que complementa e amplia as discussões, promovendo continuidade ao debate.

Além disso, faremos uma reflexão sobre a Política de Educação Especial Inclusiva (PEEI) do IFRJ, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023), sobre a Responsabilidade Social vivenciada na pesquisa no IPV e, ainda, sobre as práticas inclusivas na EE e o sistema de naturalização da violação dos Direitos Humanos (CDPD, 2006; ONU, 1948; LBI 2015).

Nesse contexto, a publicação da PEEI pelo IFRJ, em 2023, reflete o compromisso da instituição em atender às demandas e necessidades das pessoas com deficiência e necessidades específicas, assegurando seu direito à educação de forma igualitária. A iniciativa está alinhada com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (CDPD, 2006; ONU, 1948; LBI 2015; DIAS; LACERDA; SALGADO; CORREIA, 2024). A política de educação especial inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro: uma análise na perspectiva dos direitos humanos. Caderno Pedagógico, 21(8), e que defendem a universalidade dos direitos e a eliminação de barreiras que impeçam o pleno exercício da cidadania. Porém, acreditamos que mesmo com a criação da PEEI, e sabendo que, ainda é o único documento que ampara a EE no IFRJ, ele ainda não assegura condições para a construção de uma cultura de inclusão, e a naturalização da violação dos Direitos Humanos.

5.1 RESULTADOS DA TRIANGULAÇÃO DE METODOLOGIAS COM TRÊS MACROCATEGORIAS

5.1.1 PRIMEIRA MACROCATEGORIA: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E A ANÁLISE DO ACERVO DOCUMENTAL – A BASE DA TRIANGULAÇÃO E A SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA

Como foi abordado anteriormente, a pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados de acesso público. O processo do levantamento bibliográfico e análise documental foram realizados nos anos de 2022 e 2023, e, a coleta de dados no e-SIC, em 2024.

A base da triangulação deste trabalho, no que diz respeito aos primeiros procedimentos da coleta de dados, evoluíram e serviram de estrutura para elaboração e desenvolvimento da pesquisa, consolidando a fundamentação teórica, servindo como sustentação para todos os outros momentos da pesquisa e delineando as respostas aos objetivos propostos no trabalho.

Por considerarmos fundamental a estruturação da pesquisa, o levantamento bibliográfico foi realizado no âmbito da Educação Profissional, Educação Especial, Politecnia, RFEPCT, Responsabilidade Social, do IFRJ e IPV. Para isso, utilizamos na análise do acervo documental de três tipos diferenciados: interno institucional, legislações e dados coletados no e-Sic.

De acordo com a proposta metodológica desta pesquisa, para a base da triangulação, a primeira macrocategoria, serão consideradas as informações obtidas e analisadas em todo material bibliográfico e documental pesquisado, e, ainda, do resultado das análises das

informações obtidas no e-Sic, através da plataforma governamental Fala.BR.

Em consequência disso, o resultado da base da triangulação ocasionou na descoberta de inúmeras fontes, as quais favoreceram o desenvolvimento da pesquisa, consubstanciando a fundamentação teórica e materializando a efetivação dos objetivos propostos para a pesquisa.

A base da triangulação propiciou para esta pesquisa importantes fontes documentais sobre a Educação Profissional e Politecnia no Brasil e Portugal registradas nas seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, como por exemplo, em 1909, a semente da EP no Brasil, o Decreto nº 7.566, que deu origem a atual RFEPCT.

Outros documentos importantes foram: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, 1971 e 1996, que veio oportunizar, aos estudantes que concluíram a educação básica, o ingresso no Ensino Superior. O Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que trouxe, junto a ele, muitas discussões em relação ao Ensino Médio e a EP, irrompendo intensas reflexões sobre a educação politécnica.

Outros registros detectados na busca foram o Decreto nº 6.095 (BRASIL, 2007), que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais, para a formação dos IFs; a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que veio estabelecer as especificações da "Educação Profissional Técnica de Nível Médio", tentando extinguir a dualidade entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, criada com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997); em 2008, a Lei nº 11.892, (BRASIL, 2008), que instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação.

No âmbito da EP em Portugal, destacamos os importantes instrumentos normativos encontrados na busca, o Decreto-Lei nº 5.029 (PORTUGAL, 1918, p. 2069-2087), que argumenta sobre o livre acesso ao EP, incluindo os analfabetos, como controle social, e o Decreto nº 240/80, a origem da EP em Portugal, quando foi criado o nível do ensino secundário, estruturando e definindo o 12º ano em duas vias, uma via no ensino, e a outra na via profissionalizante.

Ainda em Portugal, a LBSE de 1986, a Lei nº 46/86 (LBSE, 1986), seguido em 2005, da LBSE, Lei nº 49/2005, que trouxe uma reforma no ensino secundário. Em 2006, o Decreto-Lei nº 24/2006, organizou o Ensino Superior trazendo a oferta dos Cursos Profissionais (CP) e dos CTSP, e o ensino politécnico. Em 2009, a Lei nº 85/2009, fez alterações na LBSE, e o Ensino Secundário passou a ser obrigatório, universal e gratuito. Em 2018, o Decreto-Lei nº 54/2018; o Decreto-Lei nº 55/2018 constituem o marco histórico legal da EP em Portugal.

Os conceitos de politecnia, aprendizagem ao longo da vida e de políticas públicas para a EP

e a EJA, são essenciais ao pensarmos a EP como parte do processo educativo, que visa preparar os seus estudantes para o exercício de profissões, para que se tornem cidadãos e consigam a inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Dessa forma, em nossa busca encontramos teóricos que sustentam tais fatos, como: Ramos, Ciavatta, Pacheco, Kuenzer, Frigotto, Otranto, Moura e Saviani.

Se tratando de Politecnia, nos deparamos com um dos mais importantes documentos normativos da EP no Brasil, o Decreto nº 2.208/97 (1997), que foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que regulamentou o § 2° do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que apoiado nas discussões que ocorreram nos anos 2003 e 2004, avançou com a discussão sobre a educação politécnica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

Já em Portugal, no que se refere a Politecnia, a LBSE de 2005, traz alterações e revogações na Lei nº 46/86 (LBSE, 1986), e posteriormente alterada e revogada pela Lei nº 115/1997, ambas tratam da EP.

Considerando-se que a EE ancora como uma das maiores bases estruturais desta pesquisa, foi exatamente aí que localizamos muitos trabalhos e documentos em nosso rastreamento, que compõem as seções 2.5, 2.5.1 e 2.6 desta pesquisa. No Brasil, nos baseamos nos teóricos Pintor, Assumpção Jr. e Spoviere, Mazzotta, Januzzi, Glat, Blanco e Carvalho. Em Portugal, Morgado, Costa, Rodrigues, Pereira e Filgueiras entre outros.

No que tange, aos documentos da Educação Brasileira e Portuguesa de caráter mandatário, documentos Institucionais e Norteadores, normativos internos, muitas são as contribuições para o avanço do que hoje verificamos na atual situação da EE, mesmo sabendo que muito ainda nos falta a alcançar.

Dentre os principais marcos históricos, podemos considerar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), que sinaliza que os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que incluiu determinações e garantias importantes às PcD, como por exemplo: o direito de todos à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, que não foram consideradas nas Constituições de 1934, 1937 e 1946.

Outros marcos mundiais importantes para a educação inclusiva foram: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, que teve como objetivo principal a universalização do acesso à educação e promoção da equidade. A Declaração

de Salamanca, que foi concebida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, foi um importante marco internacional, em que foi instituída a perspectiva da educação inclusiva, orientando que todas as crianças devem aprender juntas na escola.

Um marco importante na RFEPCT, no ano 2000, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP), com o intuito de instrumentalizar a Rede Federal, uma das estratégias do Programa era a constituição dos NAPNEs em todos os *campi* da RFEPCT.

Em 2008, no Brasil, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), uma das maiores contribuições para alavancar a EE, junto aos outros marcos mencionados, que sinalizava para um novo conceito de EE, passando a ser identificada como uma modalidade de ensino.

Quanto aos instrumentos normativos da Educação Brasileira, nos deparamos com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001d), que institui Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, determinando que: "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos"; o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c), referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE; a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

E, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2012), que fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e trata da questão da profissionalização das pessoas com deficiência. Por fim, a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014b), que dá orientação quanto a necessidade de documentos comprobatórios dos estudantes com deficiência.

Dando continuidade aos importantes instrumentos normativos da Educação Brasileira, temos o PNE (BRASIL, 2014), documento que serviu como diretriz para as principais políticas educacionais do país até os dias atuais. Esse Plano é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação e representa, no contexto educacional, um dos mais importantes marcos educacionais para a Educação. A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, traz avanços significativos aos direitos das

pessoas com deficiência, e sustenta, nos seus 127 artigos, benefícios nas mais diversas áreas: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer e acessibilidade. Em 2018, com objetivo de estabelecer novas diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018b) traz o entendimento de direito à educação ao longo da vida, alterando assim, a LDB (BRASIL, 1996), que passou a vigorar com a nova redação.

Um outro marco mundial histórico foi a Declaração de Incheon, aprovada em maio de 2017 por mais de 100 países, intitulada "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial.

Dentre os documentos normativos internos do IFRJ, relacionados com a EE, encontramos o Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014), a Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023), o Relatório de Gestão de 2023 (IFRJ, 2023), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFRJ, 2024), o Plano Pedagógico Institucional (PPI) (IFRJ, 2024), e o Plano Estratégico Institucional (PEI), (IFRJ 2024).

Na análise aos documentos normativos de âmbito da EE portuguesa, encontramos a LBSE de 1986, Decreto-Lei nº 46/86, em que foi definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. O Decreto-Lei nº 319/91, um marco estruturante da legislação portuguesa que estabelece os alicerces da EE. O Decreto-Lei nº 6/2001, que propiciava aos estudantes com NEE de caráter permanente o acesso à modalidade de EE e diferencia as reprovações de caráter repetido, possibilitando a diversificação das ofertas curriculares com o objetivo de combater a exclusão dos estudantes. E o Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018), documento referência para a organização de todo sistema educacional português.

Para as seções 2.7, 2.7.1 e 2.7.2, as ações dos núcleos de acessibilidade, consultamos no IPV, o Relatório (ORSIES, 2023), o Relatório Responsabilidade e Inovação Social (RIS) de 2023, o Relatório RIS Responsabilidade e Inovação Social, de 2022, e o Relatório RIS, Projetos e Iniciativas de Inovação Social, Promoção dos Direitos Humanos do IPV de 2021. No IFRJ, os documentos normativos internos, o Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014), e a Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro, (IFRJ, 2023).

Na seção 2.8, a inclusão como Responsabilidade Social, vimos que, dentre as muitas áreas onde a Responsabilidade Social pode se ancorar, neste trabalho nos fundamentamos em Félix (2003), Vieira *et al.* (2023), Lima (2002), Vallaeys *et al.* (2009), entre outros. Além disso, fundamenta-se no "Livro verde sobre Responsabilidade Social e instituições de Ensino Superior"

(2018), “Responsabilidade e Inovação Social” (2023), “Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior” (2020), “Relatório Global Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior” (2021) e “Práticas Inspiradoras de Responsabilidade Social” (2022).

E, fechando o segundo capítulo, nas seções 2.9, 2.9.1 e 2.9.2, a caracterização do campo de estudo, na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014); Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023); Relatório de Gestão de 2023 (IFRJ, 2023); PDI (IFRJ, 2024); PPI (IFRJ, 2024); PEI (IFRJ, 2024). Em Portugal, no Decreto-Lei nº 402/73, no Relatório (ORSIES, 2023) e no Regulamento nº 348/2008.

5.1.2 OS DADOS COLETADOS NO E-SIC E OS SUBSÍDIOS PARA ENTENDIMENTO DO PERÍODO DE 2020 A 2024 NA PESQUISA

Ainda na base da triangulação dos dados, e de acordo com a proposta metodológica e objetivos desta pesquisa, temos os dados coletados no e-SIC, através da plataforma Fala.BR. Cabe lembrar que, quando a resposta a consulta realizada, é enviada pelo Fala.BR, ela vem em formato de documento, por isso, considerado neste trabalho, uma análise documental.

Para isso, em dezesseis de julho de 2024, abrimos no Fala.BR, o processo nº 23546.066020/2024-67, com prazo de resposta, para até cinco de agosto de 2024, contudo, o processo foi respondido de forma parcial pelo IFRJ apenas nove dias após a solicitação, em vinte e cinco de julho de 2024.

Sendo assim, devido ao envio das informações de forma fragmentada, houve a necessidade de realizarmos uma reestruturação nas perguntas tendo em vista, as respostas dadas, assim, as perguntas que não foram respondidas ou aquelas que a resposta não satisfazia a pergunta, ou ainda as que eram encaminhadas para um link onde não encontrávamos respostas.

Em oito de novembro de 2024, abrimos um novo processo, n° 23546.103504/2024-02, para obtermos tais informações. Passados apenas dezoito dias, no dia vinte e seis de novembro, obtivemos os resultados solicitados.

Cabe frisar que, as perguntas feitas através do e-SIC foram baseadas nos dados apresentados no resultado da pesquisa de 2020, em que, passados quatro anos, abriu-se uma lacuna entre os dados do período de 2020 a 2024.1, já que os dados de 2024.2, só seriam disponibilizados após o

fechamento desta pesquisa. Assim, com a coleta realizada no e-Sic, através do Fala.Br, tal lacuna observada entre as duas pesquisas, ficaria esclarecida.

Basicamente, as perguntas realizadas foram divididas em quatro blocos: o primeiro referente ao número de matrículas, o segundo ao Atendimento Educacional Especializado e o Professor AEE, o terceiro à Sala de Recursos Multifuncionais, as SRMs, e o quarta, aos NAPNEs.

A partir dos primeiros dados em mãos, foi realizada uma análise preliminar para verificação das respostas enviadas, daí concluímos que: das 18 perguntas, 9 foram respondidas na primeira tentativa, 6 necessitaram de reformulação e foram respondidas na segunda, e três das 18, ficaram sem respostas mesmo tendo sido perguntadas em dois processos diferentes.

Segue abaixo, fielmente apresentadas, as informações fornecidas pelo IFRJ nas duas consultas realizadas no Fala.BR. Houve a necessidade de modificação nos quadros apresentados, a fim de facilitar visualmente o leitor, evitando repetições de números e quadros. As duas respostas do pedido realizado ao IFRJ, através do Fala.Br, se encontram no Apêndice.

Para um melhor entendimento do leitor, abaixo colocaremos as perguntas feitas ao IFRJ no canal de comunicação do Governo Federal, o Fala.BR, tanto do primeiro quanto do segundo processo, em **negrito**, sinalizadas ao final com 1*, quando respondidas na primeira consulta; com 2*, quando respondidas na segunda; somente*, quando não foi respondida em nenhuma das duas tentativas. Ao final das respostas dadas pelo IFRJ, que aparecerão sempre em *itálico*, faremos um comentário explicativo e interpretativo.

1. Número de alunos matriculados no IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. (2*)
2020: 152; 2021: NÃO foi feito levantamento estatístico; 2022: 269; 2023: 370; 2024: ainda não temos dados estatísticos.

Na tentativa de obtermos uma resposta concreta para elucidarmos as perguntas de pesquisa deste trabalho, modificamos algumas perguntas que não foram respondidas ou foram parcialmente, ou as que foram encaminhadas para um link no qual não havia respostas. Na segunda tentativa de obtenção de informações, a primeira pergunta passou a ser redigida da seguinte forma: **Número de matrículas total realizadas no IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.1 (Em todos os cursos e sem separação por Ampla Concorrência e Reservas de Vagas).** E obtivemos a seguinte resposta para a pergunta 1 e 2: *RESPOSTA (i) (ii): Dados enviados no documento 01 matrículas ampla concorrência e reserva de vagas.*

COMENTÁRIO: Verificamos com a pergunta 1, que o IFRJ, em 2024, não soube responder sobre o

quantitativo de estudantes matriculados na Instituição, o que só aconteceu, na segunda tentativa como veremos a seguir. Sabemos, através do site do IFRJ e de suas mídias sociais, que o IFRJ tem em torno de 16 mil matrículas em seus 15 *campi*. Como ter 152? Ou 269 e 370? E nos anos de 2021 e 2024 não ter os dados?

Ao final da pergunta 2, elaboramos um único quadro que contempla as duas perguntas.

2. Número de alunos matriculados no IFRJ por reserva de vaga PcD, nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.1 2*

Segue documento em anexo com os dados solicitados.

Consideramos a pergunta não respondida, e perguntamos novamente, agora da seguinte forma: **Número de alunos matriculados no IFRJ por reserva de vaga PcD, nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.1. (No documento enviado anteriormente, os dados estão incompletos).**

COMENTÁRIO: Na primeira investida, o IFRJ enviou um quadro em anexo onde constam os 15 *campi* e o quantitativo de matrículas por reservas de vagas por ano solicitado, sendo que, 8 *campi* constam a observação "em apuração" em todos os anos, de 2020 a 2024. Sendo assim, observamos que o IFRJ, em 2024, também não soube responder sobre o número de estudantes matriculados por reserva de vagas, PcD, em 8 de seus c*ampi,* sendo ainda apurados os dados quase ao fim do ano de 2024.

Face ao exposto, questionamos sobre como ter uma política de inclusão e não saber ou querer informar, através de ferramenta governamental de direito à informação, os dados sobre o número de alunos matriculados por reserva de vagas PcD.

Na segunda tentativa, a resposta dada foi: *RESPOSTA (i) (ii): Dados enviados no documento 01 matrículas ampla concorrência e reserva de vagas.* Assim, nessa segunda vez, obtivemos um quadro enviado em anexo com as informações solicitadas. Para facilitar o entendimento, elaboramos um único quadro que contempla as respostas das perguntas 1 e 2, como se constata abaixo.

Quadro 8: Total de matrículas no IFRJ por AC e por Reservas de Vaga para PcD nos anos de 2020 a 2024.1

Campi	2020 AC	2020 PcD	2021 AC	2021 PcD	2022 AC	2022 PcD	2023 AC	2023 PcD	2024.1 AC	2024.1 PcD
Arraial do Cabo	153	0	179	0	130	0	140	2	63	3
Belford Roxo	119	3	303	4	345	0	325	0	129	0
Duque Caxias	225	0	312	0	291	1	251	2	132	0
E. P. Frontin	155	51	211	49	211	41	214	63	188	63
Mesquita	144	0	114	2	220	2	70	2	53	0
Nilópolis	3.190	2	3.503	1	3.823	2	3.790	5	3.684	0
Niterói	440	0	628	0	754	0	880	1	432	3
Paracambi	1.217	36	1.617	88	1.530	88	1.582	48	1.235	24
Pinheiral	1.107	4	1.210	0	1.378	0	1.478	6	1.241	0
Realengo	1.052	9	1.172	0	1.391	10	1.620	8	1.321	6
Resende	78	0	107	0	73	10	136	8	90	6
Rio de Janeiro	2.310	12	2.212	2	2.292	7	2.296	14	1.637	7
São Gonçalo	1.021	0	1.201	0	790	0	1.015	7	985	3
São João Meriti	379	0	517	1	852	0	1.094	0	374	0
Volta Redonda	1.173	0	1.302	0	1.255	1	1.262	1	410	1

Fonte: Dados coletados nos processos n° 23546.066020/2024-67 e n° 23546.103504/2024-02 do Fala.BR.

Audiodescrição Quadro 8: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por onze colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos *campi;* a segunda coluna, a 2020 geral; a terceira coluna, a 2020 PcD; a quarta coluna, a 2021 geral; a quinta coluna, a 2021 PcD; a sexta coluna, a 2022 geral; a sétima coluna, a 2022 PcD; a oitava coluna, a 2023 geral; a nona coluna, a 2023 PcD; a décima coluna, a 2024 geral; e a décima primeira coluna, a 2024 PcD.

Além disso, observamos que o quadro apresentado traz informações que podem ser consideradas discutíveis, como por exemplo, o fato do *campus* Engenheiro Paulo de Frontin apresentar um baixo número de matrículas por Ampla Concorrência (AC), e muitas matrículas por reserva de vagas PcD, totalizando no ano de 2024, 33,5% do total de matrículas. Outro *campus* a ser observado é Paracambi, que possui um alto número de estudantes matriculados por AC e de alunos PcD, perfazendo um total de 5,75% no ano de 2022, de 3,03% em 2023 e de 1,94% em 2024. Mesmo assim, nada próximo do visto no *campus* Engenheiro Paulo de Frontin.

O contrário, observamos nos *campi* Rio de Janeiro e Nilópolis que possuem alto número de estudantes matriculados por AC e poucos estudantes por reserva de vagas PcD, como por exemplo, no *campus* Nilópolis, em 2024, tendo 3.684 estudantes matriculados por AC e zero estudantes por reserva de vagas, e ainda, nos anos anteriores, o número de matrículas por AC é sempre superior a três mil, e o número de matrículas PcD é sempre igual ou inferior a 5.

O *campus* Rio de Janeiro também possui um número alto de matrículas por AC, ficando as matrículas por reserva de vagas, PcD sempre menor que um por cento. Em 2022, 0,3%, em 2023, 0,6%, e em 2024, 0,4%. Da mesma forma, o *campus* Pinheiral, com média de estudantes por AC, superior a mil e por reserva de vaga PcD, sempre muito baixo.

Outros pontos que apresentam informações que podem ser consideradas controversas, são os casos dos *campi* São Gonçalo e Volta Redonda, esse último, com número de matrículas por AC sempre superior a mil, e em 2024.1 com somente 410 matrículas AC e o pouquíssimo número de matrículas por reserva de vagas PcD, mediante ao de AC, com no máximo uma matrícula por ano.

Outro caso é o de São Gonçalo, que possui número de matrículas por AC alto e zero por reserva de vagas em 2020, 2021, 2022, passando para 7 em 2023. Ainda nos chama atenção, o caso de São João de Meriti, em 2020 teve 379 matrículas por AC, em 2021, passou para 517, em 2022 saltou para 852, em 2023, para 1.094, e em 2024, com uma queda vertiginosa para 374, tendo entre os anos de 2020 e 2024, somente uma matrícula por reserva de vaga PcD em 2021.

Outros *campi* que nos chama atenção é Arraial do Cabo, Mesquita e Resende, sempre com número de matrículas muito baixo, quer por AC ou por reserva de vagas, PcD, para uma Instituição como o Instituto Federal. Cabe aqui o questionamento se as informações prestadas estão corretas, pois já na segunda pergunta, observamos alguns pontos discutíveis. Tudo isso, podemos verificar no Quadro 8 que se segue, com as informações dadas pelo IFRJ, através do e-SIC na plataforma Fala.BR, onde constam o número de matrículas por AC e por reserva de vagas PcD, nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.1.

3. Número de alunos identificados no IFRJ, após a matrícula por AC, com deficiência ou Necessidades Específicas nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024 (Favor, especificar tipo de deficiência e/ou Necessidades Específicas identificadas nos alunos matriculados nos anos de 2023 e 2024). *

Os dados de 2023 poderão ser acessados em: https://portal.ifrj.edu.br/proex/napne/documentos. Os demais anos não possuímos o registro consolidado das especificidades, apenas os dados gerais.

COMENTÁRIO: No primeiro esforço para obtenção desses dados, foi informado um link que não responde à pergunta. Na segunda tentativa, a pergunta sofreu uma pequena modificação: **Número de alunos identificados em cada NAPNE do IFRJ, ter ingressado por matrícula por AC, e após o início das aulas, foi constatado que o aluno se enquadrava como aluno com deficiência ou Necessidades Específicas nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.1 (Favor, especificar tipo**

de deficiência e/ou Necessidades Específicas identificadas nos alunos matriculados nos anos de 2023 e 2024.1). Não encontramos resposta no link informado. https://portal.ifrj.edu.br/proex/napne/documentos

A resposta da segunda tentativa traz a seguinte informação: *Subtrair o número total de alunos atendidos pelo NAPNE de cada campus pelo número de matrículas por reserva de vagas = ampla concorrência.*

Após a segunda resposta, continuamos a considerar a pergunta como não respondida, pois o IFRJ, parece não querer responder. No link indicado possui apenas o quantitativo de 2023. Aproveitamos para esclarecer que a pergunta foi modificada objetivando facilitar as informações, pois no IFRJ os casos de estudantes com Necessidades Específicas são maiores que os com deficiência, como tratado na pesquisa de 2020 e no artigo de Dias *et al.* (2023).

Outro ponto fundamental, que vale ser lembrado e tratado no artigo citado, é que mudanças, principalmente, de ordem político-pedagógica e administrativa, foi a transformação dos NAPNEs em setores, que ocorreu através da Portaria nº 44, de janeiro de 2022, trazendo a materialidade e o caráter oficial da coordenação institucionalmente. Essa mudança alavancou o fato de trazer junto uma Coordenação específica na Reitoria, a Coordenação Geral de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CGNAPNE), um setor específico na Reitoria para implementar e acompanhar as ações, assessorando e subsidiando o processo educativo da EE. E ainda assim, os dados informados através da Lei n° 12.527 (BRASIL, 2011), Lei de Acesso à Informação se apresentam desorientados.

Oportuno ainda comentar que os NAPNEs no IFRJ estão alocados na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), e não, na Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN), que instancia o ensino, em função de ser a EE uma modalidade de ensino.

4. Número de alunos matriculados por reserva de vagas PcD nos *campi* nos anos de 2023 e 2024, divididos por modalidades de ensino (EAD, EJA, Ensino Médio Integrado, Concomitante/Subsequente, Graduação, Pós-graduação Lato Sensu e Pós-graduação Stricto Sensu). 2*

Os dados de 2023 poderão ser acessados em:

https://portal.ifrj.edu.br/proex/napne/documentos. *Ainda não há dados de 2024.*

COMENTÁRIO: Essa pergunta não foi modificada na segunda tentativa, apenas foi sinalizado que: “Não encontramos as informações referentes à 2024.1 no link informado”. Como resposta na

segunda vez, as informações foram enviadas através do Quadro 9 e 10.

Quadro 9: Número de matrícula por reserva de vagas PcD dividida por modalidade de ensino

Campus	ANO	EAD	EJA	Médio Integrado	Médio Concomitante /Subsequente	Graduação	Pós Lato Sensu	Pós Stricto Sensu
Arraial do Cabo	2023	N.A[58].	N.A.	2	0	0	0	N.A
Arraial do Cabo	2024	N.A	N.A	3	0	1	0	N.A
Belford Roxo	2023	N.A	N.A	N.A	0	N.A	N.A	N.A
Belford Roxo	2024	N.A	N.A	N.A	0	N.A	N.A	N.A
Duque Caxias	2023	N.A	0	2	0	0	0	N.A
Duque Caxias	2024	N.A	1	0	0	1	0	N.A
E. P. Frontin	2023	N.A	N.A	3	N.A	1	0	N.A
E. P. Frontin	2024	N.A	N.A	0	N.A	0	3	N.A
Mesquita	2023	N. A	N.A	N.A	N.A	N.A	0	2
Mesquita	2024	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	0	0
Nilópolis	2023	N.A	1	1	N.A	3	0	0
Nilópolis	2024	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
Niterói	2023	N.A	0	1	0	N.A	0	N.A
Niterói	2024	N.A	0	3	0	N.A	0	N.A
Paracambi	2023	N.A	N.A	1	N.A	0	0	N.A
Paracambi	2024	N.A	N.A	1	N.A	0	0	N.A
Pinheiral	2023	0	0	6	0	0	0	0
Pinheiral	2024	0	0	6	0	0	0	0
Realengo	2023	0	0	0	1	7	0	0
Realengo	2024	0	0	0	2	4	0	0
Resende	2023	N.A	N.A	0	0	N.A	N.A	N.A
Resende	2024	N.A	N.A	1	0	N.A	N.A	N.A
Rio de Janeiro	2023	N.A	12	1	0	1	0	0
Rio de Janeiro	2024	N.A	3	2	0	2	0	0
São Gonçalo	2023	0	0	7	0	0	0	0
São Gonçalo	2024	0	0	3	0	0	0	0
São João Meriti	2023	0	N.A	N.A	0	N.A	0	N.A
São João Meriti	2024	0	N.A	N.A	0	N.A	0	N.A
Volta Redonda	2023	N.A	N.A	0	0	0	0	0
Volta Redonda	2024	0	N.A	1	0	1	0	0

Fonte: Dados coletados nos processos n° 23546.066020/2024-67 e n° 23546.103504/2024-02 do Fala.BR

Audiodescrição Quadro 9: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por nove colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos campi; a segunda coluna, ao ano;

[58] N/A, n/a ou NA é uma abreviação ou sigla utilizada na língua inglesa comum em banco de dados e como resposta a formulários que significa not applicable, não aplicável ou não se aplica.

a terceira coluna, à modalidade de ensino EAD; a quarta coluna, à modalidade de ensino EJA; a quinta coluna, ao Ensino Médio integrado; a sexta coluna, ao ensino concomitante ou subsequente; a sétima coluna, à graduação; a oitava coluna, à pós-graduação lato sensu; a nona coluna, à pós-graduação stricto sensu.

Ao analisarmos as informações prestadas pelo IFRJ, percebemos que o número de estudantes apresentado no Quadro 8 e 9, especificamente no ano de 2024.1, que remetem ao número de matrículas por reserva de vagas em cada *campi* do IFRJ, oito *campi* estão com resultados iguais nos dois quadros, e sete com resultados incompatíveis. O Caso gritante é do *campus* Engenheiro Paulo de Frontin, que no Quadro 8 sinaliza 63 estudantes e no Quadro 9, somente 3. Em segundo lugar, se destaca o *campus* Resende, com 6 estudantes no Quadro 8 e somente 1 no Quadro 9. Outro exemplo é o do campus Paracambi, que em 2024 aponta, no Quadro 8, 24 estudantes, no Quadro 9, apenas 1 estudante e no Quadro 10, novamente 1 estudante.

E ao compararmos as mesmas informações dos Quadros 8, 9 e 10, nitidamente se comprova o desalinho entre elas. Os *campi* de Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Paracambi, Pinheiral, Resende e Volta Redonda apresentam informações desconexas. Isso sem abordarmos outros anos, por isso, voltamos a questionar a segurança das informações apresentadas.

Quadro 10: Número de matrículas por reserva de vagas PcD total no IFRJ

CAMPUS	2020	2021	2022	2023	2024.1
ARRAIAL DO CABO	0	0	0	2	4
BELFORD ROXO	3	4	0	0	0
DUQUE DE CAXIAS	0	0	1	2	2
ENG. PAULO DE FRONTIN	0	3	2	4	3
MESQUITA	0	2	2	2	0
NILÓPOLIS	2	1	2	5	0
NITERÓI	0	0	0	1	3
PARACAMBI	2	0	2	1	1
PINHEIRAL	4	5	4	6	6
REALENGO	9	0	10	7	5
RESENDE	0	0	1	0	1
RIO DE JANEIRO	12	2	7	14	7
SÃO GONÇALO	0	0	0	7	3
SÃO JOÃO DE MERITI	0	1	0	0	0

VOLTA REDONDA	0	0	1	1	1

Fonte: Dados coletados nos processos n° 23546.066020/2024-67 e n° 23546.103504/2024-02 do Fala.BR

Audiodescrição Quadro 10: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por seis colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos *campi;* a segunda coluna, ao ano de 2020; a terceira coluna, ao ano de 2021; a quarta coluna, ao ano de 2022; a quinta coluna, ao ano de 2023; e a sexta coluna, ao ano de 2024.1.

No diálogo que estamos mantendo com a pesquisa de 2020, na qual vimos que em 2014 haviam somente quatorze estudantes matriculados com deficiência e necessidades específicas no IFRJ, e que passados seis anos, houve um crescimento nas matrículas desses estudantes na ordem de 913%, e que com a expansão da Rede Federal e os dispositivos legais sobre a reserva de vagas para alunos com deficiência, passamos para um crescimento latente no número desses alunos, com delineamentos e dimensões importantes em termos de atendimento nos Núcleos dos IFs.

5. A partir de que ano foi implementado no IFRJ o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Concursado ou Contratado? 1*

2019: Contratado (professor substituto).

6. Quais *campi* do IFRJ possuíam em 2023 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Concursado ou contratado? 1*

Contratado (professor substituto) – Duque de Caxias, Nilópolis, Engenheiro Paulo de Frontin, Rio de Janeiro, Paracambi.

COMENTÁRIO: Em 2023, apenas 5 *campi* do IFRJ possuíam o professor AEE, que corresponde a 33%.

7. Quais *campi* do IFRJ possuem em 2024 professor AEE? Concursado ou contratado? 1*

Contratado (professor substituto) – Duque de Caxias, Nilópolis, Engenheiro Paulo de Frontin, Rio de Janeiro

COMENTÁRIO: Em 2024, ao invés de aumentar o número de docentes AEE, diminuiu para 4, representando 26,7 %.

8. Além do Professor AEE, qual outro profissional especializado destinado ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas os NAPNEs de cada *campi* possuem? Favor especificar *campi,* tipo e número de profissionais. 1*

Todos os campi têm 1 intérprete de Libras concursado. Todos os campi têm 1 coordenador de NAPNE. Todos os campi têm monitores de inclusão educacional exceto São Gonçalo e Mesquita.

COMENTÁRIO: Nesta resposta apareceu um novo integrante na inclusão do IFRJ, “os monitores

educacionais de inclusão", em função disso, resolvemos no segundo esforço incluir uma pergunta sobre essa questão que foi: **A partir de quando o IFRJ dispõe de "monitores de inclusão"? Como é na prática a atuação deles? Possuem qual formação?** *A partir de março de 2024. Atuam sob a supervisão do coordenador de NAPNE e, nos campi que tem professor de AEE, em colaboração com este docente. Realizam apoio nas atividades acadêmicas em sala de aula, laboratório e projetos. São estudantes de licenciatura matriculados no IFRJ e recebem formação continuada em educação inclusiva realizada pelas CONAPNEs.*

COMENTÁRIO: Percebemos que, além do número de docentes AEE ser muito reduzido na Instituição, e ainda não serem cargos efetivos e sim contratados por no máximo 2 anos, o que torna o trabalho dos NAPNES mais árduo, conforme apresentado na pesquisa de 2020, na qual ficou evidenciado que, para ser coordenador do NAPNE não é exigido nenhum critério, tão menos, algum tipo de formação na área de EE.

E, em 2024, contamos com a novidade dos monitores, que são bolsistas de setor, não sendo exigido nenhuma formação para atuarem junto aos estudantes, público da EE. A única exigência é que sejam alunos matriculados na Instituição, e que receberão formação continuada em educação inclusiva pelas coordenações dos NAPNEs. Como formar bolsistas em EE inclusiva, se os próprios Coordenadores não possuem tal formação?

No caso do *campus* Niterói, onde sou servidora e membro do NAPNE, identifiquei por não termos ainda cursos de licenciatura, que os monitores são estudantes da EJA e do curso concomitante/subsequente. É conveniente dizer que, com ações como essas, percebemos com clareza o descaso com o público da EE no IFRJ. Continuaremos durante a divulgação dos resultados a mostrar outros retrocessos como esse.

9. O professor AEE nos *campi* do IFRJ possui a função de complementar ou suplementar a aprendizagem? 1*

SIM.

10. O professor AEE nos *campi* do IFRJ dá aos docentes a orientação para a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PEI)? E as orientações quanto às adaptações necessárias aos discentes atendidos pelos NAPNEs? 1*

SIM.

11. Quais *campi* do IFRJ possuíam em 2023 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada exclusivamente ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas? 1*

Realengo, Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral e Volta Redonda.

COMENTÁRIO: Em 2023, 8 *campi* do IFRJ, possuíam a SRM o que corresponde a 53,3% dos *campi.*

12. Quais *campi* do IFRJ possuem em 2024 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), destinada exclusivamente ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas? 2*

Belford Roxo, Realengo, Rio de Janeiro, Nilópolis, Niterói, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Volta Redonda, Resende e São João de Meriti.

COMENTÁRIO: Ao perceber que a resposta dada era incorreta, no caso do *campus* Niterói, por ser servidora e membro do NAPNE, e saber que não há sala de SRM, resolvemos incluir na segunda tentativa a seguinte pergunta: **As SRMs existentes e informadas na consulta anterior, nos *campi* Belford Roxo, Realengo, Rio de Janeiro, Nilópolis, Niterói, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Volta Redonda, Resende e São João de Meriti são destinadas exclusivamente para uso de SRM?** *RESPOSTA: Nilópolis, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin e São João de Meriti são de uso exclusivo.*

COMENTÁRIO: Conforme informado pelo IFRJ, em 2023, 8 *campi* do IFRJ, possuíam a SRM o que corresponde a 53% dos *campi*. Em 2024, 12 *campi* possuem a SRM, totalizando 80%. Verificamos que com a segunda pergunta, a situação mudou, passando de 12 para 4 o que representa apenas 26,7 % dos *campi* do IFRJ com SRMs.

13. Quais equipamentos as SRMs possuem destinados ao atendimento do professor AEE aos alunos com deficiência e Necessidades Específicas? 2*

Equipamentos disponíveis na sala de recursos.

COMENTÁRIO: Consideramos a pergunta não respondida e na segunda tentativa repetimos a mesma pergunta que veio com a seguinte resposta*: a lista com os materiais disponíveis pode ser acessada através do portal IFRJ no link: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/materiais_sala_de_recursos_1.pdf*

COMENTÁRIO: No *link* encaminhado, verificamos um texto intitulado "Tecnologia Assistiva:

Promovendo Inclusão e Acessibilidade no IFRJ", no qual constava a aquisição dos seguintes itens para os 15 *campi d*o IFRJ: kits de material dourado, kits de desenho geométrico, acionadores de pressão, lupas em régua com aumento, fixadores em tira, ponteiras tamanduás com sistema de fixação mentooccipital, cadernos com pauta ampliada, regletes positivas de bolso com punção, teclados com colmeia acrílica, guias de assinatura, teclados braille e de baixa visão, lupas bolinha, regletes de mesa com punção e punções tradicionais para escrita.

Conforme se pode constatar, as pseudos SRMs do IFRJ estão longe de serem consideradas SRMs de fato, pois estão muito fora da realidade estrutural de uma SRM.

14. Quais recursos de Tecnologia Assistiva (TA) os *campi* do IFRJ possuem? Favor especificar c*ampi* e os tipos de TA. *

Essas informações podem ser acessadas em: https://portal.ifrj.edu.br/proex/napne/principais-acoes

COMENTÁRIO: Ao nos direcionar ao link acima, nos deparamos com acesso ao **Programa de Monitoria Acadêmica em Inclusão Educacional, Programa de Monitoria Acadêmica em Tradução e Interpretação em LIBRAS** e **Projeto Tecnologia Assistiva.** Este último é o mesmo texto citado acima, no qual constam a lista de materiais para as SRMs, sendo assim, consideramos a pergunta como não respondida.

15. Em quais *campi* do IFRJ os NAPNES possuem sala própria exclusivamente destinada ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas? *

Realengo, Rio de Janeiro, Nilópolis, Niterói, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Volta Redonda, Resende e São João de Meriti.

COMENTÁRIO: Nessa pergunta nos deparamos com a mesma situação vivenciada nas perguntas 8 e 12 e, por vivenciar que o *campus* Niterói nunca possuiu e ainda não possui sala própria para o NAPNE, inclusive sempre dividindo o mesmo espaço inapropriado com outro setor, sem a individualidade que esse setor requer. Dessa forma, na tentativa de obtermos uma resposta correta, a pergunta foi reenviada da seguinte forma: **Na consulta anterior, foi informado que os NAPNEs dos *campi* Realengo, Rio de Janeiro, Nilópolis, Niterói, Duque de Caxias, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Pinheiral, Volta Redonda, Resende e São João de Meriti possuem sala própria exclusivamente destinada ao atendimento dos alunos com deficiência e Necessidades Específicas?**

Estes campi possuem a sala para o atendimento, mas não é de uso exclusivo. Os campi que possuem a sala de uso exclusivo estão listados na resposta anterior.

COMENTÁRIO: A resposta anterior diz respeito a SRM, e não às salas dos NAPNEs. O que nos faz crer que na pergunta acima, as salas são de atendimento ao público em geral e não apenas de uso exclusivo dos NAPNEs, por isso consideramos a pergunta não respondida, ficando sem sabermos quantos *campi* possuem sala exclusivamente destinada aos NAPNEs.

Cabe ressaltar que, na pesquisa de 2020 já havia sido mencionada que desde setembro de 2018, passou a ser garantido pelo CONSUP um espaço para os NAPNEs, mesmo que compartilhado, e ficou determinado que o núcleo deveria ter um espaço com uma estrutura mínima para o funcionamento das atividades". Mesmo assim, o Núcleo continua desde 2018, e a partir de 2022, um setor, sem uma sala exclusiva para atendimento do público da EE e seus familiares.

16. Quantos servidores cada NAPNE tem (não estamos falando de membros)? Servidores que dedicam sua carga horária de trabalho exclusivamente ao NAPNE no atendimento aos alunos com deficiência e Necessidades Específicas. 1*

Cada NAPNE de todos os campi têm 1 coordenador com Função Gratificada para dedicação ao NAPNE.

17. Quantos Coordenadores dos NAPNEs dedicam sua carga horária de trabalho exclusivamente ao Núcleo? 2*

Não foi realizada pesquisa sobre este dado.

A pergunta não foi respondida e foi reenviada na segunda tentativa, e obteve a seguinte resposta*: coordenadores dos campi Engenheiro Paulo de Frontin, São Gonçalo, Pinheiral e Rio de Janeiro.*

COMENTÁRIO: Apenas 4 coordenadores dos NAPNEs, representando 37,5% dos 15, dedicam sua carga horária de trabalho, exclusivamente ao trabalho do núcleo. Aqui nos deparamos com outro ponto muito discutido na pesquisa de 2020, que revelou, dentre outras questões, que nenhum coordenador tinha como única função a coordenação do núcleo, hoje setor, sabemos ainda, que hoje a função de coordenador é gratificada e que nenhum membro do NAPNE era exclusivo do Núcleo.

18. Número total de estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Específicas (NAPNEs). Considerando estudantes com deficiência e necessidades específicas, ou seja, todos os atendidos nos 15 NAPNEs do IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. 2*

Quadro 11: Número de estudantes atendidos pelo NAPNEs nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.

CAMPUS	2020	2021	2022	2023	2024
ARRAIAL DO CABO	00	00	00	09	09
BELFORD ROXO	00	00	00	09	03
DUQUE DE CAXIAS	00	00	00	26	44
ENG.PAULODE FRONTIN	00	00	00	24	27
MESQUITA	01	02	01	10	06
NILÓPOLIS	09	18	29	47	59
NITERÓI	00	00	00	26	35
PARACAMBI	00	00	00	21	14
PINHEIRAL	00	00	00	31	28
REALENGO	00	00	00	41	57
RESENDE	00	00	01	07	05
RIO DE JANEIRO	00	36	40	53	70
SÃO GONÇALO	00	02	05	13	15
SÃO JOÃO DE MERITI	05	03	08	11	11
VOLTA REDONDA	00	00	00	26	28

Fonte: Dados coletados nos processos n° 23546.066020/2024-67 e n° 23546.103504/2024-02 do Fala.BR

Audiodescrição Quadro 11: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por seis colunas na vertical: a primeira coluna, refere-se aos *campi;* a segunda coluna, ao ano de 2020; a terceira coluna, ao ano de 2021; a quarta coluna, ao ano de 2022; a quinta coluna, ao ano de 2023; e a sexta coluna, ao ano de 2024.

COMENTÁRIO: ao analisarmos as informações prestadas pelo IFRJ, quanto ao número de estudantes atendidos pelos NAPNEs nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, percebemos novamente que as informações são divergentes, ou seja, concluímos que o IFRJ não possui informações precisas também quanto ao número de estudantes atendidos em seus NAPNEs. Ao

compararmos as mesmas informações dos Quadros 8, 9 e 10, fica evidenciado a discrepância entre elas, pois o número de estudantes atendidos pelos NAPNEs, deveria ser bem maior que o número de matrículas por reservas de vagas, já que, os NAPNEs atendem além do público da reserva de vagas, os estudantes com necessidades especificas, que no IFRJ, é maior que os estudantes com deficiência. Dessa forma, voltamos a questionar a segurança das informações apresentadas.

19. Quais documentos próprios, como por exemplo, portarias, pareceres, instruções normativas, o IFRJ criou para desenvolver na Instituição, uma cultura de inclusão? 1*

Os documentos do NAPNE podem ser acessados em: https://portal.ifrj.edu.br/proex/napne/documentos

COMENTÁRIO: Ao nos encaminharmos ao link enviado nos deparamos com os seguintes documentos: Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ – Resolução nº 125/2023; Regulamento do NAPNE – Resolução nº 55/2014; Plano Educacional Individualizado – Parte I - PEI (modelo); Plano Educacional Individualizado – Registro de atividades docentes – (PEI modelo); Registro de Atendimento Inicial – RAI (modelo); Registro de Atendimento no NAPNE – Registro (modelo); Ficha de matrícula estudantes NEE –matrícula NEE; MATRÍCULAS Estudantes com NEE 2023.

COMENTÁRIO: Apesar de constar tais documentos no site do IFRJ, podemos perceber que o único que foi criado objetivando desenvolver na Instituição uma cultura de inclusão é a Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ – Resolução nº 125/2023.

Os resultados da coleta de dados por meio do e-SIC, na plataforma Fala.BR, evidenciam que o sistema não garante o acesso à informação correta. Durante essa consulta, além de discrepâncias nos dados, identificamos inconsistências e divergências entre as informações apresentadas.

Além dos conflitos nos dados fornecidos, constatamos, assim como na pesquisa realizada em 2020, informações alarmantes, especialmente considerando que a consulta ocorreu em 2025, dois anos após a criação da PEEI (2023).

É necessário destacar alguns pontos que nos chocam diante da inércia e negligência da gestão do IFRJ. Um exemplo marcante é a resposta à pergunta: "*Em que ano foi implementado no IFRJ o professor AEE?*" A informação fornecida remete ao ano de 2019, mas para professor contratado, apenas até os primeiros meses de 2025. Outro dado alarmante é o número insuficiente desses profissionais frente à quantidade de *campi* e estudantes matriculados: em

2023, havia apenas cinco profissionais; em 2024, esse número caiu para quatro. Como é possível alcançar excelência e ser referência nessas condições?

Outro aspecto preocupante são as chamadas *pseudos* SRMs (Salas de Recursos Multifuncionais), que estão longe de atender aos critérios necessários para serem consideradas como tal, devido à escassez de recursos. Vale ressaltar que essas salas existem apenas onde há núcleos estruturados, pois, em 2025, ainda há núcleos sem espaço próprio para atendimento aos discentes e seus familiares.

Adicionalmente, a consulta revelou a contratação de "monitores de inclusão", que, na realidade, são apenas bolsistas de setor. O mais preocupante é que o único critério para inscrição é estar matriculado nos cursos da instituição, sem qualquer exigência de formação específica para atuar junto aos estudantes do público da Educação Especial.

Diante disso, evidencia-se a (in)visibilidade dos NAPNEs dentro da instituição, que lutam constantemente por espaço e pela consolidação de suas atividades. As respostas à consulta reforçam que a falta de reconhecimento dos núcleos pela gestão do IFRJ reflete, também, a negação ou invisibilização da existência de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

5.2 SEGUNDA MACROCATEGORIA DA TRIANGULAÇÃO, AS ENTREVISTAS NO IPV

As entrevistas possibilitaram coletar informações sobre as percepções dos sujeitos e as informações de como os participantes percebem os fatos, assim, as entrevistas convergem com os propósitos desenhados para a pesquisa, e para melhor compreensão dos fenômenos em estudo com a restituição do trabalho em campo.

As entrevistas no IPV foram realizadas com a vice-presidência e a coordenação do NAI-ENEE, através de uma atividade de Internacionalização dentro da parceria existente entre o IFRJ e o IPV, numa ação colaborativa voltada para o desenvolvimento da inclusão no cenário da Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de compreender a realidade do IPV, produzindo uma integração e conectando-a aos resultados obtidos na pesquisa do mestrado.

Apresentamos aqui, visando o cumprimento dos objetivos traçados para essa pesquisa, uma análise interpretativa aprofundada sobre as respostas dos pesquisados. Para isso, nas entrevistas nomeamos os Gestores de Ensino do IPV, entrevistados, esses receberam os códigos Respondente P1 e P2, de forma a garantir o anonimato.

Apresentamos uma síntese das informações referentes à caracterização do perfil dos participantes das entrevistas. De acordo com os dados coletados, os entrevistados têm entre 50 e 60 anos de idade.

Quanto ao tempo de serviço no IPV, ambos possuem vasta experiência, com mais de 25 anos de atuação na instituição. Além disso, exercem seus cargos atuais há mais de dois anos. No que se refere à experiência na área da educação, informaram ter mais de 30 anos de atuação.

Dessa forma, podemos concluir que os participantes possuem uma trajetória profissional extensa e consolidada. Ambos possuem doutorado e ingressaram na instituição por meio de concurso público para o cargo de docente.

Aos entrevistados foi perguntado: em sua opinião, qual o papel do NAI ENEE no IPV? Como você vê esse trabalho?

Respondente P1: *O núcleo faz um acompanhamento incrível aos estudantes com necessidades educativas específicas. Faz primeiro uma avaliação, uma espécie de diagnóstico das dificuldades de cada um, depois faz um aconselhamento específico dedicado aos professores que estão com esses estudantes. E imagine que se o estudante tem uma leve dislexia, não é preciso mudar tudo, alterar tudo e tornar este estudante menos autónomo até depois para o futuro e para a integração do mercado de trabalho porque a equipe faz um diagnóstico e às vezes só é preciso dar uma pequena ajuda. Às vezes, os estudantes até nem gostam de ser tratados de maneira diferente que os outros da turma, às vezes é só dar-lhe mais tempo para responder num determinado tipo de teste, no teste teórico, no exame teórico, às vezes no prático, nem é preciso é dar mais tempo e essa informação é passada aos professores, o que ajuda com que também não estejam a dar apoios que vão tornar os estudantes depois menos preparados para a inserção no mercado de trabalho. Então eu acho que essa é mesmo a mais-valia deste núcleo e um núcleo muito assertivo, muito realista. [...]Então o trabalho que é feito procura também desenvolver as competências de autonomia dos estudantes e eu acho que que está a ser, de fato, um trabalho incrível aqui na instituição, que o núcleo desenvolve, junto com a comunidade académica, os professores e os estudantes.*

Respondente P2: *O papel do núcleo, em primeiro lugar é promover a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas. Em segundo lugar, contribuir para promover uma cultura de inclusão nas diferentes unidades orgânicas. E contribuir para definir políticas e para agir na inclusão de pessoas com necessidades específicas. É difícil e é complexo porque é a área de inclusão no Ensino Superior é muito recente em Portugal. [...] Temos e alguns documentos que são a nossa bússola, que é a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, é o da estratégia nacional e neste momento, as instituições estão a ser questionadas, se estamos a cumprir. [...] Devia ser obrigatório, por exemplo, as instituições terem centros de recursos ou, se não, cada instituição faz como entende, então, cada instituição começou a criar núcleos, gabinetes e todas funcionam de modo diferente, nenhuma funciona igual, por um lado é positivo, por outro, como temos agora já ainda agora começou, portanto, temos esta autonomia total e já não está a ser sacadas responsabilidades para cumprir uma série de coisas. [...] nós desenvolvemos porque é desde 2018, porque muito associado ao Mestrado de Educação Especial, nós, como estávamos a formar, estava a dizer com responsabilidade de formar professores técnicos aqui de Viseu também tínhamos lá*

resposta do Ensino superior foi um bocadinho por aí, não é porque até parecia mal, não é? Então falávamos da inclusão para fora e cá dentro? [...] E, portanto, desde 2018 começamos a fazer esse caminho, e pronto desde 2020 mais ou menos a 2021 até + de 2021, o Ministério está a exigir acessibilidades, temos que ter tudo acessível, acessibilidades nas tecnologias, acessibilidades arquitetônicas a todos os níveis, terem todos os cursos, unidades e temáticas. [...] podia ser uma mais-valia, autonomia, geralmente é uma mais-valia. Eu penso que aqui foi exageradamente a autonomia foi exagerado. Deram total autonomia para cada escola fazer como entende? Isso não é, na minha opinião, devia haver uma. É uma base, uma plataforma com mínimo que todos deveriam cumprir.

Os respondentes apontam que o NAI ENEE executa um excelente trabalho com os estudantes com necessidades específicas, que vai desde uma avaliação inicial e perpassa pela promoção de uma cultura de inclusão, contribuições na criação de políticas de inclusão, aconselhamento específico aos docentes, ações para tornar o IPV mais acessível e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para a entrada no mundo do trabalho. Outro ponto é que o respondente 2, vincula tal fato a presença desde 2018, ao curso de Mestrado em Educação Especial que trouxe a responsabilidade da prática da inclusão na Instituição, por ter um curso que forma professores em EE.

A segunda pergunta aos entrevistados foi: "Em sua opinião como o NAI ENEE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência e necessidades específicas?".

Respondente P1: *Sim, sem dúvida, contribui para o sucesso destes estudantes, com o apoio que têm, são estudantes que terminam o curso, no número de anos que estava previsto, e isso é um fator de sucesso, e como procura desenvolver competências de estudo e de trabalho e de autonomia. Ajuda depois aqueles estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho, não os torna dependentes desses apoios e nesse aspecto, eu acho que funciona muitíssimo bem.*

Respondente P2: *O núcleo, os alunos, os estudantes com necessidades específicas solicitam apoio, são depois avaliados no sentido de ver as verdadeiras necessidades de cada aluno. E depois é feito um relatório onde são dadas orientações psicopedagógicas aos professores da adequação do processo de ensino aprendizagem. O que é uma mais-valia, isto não há muitas escolas que façam isso, isto que nós fazemos, ou não são muitas que fazem, fazem a Espanha, na Espanha fazem isso, são os próprios alunos que pedem determinadas adequações. [...] Nós temos determinadas adequações, a diferença é que nós avaliamos o aluno e vemos quais são as adequações mais adequadas para eles e depois, é claro e consensualizar com o aluno. É, eu penso que isso é um aspecto positivo.*
Depois para a cultura de inclusão, trabalhamos muita a sensibilização, turma a turma, desde o primeiro ano, portanto, um primeiro ano que eu considero que é o mais importante ao nível da sensibilização, são sensibilizados, portanto, os alunos, portanto, os pares que são muito, é muito importante os pares, depois, ao nível dos professores, vamos tendo algumas sessões de sensibilização também, não é fácil que as pessoas não estavam receptivos, parecem, cada vez estão mais receptivos, porque eles já começam a pedir os professores, como já têm alunos com necessidades, então, já começam manifestar interesse. Nós chegámos a ter sei lá em 2020, tivemos

uma ação muito boa, que vieram cá muitos técnicos sobre autismo, e assistiram meia dúzia de professores, não se justifica com o investimento que foi feito? Agora, portanto, nessa altura, lembro-me que não havia interesse, agora, parece-me que ele já procura, já querem saber como fazer? Também esta proximidade que nós temos de dar orientações, isso também ajuda. E sensibilizam, faz com que eles queiram saber mais. Isso tem sido muito positivo, não é?

Verificamos nas narrativas a importância do NAI ENEE para o desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes com deficiência ou necessidades específicas, desenvolvendo competências de estudo de trabalho e autonomia para que consigam concluir seu curso no tempo previsto. Um ponto fundamental é quando apontam para a cultura de inclusão que é desenvolvida desde o acesso, com sensibilizações aos discentes e docentes.

A terceira pergunta foi: "As ações voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiências ou necessidades específicas no IPV encontram dificuldades para serem implementadas? Quais? E para serem praticadas? Quais? Você tem alguma sugestão para superação dessas dificuldades?

Respondente P2: *Sim.*

Entrevistadora: *Quais?*

As dificuldades são ao nível inicialmente, ao nível dos professores, nisto em 2020. Neste momento eles estão muito receptivos, os professores já dizem, então, o que é que nós temos de fazer? Então, o que é que suposto que eu faça? Antigamente não era assim em 2020 eles, alguns recusavam se a fazer, não estão no Ensino Superior, eles têm que seguir o mesmo que os outros. Neste momento já têm muito maior flexibilidade, portanto, era um obstáculo que neste momento cada vez é menos é menor. Já estão muito mais abertos, o que não quer dizer que alguns continuam um bocadinho mais fechados. Não querem fazer adequações as tais adequações que são necessárias.
[...] Depois, outro obstáculo são os próprios pares, temos miúdos com comportamentos de ainda, por isso é que nós achamos que o primeiro ano é muito importante, trabalhar com o primeiro ano. Temos miúdos, portanto antes de detectarmos esta necessidade, verificávamos que muitos alunos eram alvo de alguma discriminação, esses alunos. E como eram alvo dessa discriminação, é que começamos a fazer 2 coisas. Uma é procurar fazer sensibilização e, desde mais cedo, de uma forma precoce, logo no primeiro ano, de outra forma é monitorizar as percepções deles, portanto, saber o que é que eles de facto pensam de forma anónima, o que é que eles pensam dos colegas que têm dificuldades? Essa maneira de monitorização tem sido feita quando continuamos a encontrar casos de discriminação, mas parece-me que esta tem vindo a melhorar as atitudes e as percepções.

Entrevistadora: *Tem alguma sugestão para melhoria dessas dificuldades encontradas?*

Eu continuo a dizer que é mesmo falta de conhecimento e o desconhecimento afasta as pessoas a partir do momento em que eles próprios quando assistem às ações, por exemplo, de sensibilização, as turmas ficam muito mais sensíveis. Começam logo! Eles no passado, tive alguns professores a pedirem mais informação, portanto, por um lado, é desconhecimento das diferentes incapacidades e necessidades, por outro lado, não sabem fazer pedagogicamente, não sabem fazer as

adequações.

Identificamos, na narrativa, que houve, inicialmente, falta de sensibilidade de alguns docentes. Porém, agora, eles já estão receptivos ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e necessidades específicas na Instituição. O que antes era um obstáculo, hoje a respondente considera os docentes muito mais abertos às adequações necessárias, além da discriminação, que foi reduzida com as atividades de sensibilização, principalmente as realizadas com o primeiro ano, em que são localizados os principais pontos de tensão.

Aos Gestores de Ensino do IPV foi perguntado: se os profissionais buscam informações no NAI ENEE sobre como melhor desenvolver o trabalho com os estudantes atendidos pelo Núcleo?

Respondente P2: *Os coordenadores de curso. Os coordenadores de curso já começam a perguntar muito, muito interessado e já começam a ser intermediários, portanto, eles detectam também alunos e fazem a sensibilização. Conversam com os alunos, motivam os alunos a procurar ajuda e, portanto, há esse interesse muito crescente da parte dos coordenadores do curso.*

Os coordenadores dos cursos do IPV parecem tomar a frente sobre os alunos que irão necessitar de algum tipo de suporte durante seu percurso acadêmico. Fica evidenciado o papel do coordenador, que ao procurar o NAI ENEE para buscar informações para melhor desenvolver o seu trabalho e orientar os docentes sobre a utilização de uma aprendizagem significativa e comunitária. Em escolas inclusivas os alunos aprendem mais e mais fácil em uma atmosfera de colaboração, cooperação, apoio mútuo e encorajamento. Com a participação efetiva do coordenador, nesse tipo de aprendizagem, proporcionam ainda mais oportunidades para os alunos serem os construtores ativos desse processo de aprendizagem.

Na quinta pergunta, foi questionado aos Gestores de Ensino: vocês acham que as ações inclusivas atualmente desenvolvidas no IPV precisam ou podem melhorar? De que forma? O que ainda falta no NAI ENEE?

Respondente P1: *Sim, acho que sim. Acho que sim. Acho que ainda há muito trabalho a fazer. Acho que demos os primeiros passos enquanto Instituição inclusiva, mas que há sempre mais a fazer. Ainda não temos a comunidade académica toda desperta para estas questões. Está a percorrer um caminho que ainda vai no início. Mas que estou muito convencida que vai afirmar o IPV como uma instituição inclusiva e que cada vez mais a comunidade académica está desperta. Agora ainda há um longo caminho pela frente. Sim, não, não é. Não são tudo maravilhas.*

Respondente P2: *Eu acho que as ações, muitas ações de uma forma indiscriminada, portanto não*

direcionada às necessidades. Eu acho que causa cansaço, por exemplo, eu senti aqui no IPV, que muitas ações de sensibilização que não eram nem do núcleo, portanto, sei lá, outros professores ou de outras escolas, mas de uma forma assim pontual. Se for uma ação muito interessante, um tema assim, muito atual, é sempre importante, agora muitas ações e de uma forma pouco pensada e pouco direcionada às necessidades, não me parece muito positivo, por que depois causa o que eu notei no ano passado dos nossos alunos ou é mais uma ação? É mais uma ação? Não, não quero ir, é mais uma ação! Estou a falar aqui dos alunos?
{...] Há aquelas ações direcionadas nas próprias turmas, eu penso que será o melhor caminho. É o que eu penso! É mais direcionado, eles ficam muito mais para já desde o primeiro ano, são faladas de todas as problemáticas, sugestões que podem ajudar os colegas. Isso é muito mais, muito mais profícuo, penso eu.

Quanto às ações inclusivas desenvolvidas pelo núcleo e as possibilidades de melhorias nas práticas diárias, um dos respondentes julga mais importante as ações direcionadas nas turmas, desde o primeiro ano, e não um excesso de ações que podem cair na monotonia do tema. A atuação do NAI-ENEE com ações provenientes de suas práticas diárias, podem representar uma rede de apoio inclusiva com as trocas de relatos de experiências bem-sucedidas e com planejamento e desenvolvimento de ações inclusivas.

Na intenção de verificarmos se o NAI ENEE desenvolve algum projeto? Quais? E Como acontece? Perguntamos aos Gestores de Ensino do IPV sobre os projetos desenvolvidos.

Respondente P1: *Muito bem, então a mentoria é considerada uma boa prática de integração e de inclusão de estudantes já adotada em muitas instituições do Ensino Superior e no IPV, também já há vários anos que tem vindo a ser adotada. Está na nossa página o manual de mentoria e a ele implica alguma formação aos estudantes que vão ser mentores, estudantes mais velhos que vão acompanhar os novos estudantes, que vão ser os mentorados e também professores das 5 escolas do IPV, que vão ser tutores, que vão ajudar a acompanhar todo o processo e orientar diferentes ações ao longo do ano, sendo que as ações principais são de acolhimento logo no início do ano Letivo, quando chegam os novos estudantes, existe uma plataforma, a mentoria tem vindo a ser apoiada também com alguns projetos financiados.*
[...] Portanto, é um, digamos, que um acompanhamento por pares. De estudante para estudante, além de que procuramos sempre que o diretor de curso, nomeadamente e os professores, também acompanham os estudantes, mas no programa de mentoria temos identificados professores, um professor por escola que é o tutor e os e quem quer ser mentor e que se inscreve nessa plataforma para ser mentor e para ser mentorado.

Entrevistadora: *Eles recebem bolsa? Nada. Nada, nada.*

Respondente P2: *Projetos? Nós temos estado envolvidos em muitos projetos, atletas com deficiência no Ensino Superior e de vários projetos, financiados e não financiados. Temos estado, portanto, no projeto de atletas, portanto, formar professores do IPV para lidar com atletas com deficiência. Outro projeto, foi de monitorização, portanto, e mas este temos damos continuidade, portanto, primeiro foi saber o que é que as pessoas pensavam dos estudantes com necessidades*

específicas, portanto, os próprios estudantes sem problemas, o que é que pensavam dos pares com problemas? É esse foi um que não acabou, portanto vamos dar continuidade. Outro projeto e temos projeto, um projeto bastante interessante que é os pares a par, e os próprios colegas funcionarem como suporte social, suporte informal aos colegas com problemas que eu faço parte e sem financiamento.
[...] Tivemos um que era bastante interessante, era não financiado sobre histórias de vida dos de estudantes aqui do IPV com necessidades específicas. [...] E temos tido outros projetos, estamos em colaboração permanente com as instituições de apoio a pessoas com incapacidade e daí temos tido muitos projetos de intervenção, sensibilização aqueles estudantes ou aquele projeto das assistentes pessoais? Nós que tivemos de fazer porque o assistente pessoal também já tivemos cá alunos com assistentes pessoais.

Entrevistadora: *Desses projetos que citou, qual acha que trouxe mais benefícios para a Comunidade?*

Respondente P2: *Para a Comunidade? Talvez a da inclusão dessa jovem, e o da monitorização, a monitorização das percepções e atitudes dos pares.*

Entrevistadora: *Fala um pouquinho mais sobre esse projeto dos pares.*

Respondente P2: *Pronto! é que nós passamos vários questionários, um questionário de atitudes face à inclusão. Um questionário sobre percepções de estudantes jovens de colegas com necessidades específicas. Outro sobre, são vários questionários e um protocolo de questionários. Um outro é sobre a própria inclusão académica do próprio estudante na Comunidade. Tem mais um. Que é sobre os valores, acho eu sobre os valores. Portanto, é um conjunto de questionários sobre a mesma temática de inclusão, a própria inclusão. Como é que eu vejo os pares? Quais são as minhas atitudes face aos pares? E outro sobre valores.*

Entrevistadora: *Esse projeto é remunerado?*

Respondente P2: *Não. Foi, foi inicialmente, foi 3 anos, acho eu 3 anos, foi financiado e depois continuou sem financiamento, continua neste momento sem financiamento.*

Na pergunta sobre os projetos desenvolvidos pelo IPV, verificamos alguns projetos importantes, financiados ou não, que podem ser considerados uma boa prática de integração e de inclusão dos estudantes dentro do IPV. O que parece ser o mais destacado é o mentoria ou pares a par, atletas com deficiência no Ensino Superior, histórias de vida, projetos em colaboração com instituições de apoio a PcDs, projetos das assistentes pessoais. Sabemos que os ambientes escolares podem ser os primeiros a abraçar as pessoas com deficiências através dos projetos apresentados pela Instituição para esse público, aliados ou não com outros públicos.

Como sétima pergunta, questionamos aos Gestores de Ensino do IPV sobre os protocolos da política de educação inclusiva: como se dá o acesso dos estudantes com deficiência e necessidades específicas? E a permanência desses estudantes? E a conclusão deles?

Respondente P1: *Então o Instituto Politécnico de Viseu, é uma instituição que fica no interior do país e precisa de captar estudantes, o interior é mais desertificado em termos populacionais que o litoral, o litoral e as grandes cidades, têm muita procura de estudantes. E hoje em dia, os estudantes têm outras exigências e é para nós crucial fazê-los sentir-se bem na nossa instituição, porque nós queremos nos afirmar como uma instituição que recebe bem, e que é que é inclusiva! Nesse sentido, fomos desenvolvendo grupos de trabalho para apoiar a adaptação dos estudantes, logo desde a sua entrada, quando eles vêm para uma nova cidade, um novo curso, saíram de casa das famílias, é o momento mais delicado para eles e temos procurado com muito apoio das pessoas dessas áreas a fazer até palestras de sensibilização aos estudantes.*
[...] E em termos de gestão, temos algumas valências, a principal valência são os serviços de ação social que podem mesmo poiar em termos de residências e em termos de alimentação, portanto é um apoio, mesmo físico, digamos assim, é de bens e depois temos o CLAIN, que já fomos vendo que é para apoiar em termos de orientação dos novos estudantes que não sejam do país. E temos os grupos, então os grupos temos o núcleo das necessidades educativas específicas, o núcleo de apoio à igualdade e diversidade, o núcleo da solidariedade social. Em que temos a coordenação à frente de cada um desses núcleos e nestas diferentes áreas, procura fazer o seu trabalho. Estes núcleos e estas estruturas, com exceção dos serviços de ação social, estão sob tutela da vice-presidência, neste caso que sou eu, tem esta área da responsabilidade social e inovação social.

Respondente P2: *Em primeiro lugar, nós temos bons indicadores até melhores do que os que não têm problemas. É quase residual o número dos que abandonam. É residual, portanto, eles têm sucesso e não abandono quase. É engraçado é são números melhores do que os outros. É, estive a fazer a estatística no ano passado tivemos um ou outro, só que abandonou o curso. Têm concluído e tem outra coisa boa, dão continuidade para o mestrado. Temos muitos alunos que dão continuidade no mestrado.*

Entrevistadora: *Sobre o acesso, a permanência e a conclusão. Como que se dá, isso aqui no IPV?*

Respondente P2: *Sim, sim. Pronto é neste, portanto, é como eu disse, os números são positivos. Em 2018, reportando nos anos de 2018 que eu penso que foi o ponto onde começou GAPI e depois do GAPI veio, houve um grupo de professores com anterior Presidente designado grupo de Missão para apoio aos estudantes com necessidades específicas e depois este em 19 e 20, já com o nome designação do núcleo, mas já antes 19 havia, eu dava apoio pontual através do serviço de psicologia atual, mas isso era uma coisa muito pontuais. Portanto, a chave foi mesmo 2018.*
Desde 2018, então, como eu disse, muito associado ao mestrado, fomos dando esse apoio, os números foram melhorando esses alunos e, portanto, até 2018, muitos alunos entravam e saíam logo, não se adaptavam muitos, quase todos com deficiência, entravam, estavam aqui há algum tempo, não havia grandes apoios e saíam. Neste momento se saísse porque temos de dar resposta ao Ministério. No Ministério, os alunos continuam, portanto, eu vou fazendo uma comparação dos diferentes anos e eles permanecem no sistema e ia mesmo essa pergunta, quantos é que abandonam? E é uma coisa residual. Aqui, não sei se teve algum, acho que não teve como o que quer dizer que completam os cursos não abandonam números, portanto melhores do que abandono dos outros colegas que não têm problemas. Aí os números só em Portugal é um problema grande, também temos alguns números de abandono e de insucesso que pronto é necessário dar conta desse fenómeno, não é?
[...] E aqui por acaso é bastante interessante os números são, são excelentes no que diz respeito ao abandono e ao insucesso. Eles vão ter que vão ter também estes apoios etc. É isto a partir de

2018, é exatamente, portanto para isto, concordo, trabalho que temos feito com eles, com os professores, as sensibilizações e também a articulação com instituições, por exemplo, APPDA que é de apoio aos miúdos com autismo, tem protocolo conosco. E eles fazem muitas ações, apoiamos os jovens aqui que andam aqui, eles apoiam a trocamos muita comunicação, e, portanto, a esta articulação com a APPDA é nesse sentido, para dar apoio aos jovens. Para eles, por exemplo, os miúdos com autismo eram os que abandonavam mais. E neste momento, já que estão a acabar de ver o que o que ela falou já estava já neste momento, já estão a acabar em 2018. Tivemos uns 2 ou 3, entraram e saíram logo no primeiro ano, e portanto, agora, desde 2018, os números de abandono e de e de insucesso são residuais. Portanto, é, eu penso que é um fenómeno, uma coisa importante é os protocolos com entidades. Como eu falei, e também a mudança de atitude, que parece-me que está a ver entre professores e entre pares, também ao programa de mentoria que também ajuda. Há, portanto, há esse programa que é bastante importante no IPV, que também ajuda no apoio aos pares e para a não discriminação.

Entrevistadora: *Como se dá o atendimento a estes estudantes?*

Respondente P2: *Há muitos que fogem do nosso radar, aqueles que nunca citei nunca pedem apoio, ou seja, esses números também nos escapam e era preciso fazer um trabalho de perceber nos muitos que abandonam, nós temos números bastante elevados, abandono e de insucesso. Eu não sei qual é o número exato, mas eu sei que temos algum abandono e insucesso. Era ver como é que são que era, como é que se caracterizam esses alunos, por que eles vão embora? É por motivos sociais, pobreza é por motivos de tem alguma dificuldade específica? Pronto, isso é que nós não sabemos.*

Nas narrativas sobre os protocolos da política de inclusão na Instituição, quanto ao acesso, permanência e conclusão exitosa, foi sinalizado que esses indicadores são expressivos, pois tem sucesso e quase não abandonam, números superiores aos dos estudantes sem deficiência e necessidades específicas. E ainda, dando continuidade na vida acadêmica, rumo ao mestrado. Percebemos que os Gestores acreditam na ideia que um estudante com deficiência possa conseguir o acesso, a permanência e a formação exitosa, e que a inclusão educacional tem como compromisso oferecer ao seu público a possibilidade de se capacitar profissionalmente dentro da capacidade de cada pessoa, principalmente, as instituições de Ensino Superior como o caso do IPV, que tem como desafio a efetivação de propostas inclusivas que possibilitem o acesso desses alunos, não somente, no que diz respeito ao ingresso, mas proporcionando um atendimento com condições que possibilitem a sua permanência, a conclusão de curso exitosa e o acesso ao mundo do trabalho.

Em uma análise mais minuciosa dos relatos dos gestores sobre a realidade institucional, vimos que a efetivação de práticas inclusivas através dos NAI-ENEE têm procurado atender as necessidades dos estudantes, e que uma das funções dos núcleos de acessibilidade é também desenvolver ações para a efetivação do processo inclusivo dos alunos público da EE, como:

orientação aos docentes, acompanhamento e orientação dos discentes e de sua família, erradicação das barreiras comunicacionais, atitudinais, metodológicas, instrumentais e programáticas enfrentadas diariamente por esses alunos.

Na oitava pergunta aos gestores do IPV, foi questionado: quais ações o IPV desenvolve no âmbito da Responsabilidade Social e da cultura de inclusão? Como isso acontece no IPV?

Respondente P1: *Então, principalmente, eu acho que o que a gestão faz é assumir-se perante a Comunidade e perante quem nos tutela nas diferentes áreas, nomeadamente a Agência que faz a creditação dos cursos e também junto dos órgãos do governo, como uma instituição inclusiva e como uma instituição que integra bem os novos estudantes e que pretende ter um bom e saudável, ambiente académico.*
Ao assumir-se procura todas as oportunidades, fazer essa sensibilização junto da comunidade académica, colaboradores, docentes e estudantes, sobretudo a sensibilização, sendo que também se tem investido em ações de sensibilização mais específicas. Ora, para colaboradores, ora para estudantes, hora para professores, e procurámos nessa linha Europeia, da responsabilidade social e dos objetivos de desenvolvimento social, e procurámos alinhar, e houve e não há recursos dedicados, digamos assim, fora os serviços de ação social. Não há recursos dedicados, mas ao criarmos uma estrutura interna com pessoas da área, estamos a procurar sem grandes recursos financeiros poder fazer esse trabalho e organizarmos de maneira a dar esse apoio e ir respondendo ao que vai surgindo.
Contudo, houve a oportunidade de concorrermos a projetos nesta área e foi a maneira que encontramos para trazer algum financiamento para apoiar estes núcleos criados, nomeadamente através desses projetos deu -se algum apoio aos estudantes das necessidades educativas específicas com recursos, nomeadamente recursos humanos, foi possível fazer a contratação de 2 técnicos. E também na área da mentoria e da inclusão houve várias ações que foram financiadas através desses projetos. O papel do IPV aqui foi coordenar a candidatura a esses projetos e agora a coordenar os trabalhos para a execução das verbas e toda a contratação e aquisição de bens e serviços que se envolveu.

Respondente P2: *Então, no âmbito da educação inclusiva no Ensino Superior, não está revista em termos da lei geral da educação em termos do governo não existe. É desenvolvido pela instituição, foi criado o gabinete de apoio à promoção e inclusão, no âmbito de vários outros projetos, mas este é um deles. Portanto, é a criação do gabinete que está disponível para atendimento, a avaliação, atendimento e acompanhamento de todos os alunos com necessidades educativas, quer sejam aqueles que fazem a sua identificação no ato da matrícula ou eventualmente aqueles que posteriormente sentem à vontade e acabam por fazer referência à sua dificuldade. Portanto, há uma avaliação, um acompanhamento e uma orientação para o docente neste caso, o coordenador do curso, algumas medidas no sentido de apoiar o aluno naquilo que é a sua dificuldade.*
No âmbito mais abrangente, faz-se nos primeiros anos, uma ação de sensibilização no sentido de perceber trabalhar um bocadinho o preconceito, o desconhecimento e também de certa forma, desenvolver algumas características de inclusão. O que é que é inclusão? efetivamente, qual é a conceitualização que os alunos têm? Os que vêm para o primeiro ano qual a ideia que eles têm do que é inclusão? Sabem o que é, quais são, as quais são as várias patologias ou dificuldades que são referenciadas? É feito esse trabalho numa sala, numa hora, numa aula, portanto, a todos os primeiros anos de todos os cursos.

O objetivo será percorrer todas as escolas que ainda não foi possível fazer, mas o objetivo será esse, percorrer todos no início do ano, portanto, passar por todos os cursos, por todos os primeiros anos e fazer essa ação de sensibilização relativamente à inclusão. O que é inclusão? O que são as necessidades educativas específicas? E também se faz uma recolha de informação para depois, posteriormente haver um estudo para ver a evolução daquilo que os alunos sabiam, o que os professores sabiam do seu conhecimento e a evolução em termos de comportamento relativamente à inclusão. Portanto, esta é a educação incisiva.

Entrevistadora: *Fora essa sensibilização, durante o decorrer do ano tem alguma campanha, algum evento?*

Respondente P2: *Sim, fazem-se, portanto, depois vão-se desenvolvendo, no ano passado, não houve seminários. O seminário que foi desenvolvido é sempre no âmbito da promoção da inclusão, de falar sobre as necessidades educativas, a visão de vários professores, dos docentes, dos alunos, de ex-alunos que já foram, portanto, alunos Ensino Superior, com necessidades educativas específicas, as suas experiências. Partilhar com algum aluno que participou que teve muito sucesso, uma pessoa com uma dificuldade, portanto, grave e que esteve no IPV posteriormente teve muito sucesso na vida e acaba por ser uma referência para aqueles, para os alunos que efetivamente têm alguma dificuldade, mas que têm algum receio em aceitar a sua dificuldade, portanto, a sua dificuldade. E também foi promovido nesse sentido de dar o seu contributo no sentido de se perceber que é possível, eu ingressar no Ensino Superior e é possível eu ter sucesso na vida e é possível eu realizar-me em termos pessoais e profissionais.*
A cultura no sentido de desenvolver essa cultura inclusiva no campus, ela é feita também por outros setores do Instituto. É feito também por outros núcleos, tanto que nós temos 3 outros núcleos, temos o NAI ENEE que é dirigido a estudantes com necessidades educativas específicas, pois temos um núcleo do voluntariado, onde está inserido, por exemplo, programa da FIA e depois temos o núcleo o NUDE, que é o núcleo para a diversidade e igualdade que também trabalha aqui as questões de género, mas também as questões de inclusão.

Entrevistadora: *Então esses núcleos trabalham em conjunto?*

Respondente P2: *Encontram-se, mas, mas cada um trabalha uma área específica, mas depois, em alguns momentos, acabam por se encontrar.*

Diante dessas narrativas, consideramos importante registrar que os gestores acreditam ser possível e exercem no IPV, possibilidades para a desconstrução da cultura de exclusão e a construção e consolidação da cultura de inclusão, assim como da Responsabilidade Social dentro da linha Europeia, buscando recursos financeiros para a continuidade dessas ações através de projetos. Fica mais uma vez evidenciado as ações de sensibilização com os estudantes do primeiro ano, a fim de reduzir o preconceito e a cultura de exclusão no IPV, perpetuando a cultura de inclusão.

Perguntamos aos gestores como se dá o atendimento a esses estudantes no NAI-ENEE.

Respondente P2: *Os alunos são apoiados aqui, são os que vêm de vontade própria. Por isso é que eu disse que há muitos que não, não sabemos, não é fogem do nosso, nem nos apercebemos que estiveram aqui pessoas com problemas, portanto, esses são por vontade própria. Depois são feitos, fazem sempre uma avaliação, pelo menos 5 sessões, uma avaliação. Num relatório com os professores pronto e pode terminar por aqui o nosso apoio. Às vezes chega o apoio só sei lá um bocadinho mais de tempo pronto e é geralmente com miúdos inteligentes chega esse apoio mais tempo para os testes, algumas indicações para o estudo etc.*
Outros são acompanhados, promoção de competências e competências de estudo, competências de atitude face ao estudo, perspectivas trabalhar a perspectiva temporal de orientação até vocacional. Alguns estão nos cursos é, não é bem aquilo que eles queriam. Portanto, é dado acompanhamento no sentido de missão de competências não na área de consulta psicológica, no sentido nem psicoterapia, porque isso temos o serviço de psicologia que esse tipo de problemáticas de outro, de outro, foro. Portanto, há alunos, portanto, é só aquela fase inicial de perceber quais são as melhores atuações, geralmente são 5 sessões, por isso é dado um acompanhamento muito pontual só para fazer o ponto da situação. A diferença é que nós temos aqui pouco pessoal, poucas pessoas a trabalhar.

Entrevistadora*: E o atendimento aos estudantes egressos? Como acontece?*

Respondente P2: *Pois esse é esse é a nós temos, temos o gabinete de Empregabilidade. Que apoia neste momento em articulação conosco, apoia os alunos que pedem apoio, mas também são poucos. E, portanto, nesse projeto, já foram alguns ainda, portanto, é dado um apoio continuado e ao abrigo de alguns programas. E não são muitos! Mas temos algum trabalho, portanto, em articulação com o tal gabinete de Empregabilidade.*
Também muita gente não deve saber, não é, isto é tudo feito um bocadinho também. Foi um gabinete que surgiu porque se viu que as pessoas precisavam de apoio a esse nível, lá está a autonomia. Não sei como que é no Brasil, mas aqui há mesmo muita autonomia. Nós podemos propor um gabinete, se fizer sentido e for aprovado. E é o caso também do gabinete de Empregabilidade. Funciona aqui ao lado. Também fazem um trabalho muito meritório, preparar as pessoas, por exemplo, para o para procurar trabalho, como fazer um currículo, como estar numa entrevista de emprego, isso? É muito importante. Como procurar anúncios? Tem feito no trabalho de exemplo, a nas próprias instituições, sensibilizar para entregar os nossos estudantes têm sido um trabalho muito, muito meritório.

O ponto fundamental nas ações afirmativas que o IPV desenvolve para assegurar a existência de condições favoráveis para a manutenção de uma cultura de inclusão, vai desde a sensibilização aos estudantes do primeiro ano, até ações de empregabilidade com egressos, visando propulsionar diretamente a cultura de inclusão.

A décima primeira pergunta foi sobre a infraestrutura do NAI-ENEE. Qual infraestrutura o NAI-ENEE dispõe? Possui infraestrutura com acessibilidade? Quais tipos?

Respondente P2: *Quem esteve sempre ligado foram 2 professoras, eu e outra, a Doutora Paula. E depois, temos tido os projetos, nos projetos, temos tido psicólogos, na área educacional das necessidades especiais. E também, temos agora aqui, a colaboração da área de serviço social, mas*

aí com uma vertente mais social, com as questões mais associadas a alguns aspetos económicos e financeiros dos alunos, não é? Estagiários são à volta de 4 estagiários, também por ano. Estagiários do curso de educação social e às vezes também o apoio dos estudantes do Mestrado de educação especial.

Finalizando a entrevista, perguntamos aos entrevistados se eles gostariam de acrescentar mais alguma coisa.

Respondente P1: *Então eu acho que as instituições de Ensino Superior, nomeadamente os politécnicos, têm feito este esforço enorme, e com os seus recursos próprios, com os com os seus professores a dedicarem se muito no tempo, no pouco tempo extraletivo que era a área da investigação, quer na área da responsabilidade social, foram 2 áreas que cresceram exponencialmente nas instituições de Ensino Superior. Para nós o passo que eu penso que seria, deveria ser dado a seguir era haver recursos dedicados, Psicólogos, assistentes sociais, termos direito a esses recursos dedicados extra docência, apoio técnico extra docência com financiamento do Estado, porque somos instituições de Ensino Superior públicas e o apoio que tivemos nestes 2 últimos anos nesta área da responsabilidade, responsabilidade social para apoiar os docentes e este trabalho está a ser desenvolvido. Foi a conta de contratados dos projetos. De investimento e os projetos têm. Aliados a si mesmos um volume de trabalho burocrático incrível, incrível, com regras dos financiadores a mudar de mês para mês, este ano submetemos as folhas de horas, das equipas dos projetos de uma maneira para o mês que vem. Já alterou tudo. É preciso fazer de outra maneira. Submetemos os pedidos de reembolso das despesas, vem mais um pedido de documentação e de informação e toda esta sobrecarga burocrática faz com que parte do nosso tempo, uma parte muito importante do nosso tempo e falo pelo meu na gestão, nomeadamente desta área da responsabilidade social é virado para os papéis e para os documentos. Quando todos o que gostávamos de estar a fazer mais era precisamente a atender o estudante era ter tempo para o nosso estudante. Estes últimos tempos toda esta evolução da sociedade e todas estas exigências e, sobretudo, à procura de financiamento próprio. Nós temos que ir à procura de candidatar um certo projeto para trazer algum financiamento ao Instituto, tira-nos o tempo para as relações humanas, nomeadamente para atender os nossos estudantes. E isso é o que eu acho que deveria mudar antes de mais. Primeira coisa termos tempo para os estudantes termos tempo para atender os estudantes para apoiar logo diminui. Eu Não ia diminuir nem no número de horas letivas. Eu ia diminuir a carga burocrática. É que temos que, enquanto docentes, preencher constantemente.*

Respondente P2: *Não, não é. É o que eu digo, deveria, ter um quadro legal mais específico para esta área da inclusão dos alunos com necessidades específicas. Pronto é essa a necessidade assim maior e deveria haver também sinto isso, mais ligação entre as instituições, a troca de experiências e partilha. Existe um grupo de trabalho onde estão as entidades, mas isso não há assim uma coisa muito pronto, é por e-mail, algumas reuniões, mas deveria ser uma coisa mais partilhada. É isso, é o quadro legal, portanto falta um quadro legal específico para esta área que pudesse, por exemplo, trazer mais recursos?*

Trazemos para reflexão alguns pontos apresentados na entrevista com gestores do IPV, especialmente aqueles que abordam a inclusão como responsabilidade social, a consolidação da

cultura inclusiva por meio de ações e projetos, e a busca de recursos financeiros para viabilizar propostas que visam reduzir o preconceito e fortalecer a cultura inclusiva institucional.

Desde o início da entrevista, percebemos a excelência do trabalho desenvolvido pelo NAI-ENEE e pelo GAPI, que se destacam ao antecipar-se às necessidades dos estudantes por meio de uma avaliação inicial, sessões posteriores de orientação, aconselhamento aos coordenadores de curso e docentes para possíveis adequações e apoio no desenvolvimento de competências de estudo.

Outro ponto fundamental são os projetos desenvolvidos pelo núcleo, que visam ampliar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, bem como fortalecer a autonomia dos estudantes para sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, há iniciativas focadas na empregabilidade dos egressos.

Também merece destaque a ampliação das ações de sensibilização com os discentes, especialmente os do primeiro ano, com o objetivo de disseminar a cultura de inclusão. Nesse contexto, o papel dos coordenadores de curso é essencial, tanto nas atividades de sensibilização quanto no suporte acadêmico ao longo da trajetória do estudante, sendo um fator determinante para sua permanência e conclusão exitosa.

5.3 TERCEIRA MACROCATEGORIA – INTEGRAÇÃO E CONTINUIDADE DIALÓGICA AOS RESULTADOS DA PESQUISA DE 2020

Possivelmente, este seja o ponto mais relevante da pesquisa, por ter em um de seus objetivos secundários, a integração com uma densa pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020. Por isso, com o propósito de dar continuidade aos resultados obtidos sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas na Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ, e transportando para uma nova pesquisa, após quatro anos, iremos movimentar aqui seus desdobramentos, após sua conclusão e divulgação.

Seguiremos dialogando com todo o percurso metodológico desta pesquisa e realizando, sobre o tema, uma análise na área de Responsabilidade Social e ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV.

Nesta seção, para um melhor entendimento dos resultados, apresentaremos resumidamente os resultados encontrados na pesquisa de 2020, já que, o percurso metodológico ficou evidenciado na seção 4.2.3 deste trabalho. Os resultados obtidos na citada pesquisa, ainda

inexplorados pelo leitor, serão divulgados da seguinte forma: (i) as principais reflexões apontadas na conclusão; (ii) as perspectivas apontadas ao final do trabalho; (iii) o produto final do curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão.

Após a devida apresentação dos resultados realizados no mestrado, seguiremos para a análise dos dados das duas pesquisas, possibilitando a integração dos resultados com propósito de continuidade dialógica às interlocuções com gestores de ensino e coordenadores dos núcleos de acessibilidade sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas no IFRJ e IPV.

5.3.1 PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUISA DE 2020

A pesquisa realizada em 2020, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, resultou na dissertação intitulada "Um Suporte de Acessibilidade: Um Guia Orientador na Educação Profissional Tecnológica do IFRJ" (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), cujo produto final foi um guia orientador para a Educação Profissional Tecnológica no IFRJ. Posteriormente, um extrato da dissertação foi publicado no formato de livro físico e digital, sob o título "Inclusão como Política Pública na Rede Federal: Um Olhar sobre o IFRJ". O guia passou por modificações e inserções e foi publicado, em 2021, como livro físico, intitulado "Práticas Pedagógicas na Educação Especial: Um Suporte para a Promoção do Acesso, Permanência e Êxito".

A pesquisa realizada teve como objetivo principal compreender e identificar as concepções dos Gestores de Ensino sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, e ainda, amplificar as vozes dos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, identificando as potencialidades e as limitações dos Núcleos, para uma possível consolidação do trabalho conjunto e melhorias nas condições de acesso, permanência e êxito dos discentes, público-alvo da Educação Especial do IFRJ.

Sendo assim, os dados colhidos na pesquisa de 2020 foram analisados utilizando o método de análise de conteúdo, que é uma técnica de tratamento de dados proposto por Bardin (2011), como vimos na seção 4.6 deste trabalho. Assim, foram geradas quatro categorias e onze subcategorias nas análises das narrativas dos Gestores de Ensino e dos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFRJ.

Quadro 12: Categorias e Subcategorias da pesquisa do mestrado

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
4.1 – Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento aos discentes público da Educação Especial no IFRJ	4.1.1- Perfil dos Participantes
	4.1.2- Estrutura dos NAPNES
	4.1.3- Função e Trabalho desenvolvido pelos NAPNEs
	4.1.4- Potencialidades e limitações dos NAPNEs
	4.1.5 - Impacto do trabalho dos NAPNEs no processo ensino-aprendizagem
4.2- Concepções dos pesquisados sobre inclusão de alunos público da Educação Especial na educação profissional e tecnológica.	4.2.1- Percepção dos Gestores e Coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão.
	4.2.2- Visão dos participantes sobre a criação de um Guia Orientador para o desenvolvimento de um trabalho mais inclusivo.
4.3 - A Gestão e a Inclusão no IFRJ.	4.3.1- Propostas de projetos da gestão para os NAPNEs e o trabalho dos NAPNEs na visão dos Gestores
	4.3.2- Articulação entre NAPNEs e Gestores
4.4- Perspectivas de trabalho	4.4.1- Elaboração do produto
	4.4.2- Ampliação de conhecimento/construção de artigos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Audiodescrição do Quadro 12: Quadro de formato quadrado com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por 2 colunas. A primeira coluna são as categorias temáticas geradas na análise dos dados. E a segunda as subcategorias.

Dessa forma, foram identificadas as potencialidades e as limitações dos Núcleos. Quando amplificamos as vozes dos protagonistas dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, suas narrativas demonstraram que, promover a educação inclusiva para todos requer mudanças estruturais, com o propósito que a Instituição possa atender a todos, sobretudo, os estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Dentro da primeira categoria analisada – (i) Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento aos discentes público da Educação Especial no IFRJ –, verificamos que os Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas enfrentam diariamente o desafio de construir estratégias inclusivas para o público-alvo da Educação Especial. A partir das narrativas dos sujeitos, compreendemos que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRJ se revelaram com um grande potencial de atuação com o público-alvo da Educação Especial, que de forma solitária, articula e promove ações inclusivas em seus *campi,* mesmo não sendo contemplados com a infraestrutura mínima

necessária para desenvolverem suas ações. Ainda dentro da primeira categoria, constatamos que falta aos Gestores de Ensino da Reitoria, um mapeamento sobre a realidade dos Núcleos, de modo que saibam ao menos, o quantitativo de estudantes com deficiência e necessidades específicas matriculados na Instituição que eles gerem.

O estudo indicou, ainda, que todos os 35 pesquisados reconhecem a importância dos Núcleos na Instituição, pois, apesar do cenário caótico apresentado nos Núcleos como: falta de condições de trabalho, falta de infraestrutura, ausência de equipamentos, escassez de mão de obra, barreiras atitudinais, falta de pessoal, não participação de docentes atuando nos Núcleos, dificuldades financeiras para apoio aos projetos desenvolvidos, falta de parcerias externas, ausência do Atendimento Educacional Especializado, a não existência da Sala de Recursos Multifuncionais e falta de equipe especializada para atendimento dos discentes.

Outro ponto importante levantado, é que, em virtude da expansão da Rede Federal e os dispositivos legais sobre a reserva de vagas para estudantes com deficiência, foi identificado no IFRJ em 2020, um crescimento em seis anos, de 2014 a 2020, na ordem de 913% nas matrículas de estudantes com deficiência e necessidades específicas, com delineamentos e dimensões importantes em termos de atendimento nos Núcleos dos Institutos Federais.

Na segunda categoria analisada – (ii) Concepções dos pesquisados sobre inclusão de alunos público da Educação Especial na EPT –, identificamos a possibilidade de uma Educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, porém, os pesquisados apontam a questão estrutural como condição para que isso ocorra e afirmam (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020): senão, correremos o risco de cairmos em uma “falsa inclusão” ou em uma “inclusão perversa”, em que o estudante tem o direito ao acesso e, em seguida, descobre que foi uma utopia, pois não terá condições de permanecer e concluir seu curso, por falta de condições estruturais, como, falta de mão de obra especializada (professor de Atendimento Educacional Especializado, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, tradutor e interprete de libras, e outros), de formação docente, de equipamentos, de acessibilidade e investimentos.

A autora esclarece que os Coordenadores dos Núcleos ainda acreditam no trabalho junto aos docentes e a equipe de servidores nos *campi*, que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas têm “tirado leite de pedra” ao desenvolver suas atividades diárias com déficit de infraestrutura (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020). Mesmo com tudo isso, acreditam nas potencialidades dos estudantes, valorizando seus saberes, minimizando suas dificuldades, acreditando nas suas potencialidades e em sua formação exitosa.

A construção de um Guia Orientador como produto final do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão confirmou que a maioria dos Gestores (90%) e dos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (93%), foi contundente em afirmar que o Guia Orientador, facilitaria a realização da rotina diária nos Núcleos. O Guia foi visto pelos pesquisados como uma possibilidade de dar orientações pedagógicas e legais, visando o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial, à assimilação de novas aprendizagens, a apropriação de uma maior autonomia e independência, e a buscar o mundo do trabalho. Tudo isso, pode estar relacionado a questão de se ter no Guia uma proposta, um Plano de Ação Inclusivo, pois, nunca houve, institucionalmente, essa perspectiva, tendo em vista que não se fala nisso. Existe um silenciamento institucional sobre o assunto.

Na terceira categoria de análise, que diz respeito a – (iii) Gestão e a inclusão dos alunos no IFRJ –, foi observado que, mesmo com a ausência de uma proposta institucional de Projeto para o público-alvo da Educação Especial, proveniente da Reitoria, através de suas Pró-Reitorias, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas desenvolvem seus projetos de forma diversificada por meio de cursos de extensão, capacitação docente, reuniões pedagógicas, cursos para comunidade interna e externa, fóruns, palestras e acolhimento dos estudantes.

Oportuno frisar que, a pesquisa de Dias, Fernandes e Salgado (2020), salienta que no IFRJ os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas estão alocados na gestão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e nos *campi*, sob a gestão da Direção Geral (DG), conforme organograma institucional e o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Diante da realidade apresentada na pesquisa, ponderamos se seria mais proveitoso os Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas estarem vinculados à Pró-Reitoria que instancia o Ensino, a Pró Reitoria de Ensino (PROEN), em função de ser a Educação Especial uma modalidade de ensino, e nos *campi*, aos Diretores de Ensino, pois são os que regem toda a concepção político-pedagógica dos cursos, desde a sua proposta até a execução.

Outro diagnóstico encontrado pela autora, diz respeito ao fato que cada Núcleo desenvolve seu trabalho de forma solitária, que não existe nenhuma articulação entre a Pró-Reitoria de Extensão, a Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas, a Coordenação Geral de Diversidades e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A autora esclarece que, embora a Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas e a Coordenação Geral de Diversidades estarem sub-hierarquizadas à Pró-Reitoria de Extensão, em relação aos Núcleos de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, os Núcleos não recebem diretrizes que constituam uma rede tecida entre essas instancias de gestão da diversidade (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Sendo assim, a autora esclarece a necessidade da construção de uma comunicação, de uma relação entre os Núcleos e sua chefia na Reitoria, seja a Pró-Reitoria de Extensão, Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas ou a Coordenação Geral de Diversidades (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020). A Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas e a Coordenação Geral de Diversidades precisam servir como "drenos" para as necessidades que se fazem presentes no cotidiano dos Núcleos, levando até a Pró-Reitoria instanciada e ao Reitor suas reais carências. Acreditamos que essa ação desconectada entre Pró-Reitoria de Extensão, Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas e Coordenação Geral de Diversidades, traga como consequência, impactos negativos que recaem sobre os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020). que devido à complexidade que é a inclusão e, ainda a total carência a que os Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas estão acometidos, não obstante, ter uma coordenação geral que abraça três Núcleos[59]: os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual.

O fato de se ter uma única coordenação abraçando três Núcleos tão diversos é um diferencial negativo a mais que o IFRJ oferece, faltando um setor específico na Reitoria para implementar e acompanhar as ações, assessorando e subsidiando o processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, veio a reflexão da necessidade de o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas se transformar em setor, pelas suas especificidades e pela clientela diversificada para a qual oferece suporte diariamente. Um setor de referência e excelência em uma Instituição de referência e excelência, local onde deve estar a inclusão.

Os resultados trouxeram através das narrativas dos participantes, a evidência da realidade institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRJ, que trabalham de forma solitária e sem nenhum tipo de apoio da Reitoria. Nesse sentido, percebeu-se, então, que a única intervenção feita pela Reitoria nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, foi a Portaria de criação e de nomeação dos membros. Após isso, nada mais parece ter sido feito (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

[59] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/proex/organograma-e-contatos

Na quarta categoria de análise – (iv) Perspectivas de trabalho –, apresentamos o Guia, que teve como objetivo orientar a atuação com pessoas com deficiência e necessidades específicas, seja na contribuição do desenvolvimento profissional, pessoal, dando suporte na formação dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais, com Atendimento Educacional Especializado, na equipe pedagógica, nas ações de atendimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Enfim, subsidiando o trabalho da equipe escolar, facilitando o processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Pela observação de todos os aspectos apresentados e interligando os objetivos propostos na pesquisa de 2020, concluímos que encontramos as respostas para as questões norteadoras da pesquisa. Assim, foi claramente identificado as potencialidades e as limitações de cada Núcleo. Quando amplificamos as vozes dos protagonistas dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, suas narrativas demonstram que, promover a educação inclusiva para todos requer mudanças estruturais, a fim de que, realmente, a Instituição possa atender a todos, sobretudo, os estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Procuramos apresentar, mediante um recorte dos principais pontos, algumas das especificidades do que ocorreu ao longo da pesquisa de 2020 e do exercício das análises das categorias e subcategorias. As apreensões apresentadas como resultado da pesquisa, tiveram como objetivo demonstrar as concepções dos Gestores de Ensino e dos Coordenadores de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, que fundamentam as narrativas a respeito da Educação Especial na Educação Profissional, nessa Instituição por esses atores.

Como recurso de parâmetro para colaborar com a análise e reflexão, serão elencadas aqui os dezesseis principais resultados encontrados não por prioridade, mas como conclusão da pesquisa do mestrado em 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), na qual identificamos como efetivas contribuições deste estudo, para otimização das condições do acesso, permanência e êxito dos estudantes da Educação Especial. Dentre as dezesseis necessidades prioritárias encontradas nos resultados, seis delas foram efetivadas de forma completa, no período entre 2020 e 2024, outras de forma parcial, restando ainda dez, para realização. Apresentaremos, primeiramente, as seis efetivadas, em seguida as dez ainda não realizadas e, ao final, comentaremos as que foram realizadas de forma parcial, conforme apresentamos abaixo:

1. implementação de uma Política de Inclusão Institucional transversalizadora;
2. transformação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Educacionais Específicas em um setor do IFRJ, com as características e possibilidades de um setor de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, com protocolos institucionalizados, com servidores com dedicação exclusiva e com gratificação;

3. construção de um canal de comunicação para manutenção de diálogo entre a Pró-Reitoria a qual o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas esteja instanciado;
4. orientações de procedimentos, adoção de protocolos de atendimento;
5. um plano de ação guiado pela Pró-Reitoria a qual o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas esteja instanciado;
6. planejamento de atividades e trocas entre os Núcleos com a participação da Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas e Coordenação Geral de Diversidades.

1. contratação de especialistas como: pedagogos, psicólogos, tradutores intérpretes de Libras e professor para o Atendimento Educacional Especializado;
2. investimentos financeiros no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, dando estrutura ao trabalho desempenhado;
3. acessibilidade nos 15 *campi* e na Reitoria;
4. atualização do Regulamento;
5. capacitação dos servidores para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial;
6. revisão da carga horária destinada ao atendimento do Núcleo, de oito horas semanais, segundo o Regulamento e, segundo documento referente a carga horária docente, de quatro horas semanais;
7. uso de Tecnologias Assistivas Educacionais;
8. uso de metodologias educacionais ativas;
9. SRM nos *campi* onde se tiver a necessidade;
10. revisão da inclusão nos Documentos Institucionais, como por exemplo no Plano de Desenvolvimento Individual e no Projeto Pedagógico Institucional.

Convém ressaltar que, foram cumpridas de forma parcial os seguintes itens: item 2, os servidores que atuam no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas como coordenadores, não possuem dedicação exclusiva, tampouco seus membros,

apesar do núcleo ter sido transformado em setor, conforme vimos na seção 5.1.2. No item 6, o planejamento e atividades entre os núcleos estão sendo realizadas em parceria com a Coordenação Geral do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, e não com a Diretoria de Diversidades e Ações Afirmativas e nem com a Coordenação-Geral de Diversidades, que são as instancias possuidoras de prerrogativas e gerência sobre a inclusão no IFRJ. Quanto ao item 1 dos não realizados, foram contratados somente 4 professores substitutos de AEE, e somente 4 *campi* do IFRJ, possuem as pseudo SRM, no ano de 2024, conforme apresentado na seção 5.1.2. E, quanto ao item 10, veremos mais à frente a apresentação da inclusão nos Documentos Institucionais.

5.3.2 O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

O Guia objetivou orientar qualquer indivíduo que atue com pessoas com deficiência e necessidades específicas, seja na contribuição do desenvolvimento profissional, pessoal, dar suporte na formação de estudantes, na Sala de Recursos Multifuncionais, como Atendimento Educacional Especializado, na equipe pedagógica, nas ações de atendimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, enfim, subsidiar o trabalho da equipe escolar, facilitando o processo de inclusão do estudante com deficiência.

E, ainda, propiciar aos sujeitos participantes da pesquisa e aos leitores outras reflexões em torno das ações e das possibilidades por novos caminhos para a superação da exclusão, facilitar a realização da rotina de trabalho dos Núcleos, como possibilidades para orientações e adaptações pedagógicas, visando o desenvolvimento integral do aluno, à assimilação de novas aprendizagens, a apropriar-se de uma maior autonomia e independência e a buscar o mundo do trabalho.

Dessa forma, o conteúdo do Guia originou-se na necessidade percebida pela pesquisadora, diante dos estudos realizados e da prática vivida em uma experiência de muitos anos de trabalho na área da Educação.

O Guia foi apresentado na versão impressa, na forma física, e no formato digital divulgação através de E-book – formato Epub. Ao final, tivemos a intenção de devolver a sociedade os resultados de nossa pesquisa, de maneira a contribuir com a realidade que estamos inseridos cotidianamente (Figura 10).

Figura 10: Capa e contracapa do Guia Orientador na Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ.
Fonte: Dias, Fernandes e Salgado (2020).

Audiodescrição da capa e contracapa: O título é: Um suporte de acessibilidade: Guia Orientador na Educação Profissional e Tecnológica no IFRJ. Guia de 14 centímetros de largura por 21 de altura. Na capa, mapa do Brasil com fundo branco. Sombreado em todo mapa, peças de quebra-cabeça. Em cima dessas peças, vários símbolos de acessibilidade. No contorno do mapa, do lado de fora, e perfazendo toda a capa e contracapa do guia, as cores da bandeira nacional, simbolizando o sol, o mar e as matas. Na capa, no sentido sul do mapa, formas geométricas sombreadas na cor azul mais escuro, simbolizam um pescoço, tendo o mapa do Brasil como a cabeça. Na contracapa sobre as cores da bandeira, um borrão laranja, contornado em branco e em cima da cor laranja escrito em branco, um trecho do trabalho falando de inclusão. Nas laterais do texto, símbolos de acessibilidade.

Após sua publicação, a pesquisadora enviou exemplares aos quinze Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRJ.

5.4 A CONTINUIDADE DIALÓGICA E INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NO CURSO DE MESTRADO EM 2020

Dando prosseguimento a análise dos resultados desta pesquisa, voltamos as análises do Quadro 7, apresentado na metodologia, com os resultados das respostas classificadas com a análise de conteúdo de Bardin, no contexto de categorias, que se desmembram em subcategorias, cuja função traduz-se em tornar mais fácil a leitura da análise dos dados.

Quadro 7: Delineamento dos objetivos, categorias temáticas e subcategorias

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FONTES DE ANÁLISE	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
1. Investigar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas; 2. Investigar o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas do NAI-ENEE no IPV e seus propósitos de inclusão, para análise sobre suas direções e a do núcleo do IFRJ; 3.Examinar os documentos selecionados no âmbito da política de inclusão, do IFRJ e IPV, para análise em seus conteúdos, organização, estrutura e funcionamento; 4. Categorizar as análises comparativas das aplicações do contexto das políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV no âmbito das práticas exercidas no NAI-ENEE e nos NAPNEs; 5.Integrar os resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020, com propósito de continuidade dialógica, com gestores e coordenadores dos NAPNEs sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas do IFRJ, e seus desdobramento após conclusão e divulgação;	Entrevistas realizadas com os Gestores de Ensino do IPV. Levantamento bibliográfico e análise documental para aprofundamento da pesquisa sobre a RFEPCT, o IFRJ, o IPV, da EP e da EE. Integração dos resultados desta pesquisa, aos resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020.	1. Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento ao público da Educação Especial no IFRJ e no IPV.	1. Perfil dos Participantes
			2.Estrutura dos Núcleos de Acessibilidade.
			3.Função e Trabalho desenvolvido pelos Núcleos.
			4.Potencialidades e limitações dos Núcleos.
			5. Impacto do trabalho dos Núcleos no processo ensino- aprendizagem dos estudantes.
		2. Concepções dos Gestores de Ensino e Coordenadores sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.	6. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre a inclusão como responsabilidade social.
			7. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.
			8. O NAI-ENEE e o NAPNE, e a gestão com responsabilidade social.
		3. A Gestão e a inclusão no IFRJ e no IPV.	9. O NAI-ENEE e o NAPNE e o desenvolvimento da cultura de inclusão.
			10. Articulação entre Núcleos e Gestores.
			11. Propostas de projetos e ações afirmativas da Gestão e Coordenadores dos Núcleos.
		4.Perspectivas de trabalhos futuros.	12. Propostas de trabalhos futuros.

6. Organizar pesquisa documental, análise bibliográfica e os dados coletados no e-Sic, como suporte ao desenvolvimento da pesquisa, da escrita da tese e de estudos específicos com o intuito de produzir artigos e trabalhos para congressos e outros.			13. Ampliação do conhecimento, participação em eventos, construção de artigos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Audiodescrição Quadro 7: Quadro de formato retangular, com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por 4 colunas: a primeira coluna refere-se aos objetivos específicos da pesquisa; a segunda coluna, as fontes de análises utilizadas na pesquisa; a terceira coluna, as categorias temáticas geradas na análise dos dados; a quarta coluna, as subcategorias.

A partir dos dados coletados, foram construídas quatro categorias temáticas que perpassam pelos objetivos desta pesquisa e pelo referencial teórico apresentado neste estudo. A entrevista foi dividida em quatro categorias temáticas para análise: (i) estrutura, potencialidades e limitações no atendimento ao público da Educação Especial no IFRJ e no IPV; (ii) concepções dos Gestores de Ensino e Coordenadores sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social; (iii) a Gestão e a inclusão no IFRJ e no IPV; (iv) perspectivas após publicação e divulgação da pesquisa. E a essas categorias, vinculam-se treze subcategorias conforme os propósitos do estudo.

A escolha por esse tema, tenta ampliar uma análise das políticas e ações afirmativas na área da Responsabilidade social, nos núcleos de acessibilidade do IFRJ e IPV, trazendo as narrativas dos gestores de ensino das duas instituições e dos gestores dos núcleos de acessibilidade, que desenvolvem diariamente e incansavelmente ações, a fim de implementar práticas que respeitem os pressupostos da inclusão.

Fato que se faz importante, especialmente por defender na verdade, a (in)visibilidade desses núcleos dentro das Instituições, que ainda carecem de maior representatividade para atingir uma atuação mais incisiva e categórica, na busca constante por espaços e por uma consolidação de suas atividades.

Apresentamos aqui, uma análise sobre os dados obtidos a partir das respostas dos pesquisados e da análise interpretativa deles, colhidos no decorrer dessa caminhada. Dessa forma, a fim de auxiliar no entendimento da análise dos dados, apresentamos a seguir somente as categorias e subcategorias encontradas (Quadro 13).

Quadro 13: Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
1. Estrutura, potencialidades e limitações no atendimento ao público da Educação Especial no IFRJ e no IPV.	1. Perfil dos Participantes.
	2. Estrutura dos Núcleos de Acessibilidade.
	3. Função e Trabalho desenvolvido pelos Núcleos.
	4. Potencialidades e limitações dos Núcleos.
	5. Impacto do trabalho dos Núcleos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.
2. Concepções dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.	6. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre a inclusão como responsabilidade social.
	7. Percepção dos Gestores de Ensino e Coordenadores dos Núcleos do IFRJ e IPV sobre as políticas públicas na área de responsabilidade social.
	8. O NAI-ENEE e o NAPNE, e a gestão com responsabilidade social.
3. A Gestão e a inclusão no IFRJ e no IPV.	9. O NAI-ENEE e o NAPNE, e o desenvolvimento da cultura de inclusão.
	10. Articulação entre os Núcleos e os Gestores.
	11. Propostas de projetos e ações afirmativas da Gestão para os Núcleos.
4.Perspectivas após publicação e divulgação da pesquisa.	12. Propostas de trabalhos futuros.
	13. Ampliação do conhecimento, participação em eventos e construção de artigos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Audiodescrição do Quadro 13: Quadro de formato quadrado com fundo branco e conteúdo em letras pretas. Composto por 2 colunas. A primeira coluna são as categorias temáticas geradas na análise dos dados. E a segunda as subcategorias.

5.4.1 ESTRUTURA, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFRJ E NO IPV

A primeira categoria temática tem como centro de análise as estruturas dos NAPNEs e NAI-ENEE, suas potencialidades e limitações apontadas por seus coordenadores nos atendimentos aos estudantes. Dessa maneira, iremos analisar nas subcategorias, através das narrativas, o perfil dos participantes, as estruturas dos núcleos de acessibilidade do IFRJ e IPV, as principais potencialidades e os entraves dos atendimentos nos núcleos, frente à realidade institucional, assim como, o impacto do trabalho dos núcleos no processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes atendidos.

Neste estudo, optamos por realizar a pesquisa com os Gestores de Ensino, por considerarmos, os Coordenadores dos Núcleos, como Gestores, por concluirmos que eles, diariamente, alinham e costuram ações de ensino com toda a comunidade interna e externa. Assim, a escolha dos Gestores de Ensino, se dá pelo desenho com o assunto pesquisado, e por entendermos que a Gestão é a principal responsável, por articular as políticas públicas no IFRJ e IPV e realizar as articulações das práticas cotidianas com os núcleos de acessibilidade.

Além disso, faz-se necessário ressaltar que essa primeira categoria dialogará com todas as outras categorias e subcategorias, tendo em vista que há um entrelace entre elas e, além disso, confluímos para integrar aos resultados desta pesquisa, os resultados da pesquisa realizada em 2020, proporcionando a continuidade dialógica das interlocuções com gestores de ensino sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas no IFRJ e IPV, numa ação colaborativa entre as duas Instituições, voltada para o desenvolvimento da inclusão no cenário da Educação Especial.

Primeiramente, iremos verificar como as categorias e subcategorias se desdobram no IPV, em seguida, no IFRJ e, posteriormente, faremos uma análise reflexiva sobre as duas Instituições. Nas seções 4.2.3, 4.4 e 5.2 ficou evidenciado o perfil dos pesquisados neste trabalho.

Segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados, o objetivo do NAI-ENEE é promover a inclusão dos estudantes, desenvolver a cultura de inclusão, e contribuir para definir políticas e ações afirmativas para o IPV.

Ao longo dos anos, foram propostas ações para tornar o IPV mais acessível, trazendo atrelado a isso, a responsabilidade social, na prática da inclusão na Instituição, principalmente, após o crescimento na Europa sobre a proposta da Responsabilidade Social, sobretudo, no Ensino Superior, além de que, outro fato importante para o desenvolvimento da Responsabilidade Social no IPV, foi o início do curso de mestrado em Educação Especial na ESEV, como podemos observar no trecho da entrevista.

> [...] o que a gestão faz é assumir-se perante a Comunidade e perante quem nos tutela nas diferentes áreas, nomeadamente a Agência **que faz a creditação dos cursos e também junto dos órgãos do governo, como uma instituição inclusiva** e como uma instituição que integra bem os novos estudantes e que pretende ter um bom e saudável, ambiente académico. Ao assumir-se procura todas as oportunidades, fazer essa sensibilização junto da comunidade académica, colaboradores, docentes e estudantes, sobretudo a sensibilização, sendo que também se tem investido em ações de sensibilização mais específicas. Ora, para colaboradores, ora para estudantes, hora para professores, e procurámos nessa linha Europeia, da responsabilidade social e dos objetivos de desenvolvimento

> social, e procurámos alinhar [...] (Entrevista p.147-148, grifos nossos).

Essas novas práticas têm modificado a realidade, alargando a proposta da Responsabilidade Social no IPV, através do atendimento aos estudantes da EE. Nas narrativas dos pesquisados, encontramos fatos que na prática diária, corroboram com esse alargamento, pois alguns estudantes já declaram na matrícula a sua deficiência ou necessidade específica, os que não fazem, posteriormente, procuram o NAI-ENEE para solicitar apoio, ou ainda são indicados ao Núcleo, pelos coordenadores dos cursos ou docentes.

Após a identificação dos estudantes, o núcleo desenvolve acompanhamento com estes discentes, de forma que primeiro se faz uma avaliação por uma equipe de psicólogos para um diagnóstico, posteriormente, é feito um relatório com orientações psicopedagógicas e as adequações necessárias. Após isso, é feito um aconselhamento aos coordenadores de curso e docentes que estarão diretamente ligados ao estudante, fato importante, por ser uma forma estruturada de apoiar e resolver as questões com os docentes. A participação dos Coordenadores de cursos é fundamental, pois são eles, os intermediários entre a instituição, os discentes e os docentes durante todo o percurso acadêmico do estudante.

Em conformidade e conjuntamente a estas ações, foi criado o Gabinete de Apoio a Promoção e Inclusão (GAPI), que além do atendimento e avaliação do estudante, realiza o acompanhamento desde a matrícula, durante toda permanência até a conclusão. Tais procedimentos é percebido nos trechos da entrevista com P1 e P2 que se seguem:

> O núcleo faz um **acompanhamento** incrível aos estudantes com necessidades educativas específicas. **Faz primeiro uma avaliação, uma espécie de diagnóstico das dificuldades de cada um, depois faz um aconselhamento específico dedicado aos professores que estão com esses estudantes**[...] (Entrevista p. 147).
> [...] É desenvolvido pela instituição, foi criado o gabinete de apoio à promoção e inclusão, no âmbito de vários outros projetos, mas este é um deles. Portanto, é a criação do gabinete que está disponível **para atendimento, a avaliação, atendimento e acompanhamento** de todos os alunos com necessidades educativas, quer sejam aqueles que fazem a sua identificação no ato da matrícula [...]. Portanto, há uma **avaliação, um acompanhamento e uma orientação para o docente neste caso, o coordenador do curso**, algumas medidas no sentido de apoiar o aluno naquilo que é a sua dificuldade[...] (Entrevista, p.155, grifos nossos).

A partir dessas intervenções e entendendo as análises das narrativas, compreendemos que o NAI-ENEE contribui para o processo ensino aprendizagem dos estudantes da EE, pois o número de evasão nos cursos é residual, e terminam seus cursos, em sua grande maioria, no número de anos previstos, dando continuidade ao curso de mestrado. Outro ponto a se levar em consideração é o fato de que o discurso dos entrevistados traz o tempo todo, a importância do desenvolvimento

da autonomia e competências dos estudantes, que trará benefícios para ingressarem posteriormente, no mundo do trabalho. Podemos observar tais contribuições nos trechos da entrevista.

> [...] E aqui por acaso é bastante interessante os números são, são excelentes no que diz respeito **ao abandono e ao insucesso. Eles vão ter que ter também estes apoios etc.** É isto a partir de 2018, é exatamente, portanto para isto, concordo, **trabalho que temos feito com eles, com os professores, as sensibilizações e também a articulação com instituições**, por exemplo, APPDA que é de apoio aos miúdos com autismo, tem protocolo conosco. E eles fazem muitas ações, apoiamos os jovens aqui [...] (Entrevista p. 154, grifos nossos).
>
> *[...] Sim, sem dúvida,* ***contribui para o sucesso destes estudantes, com o apoio que têm, são estudantes que terminam o curso, no número de anos que estava previsto, e isso é um fator de sucesso, e como procura desenvolver competências de estudo e de trabalho e de autonomia.*** *Ajuda depois aqueles estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho, não os torna dependentes desses apoios e nesse aspecto, eu acho que funciona muitíssimo bem* (Entrevista, p. 148, grifos nossos).

Os compromissos supracitados, assumidos pelo IPV, através do seu núcleo de acessibilidade, nos mostram sua importância na garantia da inclusão, realizando intervenções no trabalho pedagógico, e desdobram-se junto a toda Instituição, aos cursos, as coordenações, aos estudantes, as famílias e aos docentes.

A fim de compreender algumas diferenças entre os NAPNEs e o NAI-ENEE, e ainda, corroborando com a perspectiva da importância da atuação da gestão na garantia da inclusão nas duas instituições, percebemos no IPV a evidência disso, com a atuação de seu núcleo e o direito assegurado ao público da EE, através da existência da sala do GAPI, com uma estrutura necessária para seu funcionamento, visto pela pesquisadora em visita ao local na ocasião da pesquisa (Figura 7 e 8). Já no IFRJ, é consenso, como mostrado nas seções 5.1.2, a falta de infraestrutura e investimentos nos núcleos de acessibilidade como: precariedade da atuação do AEE, conforme regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), na PNEEPEI (BRASIL, 2008d), pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), pela Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b) e pela PEEI (Resolução nº 125/2023/ConSup/IFRJ), as pseudo SRMs, falta de equipe especializada para atendimento discente e a operacionalização da política inclusiva institucional.

Em 2024, ainda vivemos isso no IFRJ, mesmo sabendo, que desde 2018, foi assegurado pelo CONSUP, a criação de um espaço com estrutura mínima para o funcionamento das atividades do Núcleo, passados mais de seis anos, alguns núcleos ainda não possuem sala, ou usam sala compartilhada com outros núcleos ou setores, como a Coordenação Técnico Pedagógica ou com as pseudos SRMs, ou como vimos na seção 5.1.2, ou ainda, continuam contando com a boa

vontade dos Diretores Gerais para terem essa garantia que foi assegurada em 2018.

Quanto as estruturas dos Núcleos de Acessibilidade, no que se diz respeito aos recursos humanos, não existem muitas diferenças entre o NAI-ENEE e os NAPNEs, há um ponto de convergência entre os dois núcleos, no IPV, por ser uma Instituição de ensino que atende somente o Ensino Superior, com um montante menor de matrículas que o IFRJ, com menos capilaridade, e por consequência, um quantitativo menor de estudantes acompanhados pelo núcleo, mesmo assim, o número de profissionais é insuficiente. No IPV, o GAPI e o NAI-ENEE, dispõe de dois psicólogos, quatro estagiários e apoio dos estudantes do curso de mestrado. Já no IFRJ, desde 2020, vimos que, a realidade institucional apresentada é uma das limitações apontadas para a efetivação da inclusão, com a necessidade urgente de contratação de especialistas como: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, tradutores intérpretes de Libras e professor AEE, além das SRMs equipadas, conforme prevê a PEEI (Resolução nº 125/2023/ConSup/IFRJ).

Um outro ponto de convergência encontrado entre os dois núcleos é no impacto do trabalho dos núcleos no processo ensino-aprendizagem dos discentes, e as potencialidades que os núcleos possuem no desenvolvimento do trabalho que desempenham. Os Núcleos têm atendido as necessidades dos estudantes, buscando soluções para os problemas diários, possibilidades de desenvolvimento de um trabalho individualizado para o público, mesmo sem infraestrutura. Tais problemas diários podem ser associados à acessibilidade atitudinal, pois, cotidianamente, observamos a reafirmação das deficiências e das impossibilidades desses estudantes, enquanto suas habilidades e possibilidades são raramente destacadas.

No IFRJ, os NAPNES, até então, representam uma das únicas, ou a única ação no âmbito do IFRJ voltada ao público da EE nos *campi*. Entretanto, podemos observar no desenrolar desta pesquisa, que os NAPNEs têm realizado um trabalho que contribui para a promoção, não só do acesso, mas da permanência dos estudantes com deficiência e necessidades específicas, desenvolvendo ações para a promoção de uma educação inclusiva, mesmo que ainda de forma muito solitária.

Embora revolucionária no campo pedagógico, a atuação dos núcleos, amplamente exposta neste trabalho, evidencia com clareza a dedicação e a competência dessas entidades na construção e no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tal educação é embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma tríade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996) como função das universidades e, analogamente, também proposta pelos Institutos Federais (IFs), conforme disposto na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

No caso do IFRJ, podemos concluir que desde a realização da pesquisa de 2020, passados quatro anos, as limitações dos NAPNEs são as mesmas, firmadas em falta de infraestrutura e ausência de recursos humanos e investimentos. Será que os Núcleos foram criados somente por força da lei? Nesse ponto, nota-se quase nenhuma modificação no resultado da pesquisa anterior.

Percebemos, diante de tudo isso, e mais uma vez concluímos que, mesmo com a criação de uma Política de Educação Especial Inclusiva, o IFRJ não se tornou uma Instituição Inclusiva de fato, para isso, serão necessárias ações efetivas internas para modificar a cultura de exclusão existente na Instituição, pois um documento por si só, não muda uma cultura de exclusão enraizada por anos, muitos ainda defendem a ideia de que uma instituição de referência e excelência não é lugar para pessoas com deficiência e necessidades específicas.

E, mesmo sabendo que, tendo uma Política Inclusiva, o IFRJ continua inibido, pois mesmo sendo, o único documento que ampara a Educação Especial no IFRJ, ele não assegura condições favoráveis para a construção de uma cultura de inclusão. Vejamos o avanço cada vez mais galopante do número de estudantes com deficiência ou necessidades específicas matriculados, conforme apresentamos na seção 5.1.2, e mesmo sabendo que a pesquisa anterior, evidencia um aumento nas matrículas desse público, na ordem de 913% em seis anos, de 2014 a 2020, que tem o acesso, já necessitando de atendimento especializado e a sua inexistência. Qualquer ação é sucumbida pela não existência do mínimo, como por exemplo, uma sala para o NAPNE, um professor AEE, uma SRM equipada, profissionais especializados para o atendimento desse público.

Não se observa no IFRJ, desde sua criação em 2008, mesmo com a criação da Política de Educação Especial Inclusiva na Instituição em 2023, ações para promover a cultura de inclusão, procedimentos para mudar o cenário caótico no atendimento desses estudantes, apenas ocorrem atitudes modestas e paliativas, mesmo assim, em obediência a alguns dos documentos mandatários.

5.4.2 CONCEPÇÕES DOS GESTORES DE ENSINO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Nesta segunda categoria, buscaremos, de acordo com os objetivos propostos neste trabalho, dar protagonismo aqueles que diariamente têm a missão de operacionalizar ações de ensino, para os discentes e, inclusive, para os da EE, os Gestores de Ensino. Nas três subcategorias encontradas, veremos as percepções dos Gestores de Ensino sobre as políticas públicas desenvolvidas na área

da RS, e ainda, os dois núcleos de acessibilidade e a gestão com Responsabilidade Social.

Dada a importância da Responsabilidade Social neste trabalho, cabe frisar que optamos pela abordagem da Responsabilidade Social no pilar do Ensino, através da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo assim, pontuamos que o termo Responsabilidade Social ainda é pouco propagado no Brasil, principalmente, no âmbito do Ensino e da Educação Especial, foco desta pesquisa.

A fim de compreender as percepções dos gestores a respeito da inclusão como Responsabilidade Social, como apresentado na seção 2.8, tanto as Instituições de Ensino quanto os cidadãos, têm um papel muito relevante na contribuição para a melhoria das condições da sociedade, através do desenvolvimento da Responsabilidade Social, quer seja no nível das práticas, ou no das reflexões, da formação e da educação de valores dos cidadãos ou na investigação sobre o tema.

Ao realizar a pesquisa em Viseu, Portugal, me deparei com o termo sendo utilizado como sinônimo de inclusão. Por isso, passei a pesquisar mais profundamente sobre o assunto, me baseando mais especificamente nos: "Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de Ensino Superior" (2018). "Responsabilidade e Inovação Social, 2023. Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior" (2020). "Relatório Global Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior" (2021). "Práticas Inspiradoras de Responsabilidade Social (2022). Relatório RIS IPV (2023) "Responsabilidade e Inovação Social", Relatório RIS IPV (2022), "Responsabilidade e Inovação Social". Relatório RIS IPV (2021) "Projetos e Iniciativas de Inovação Social. Promoção dos Direitos Humanos IPV".

Consideramos importante registrar que os Gestores do IPV acreditam ser possível praticar a responsabilidade social como educação inclusiva e que acreditam na formação politécnica aplicada em suas cinco escolas superiores, assim como no trabalho de responsabilidade social realizado pelo NAI-ENEE. Desse modo, podemos afirmar ser muito importante, o núcleo de acessibilidade e a gestão estarem ancorados no mesmo terreno. Podemos verificar isso nos trechos das entrevistas:

> *[...] Em que temos à frente de cada um desses núcleos e nestas diferentes áreas, procura fazer o seu trabalho. Estes núcleos e estas estruturas, estão* ***na área da responsabilidade social e inovação social*** *[...]* (Entrevista, p. 29, grifos nossos).

> *[...] Ora, para colaboradores, ora para estudantes, hora para professores, e procurámos nessa linha Europeia, da* ***responsabilidade social e dos objetivos de desenvolvimento social****, e procurámos alinhar, e houve e não há recursos*

> *dedicados, digamos assim, fora os serviços de ação social [...]* (Entrevista, p. 155, grifos nossos).
>
> *[...] temos esta autonomia total e já não está a ser sacadas* ***responsabilidade social*** *para cumprir uma série de coisas. [...] nós desenvolvemos porquê é desde 2018, porque muito associado ao Mestrado de Educação Especial, nós, como estávamos a formar, estava a dizer* ***com responsabilidade social*** *de formar professores técnicos aqui de Viseu [...]* (Entrevista, p. 23, grifos nossos).
>
> *[...] as instituições de ensino superior, nomeadamente os politécnicos, têm feito este esforço enorme, e com os seus recursos próprios, com os com os seus professores a dedicarem se muito no tempo, no pouco tempo extra letivo* ***que era a área da investigação, quer na área da responsabilidade social,*** *foram 2 áreas que cresceram exponencialmente nas instituições de ensino superior[...] [...] porque somos instituições de ensino superior públicas e o apoio que tivemos nestes 2 últimos anos* ***nesta área da responsabilidade, responsabilidade social*** *para apoiar os docentes e este trabalho está a ser desenvolvido[...]. [...]faz com que parte do nosso tempo, uma parte muito importante do nosso tempo e falo pelo meu na gestão, nomeadamente desta* ***área da responsabilidade social*** *é virado para os papéis e para os documentos* (Entrevista, p. 158, grifos nossos).

Em conformidade com os preceitos de responsabilidade social, visto nas narrativas dos pesquisados, vimos que a gestão mantém uma relação de respeito a diversidade e, assim, contribui para diminuir as desigualdades sociais, de forma a promover qualidade de vida aos estudantes. A ideia de Responsabilidade Social que o Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias propõe, vai ao encontro das ações executadas pelo IPV. Sob essa ótica, a responsabilidade de cada um abraça toda humanidade, presente e futura. Os indivíduos, enquanto gestores, são responsáveis pelos atos praticados em toda a Instituição. No IPV, durante a visita, uma das formas que percebemos a Responsabilidade Social com os estudantes da Educação Especial, foi através do Gabinete de Empregabilidade, um trabalho meritório, que prepara os estudantes para procurar trabalho, durante ou após a conclusão do curso, ensinando a preparar currículos, a como se portar em entrevistas, a postura diante do entrevistador, entre outros pontos de importância para alcançarem esse objetivo.

Para provocar reflexões contundentes acerca da Responsabilidade Social na análise da terceira categoria e suas subcategorias, reiteramos que implicitamente à Responsabilidade Social é uma integração voluntária das suas práticas, com expectativas que, desse compromisso, resultem preocupações e ações imperativas, que movimentem e tragam benefícios a médio e longo prazo ao foco do objetivo. Então, é estimado que já ocorra esse retorno ao IPV, o que já não podemos prever ao IFRJ, já que a instituição não traz em sua missão, valores e visão, a inclusão como responsabilidade social. Até que ponto o IFRJ potencializa o que está nos documentos

orientadores e norteadores sobre a inclusão? Até que ponto o IFRJ protagoniza o que está na sua Política de Inclusão? A Política de Inclusão do IFRJ assegura a existência de condições favoráveis para a construção de uma cultura de inclusão? Desde a publicação da Política de Inclusão em 2023, as práticas no IFRJ atuam como ações afirmativas, visando a desconstrução da cultura de exclusão e consolidação da cultura de inclusão em seus *campi*? A Política publicada impactou em mudanças nas rotinas dos NAPNEs? Ela passou a assegurar a permanência e o êxito dos estudantes? Caminhamos para a conclusão do trabalho e até lá tentaremos responder tais questionamentos.

Diante das questões apontadas e para corroborar com a ideia da real dimensão da responsabilidade social, pois claramente ela se remete ao cumprimento dos direitos humanos, e considerando que as práticas inclusivas na Educação Especial, ainda enfrenta o sistema de naturalização da violação desses direitos. Há de se considerar que a Educação Especial e a proposta da educação inclusiva não são conceitos novos, nem tampouco, surgiu somente a partir da Declaração dos Direitos Humanos, muito menos, a partir da Declaração de Salamanca, ela já vem sendo pensada e repensada há mais de dois séculos, ampliando as possibilidades de transformações sociais e implementando a prática dos direitos humanos.

No IFRJ, o que vemos diariamente, é a luta de uma minoria, os NAPNES, e somente eles, nessa batalha para a inclusão desses estudantes. Não obstante temos ainda, a manutenção da cultura de exclusão, em nome da escola de excelência e de referência, que se sobrepõe todos os dias, à responsabilidade social, aos direitos humanos. Excelência para quem? Excelência em que?

A pesquisa de 2020 traz alguma limitação no que tange a abordagem sobre responsabilidade social, que está sendo empreendida nesta seção, mesmo assim, empreenderemos acerca da visão dos gestores de ensino sobre as ações afirmativas e as políticas públicas na área da inclusão no IFRJ.

Nos relatos dos entrevistados na pesquisa de 2020, é consenso que os Gestores encontravam dificuldades na implementação das ações voltadas para a inclusão, principalmente por questões como a falta de sensibilidade de alguns docentes, infraestrutura precária, falta de capacitação docente, ausência de uma equipe especializada, falta de acessibilidade nos *campi* e formação continuada para os servidores nas temáticas da inclusão. Para os gestores, sem a solução desses impedimentos os estudantes público da EE no IFRJ, serão vítimas da “inclusão perversa”.

Outro fato que é consenso na pesquisa de 2020 é que a maioria dos pesquisados expressaram que as práticas inclusivas dentro do IFRJ, precisam ser modificadas e melhoradas, pois já foi extrapolado o prazo para que ações em cumprimento dos documentos de caráter

mandatário da educação brasileira sejam cumpridos. No IPV, foi dito pelos gestores que as ações inclusivas podem melhorar, como observamos nos relatos dos sujeitos.

> *Sim, acho que sim. Acho que sim. Acho que ainda há* ***muito trabalho a fazer. Acho que demos os primeiros passos enquanto Instituição inclusiva, mas que há sempre mais a fazer****. Ainda não temos a comunidade académica toda desperta para estas questões. Está a percorrer um caminho que ainda vai no início. Mas que estou muito convencida que vai afirmar o IPV como uma instituição inclusiva e que cada vez mais a comunidade académica está desperta. Agora ainda há um longo caminho pela frente* (Entrevista, grifos nossos).

É preciso acentuar que na pesquisa de 2020, a Gestão aponta para a realidade institucional dos NAPNEs, que servem de suporte para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência e necessidades específicas, trabalham de forma solitária e sem nenhum tipo de apoio da Reitoria. Assim, nos parece que a única intervenção feita pela Reitoria nos NAPNEs, foi a portaria de criação e a de nomeação de seus membros. Após isso, em 2023, a publicação da Política de Educação Especial Inclusiva e a nomeação de uma Coordenação geral para os NAPNEs na Reitoria, composta de uma única pessoa. Assim concluímos, que nada mais precisa ser feito, pois parecem acreditar que, dessa forma, a política institucional inclusiva sairá do papel e será instaurada nos 15 NAPNEs da Instituição.

5.4.3 A GESTÃO E A INCLUSÃO NO IFRJ E NO IPV

Esta categoria procurou trazer as percepções dos sujeitos da pesquisa, sobre os núcleos de acessibilidade e o desenvolvimento da cultura de inclusão nas duas instituições, os projetos desenvolvidos pelos núcleos, bem como, analisar a articulação entre eles e os núcleos, pretendemos ainda, mostrar se existe um entrelaçamento de ações e de informações entre o fazer diário nos Núcleos e os Gestores, assim como, uma articulação de propostas de trabalho dos Gestores para os Coordenadores dos Núcleos.

No que tange aos principais projetos desenvolvidos no IPV através do NAI-ENEE, como foram apontados nas entrevistas: a mentoria, prática de integração e inclusão, atletas com deficiência, pares a par, histórias de vida dos estudantes. O IPV concorre com Projetos na área de inclusão para obtenção de financiamentos, e posterior, contratação de recursos humanos para a inclusão. Além disso, faz articulações e parcerias com Instituições de Viseu para acompanhamento e desenvolvimento de atividades que proporcionem aos estudantes seu pleno desenvolvimento, como observamos nas narrativas de seus gestores:

> *[...]* ***a mentoria é considerada uma boa prática de integração e de inclusão de estudantes*** *já adotada em muitas instituições do ensino superior e no IPV, também já há vários anos que tem vindo a ser adotada [...].*
>
> *[...]* ***Projetos? Nós temos estado envolvidos em muitos projetos, atletas com deficiência no ensino superior e de vários projetos, financiados e não financiados.*** *[...]* ***Outro projeto, foi de monitorização****, portanto, e mas este temos damos continuidade [...].*
>
> *[...] Tivemos um que era bastante interessante, era não financiado* ***sobre histórias de vida dos de estudantes aqui do IPV com necessidades específicas.*** *[...]* ***E temos tido outros projetos, estamos em colaboração permanente com as instituições de apoio*** *a pessoas com incapacidade e daí temos tido muitos projetos de intervenção, sensibilização aqueles estudantes ou aquele projeto das assistentes pessoais? [...]* (Entrevista, grifos nossos).

No bojo das ações do NAI-ENEE, estão as ações para o desenvolvimento da cultura de inclusão, uma delas, se dá através da sensibilização dos pares. O Núcleo desenvolve atividades de reflexões turma a turma, desde o primeiro ano de todos os cursos do IPV, na entrevista com os gestores, o tema aparece por várias vezes, como observamos abaixo:

> *[...] O papel do núcleo, em primeiro lugar é promover a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas. Em segundo lugar, contribuir para* ***promover uma cultura de inclusão*** *nas diferentes unidades orgânicas. E contribuir para definir políticas e para agir na inclusão de pessoas com necessidades específicas [...].*
>
> *[...] Depois para* ***a cultura de inclusão, trabalhamos muita a sensibilização****, turma a turma, desde o primeiro ano, portanto, um primeiro ano que eu considero que é o mais importante ao nível da sensibilização [...]* (Entrevista, grifo nosso).

Após sensibilização com os pares, o projeto se desenvolve através do trabalho com os docentes, com a comunidade e os colaboradores. Tais ações se alinham com os serviços de ação social e como uma estrutura interna aos estudantes como Responsabilidade Social.

> *[...]* ***ao nível da sensibilização, são sensibilizados****, portanto, os alunos, portanto, os pares que são muito, é muito importante os pares, depois, ao nível dos professores, vamos tendo algumas sessões de sensibilização [...].*
>
> *[...] a partir do momento em que eles próprios quando assistem às ações, por exemplo, de sensibilização, as turmas ficam muito mais sensíveis [...].*
>
> *[...] Os coordenadores de curso já começam a perguntar muito, muito interessado e já começam a ser intermediários, portanto, eles detectam também alunos e fazem a sensibilização [...].*
>
> *[...] procura todas as oportunidades, fazer essa sensibilização junto da comunidade académica, colaboradores, docentes e estudantes, sobretudo a sensibilização, sendo que também se tem investido em ações de sensibilização mais específicas[...]* (Entrevista, grifos nossos).

Em uma Instituição de Ensino, os Gestores devem ser agentes participativos no processo educacional, determinando o processo formativo impresso na Instituição. A participação dos coordenadores de curso nos projetos, nas ações inclusivas e a parceria com o NAI-ENEE, é expressiva nas narrativas dos gestores do IPV. Esse fato se justifica, pois em uma escola inclusiva, a Responsabilidade Social deve estar no bojo das ações de união, para fortalecer a ideia de que a educação é para "todos" e nenhuma forma de isolamento é aceitável dentro de espaços inclusivos.

A escola, para ser inclusiva, precisa (re)desenhar sua estrutura, sua organização, sua concepção, sua prática de avaliação, suas estratégias de ensino e metodologias. É preciso pensar em múltiplas ações inclusivas, junto a missão, valores, visão e a Responsabilidade Social institucional, conforme o relato de um dos gestores do IPV "porque nós queremos nos afirmar como uma instituição que recebe bem, e que é que é inclusiva"!

A interface dessas descrições com os resultados apontados na pesquisa de 2020, na qual percebemos que, além dos projetos, os NAPNES conseguem realizar muito além do esperado, diante do cenário identificado, da ausência de quase tudo, só não conseguimos constatar, diante das narrativas, a vontade de desistir. Percebemos que na ocasião, dos 15 Núcleos, 13 Núcleos desenvolviam Projetos.

Face ao exposto, que mesmo com a ausência de uma proposta de Projeto para o público da EE, proveniente da Reitoria, através de suas Pró-Reitorias, os NAPNEs desenvolvem seus projetos de forma diversificada através de cursos de extensão, capacitação docente, reuniões pedagógicas, cursos para comunidade interna e externa, fóruns, palestras e acolhimento dos estudantes, mesmo com a total ausência de infraestrutura.

Fazendo uma breve intertextualidade, ao retomar a ideia de, se não seria mais apropriado e proveitoso se os Núcleos nos *campi,* estivessem sob a chefia imediata da Direção de Ensino, ao invés da Direção Geral, tendo em vista, ser a EE uma modalidade de ensino, e por ser o ensino, onde estão alocados os alunos? Entendemos que, dentro de uma Instituição de ensino, quem experiencia as questões diárias da prática pedagógica docente e discente, é o Ensino. E continuamos não entendendo, o porquê da Educação Especial estar alocada na Pró-Reitoria de Extensão.

O texto da pesquisa traz nos relatos dos Gestores da Reitoria, a ausência de articulação com os núcleos e o reconhecimento da dificuldade dos Núcleos com a falta de infraestrutura. Dessa forma, o NAPNE não pode resolver os problemas apontados até aqui, com a boa vontade de seus integrantes, entretanto, esse fato, novamente flagra a invisibilidade do núcleo e dos estudantes

com deficiência e necessidades específicas diante da instituição, que mesmo assim, quer ter a excelência no ensino e ser referência de ensino.

Podemos protocolar através dos relatos dos Gestores de ensino, que as dificuldades encontradas, na maior parte dos casos, estão vinculadas a falta de estrutura para desenvolver o trabalho. Nos relatos dos Coordenadores, é imperativo a expressão que os Núcleos realizam o trabalho e desenvolvem seus projetos, mesmo sem conseguir tal estrutura. Precisamos converter essa situação apresentada, em investimentos para constituir esses espaços de fundamental importância na Instituição, passando os núcleos a serem também, espaços de excelência e referência na inclusão dos estudantes.

Ao realizar a pesquisa em Viseu, foi notoriamente percebido a articulação entre os Gestores, a coordenação do NAI-ENEE e o GAPI que constroem os projetos juntos, estabelecendo uma relação, uma proximidade. Vimos ainda, o vínculo que os coordenadores dos núcleos e de cursos tem com a gestão, propiciando aos estudantes do NAI-ENEE uma conexão com esses gestores, a fim de propiciar a criação de ações afirmativas e políticas públicas, através da Responsabilidade Social do IPV.

Há de se levar em consideração que no IFRJ, os Gestores da Reitoria apresentam uma visão diferenciada dos Diretores de Ensino quanto a articulação entre a gestão e os Núcleos. Nas narrativas dos Diretores de Ensino percebemos que eles se apropriam da realidade dos núcleos, inclusive com alguns Diretores de Ensino compondo os NAPNEs, apoiando atividades, buscando parcerias. Não percebemos nenhuma articulação dos Gestores da Reitoria com os *campi*, parecem continuar distantes e com explanações muito recatadas sobre essa possível articulação.

É necessário e com urgência, estabelecer uma relação entre os NAPNEs e as gestões, verificamos nas narrativas, que o vínculo existe dentro dos *campi*, entre os NAPNEs e as direções. Essa relação é necessária também, entre os Núcleos e a Reitoria, seja através da PROEX, da DiDAA, da COGED, da CGNAPNE, mas que se tenha de fato uma relação com comunicação efetiva.

Parece que a CGNAPNE está servindo como “desaguadouro” para as necessidades que se fazem presentes no cotidiano dos Núcleos, levando até a PROEX, suas reais carências, o que é muito bom, e passou a ser executado somente em 2022, mas é necessário que o Núcleo tenha voz dentro do Instituto, e as reais carências dos núcleos cheguem em instâncias superiores e com poderes decisórios.

Partindo da premissa sobre a falta de articulação e comunicação entre a reitoria e os núcleos, uma das perguntas aos diretores de ensino dos *campi* na pesquisa de 2020 foi: quais orientações

a sua gestão recebe da Reitoria ou Pró-Reitorias para desenvolver melhor as ações inclusivas em seu campus? As respostas foram: 14 ou 88% responderam que não recebem nenhuma orientação, um ou 6% responderam muito pouco e um ou 6% responderam que recebe, mas da Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico. O que pensávamos ser até aqui, uma desarticulação entre a PROEX, a DiDAA, a COGED e os NAPNEs, se caracteriza, através das narrativas, como um total desalinho e uma completa desarticulação e falta de comunicação entre esses setores.

Deste modo, pode-se entender que é fundamental essa articulação, pois durante todos esses anos de existência, os NAPNEs se tornaram um banco de dados com informações preciosas sobre os caminhos a serem seguidos, assim como dos caminhos que devem ser evitados. É essencial que se busque essa articulação na intenção de replanejar os Núcleos, desde a sua infraestrutura até a sua atuação e a função nos *campi*. Na busca de uma ancoragem para a execução da Política de Educação Especial Inclusiva, que ainda vive somente nos papéis, e urge em se tornar uma política de inclusão, de Responsabilidade Social da nossa Instituição.

5.4.4 PERSPECTIVAS APÓS PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Quanto às perspectivas, a quarta categoria encontrada na pesquisa, acreditamos que o trabalho final poderá proporcionar aos leitores uma compreensão mais profunda da relação fundamental entre a Educação Politécnica, a Educação Especial e a Responsabilidade Social. Ao destacar essas interconexões, buscamos ampliar a visibilidade das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas diversas instituições de ensino, incluindo os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, presentes nos quase setecentos IFs em todo o Brasil.

Esse enfoque visa reforçar a importância desses núcleos não apenas como estruturas de apoio, mas como espaços essenciais para a inclusão, promovendo a equidade e garantindo o acesso de estudantes com deficiência e necessidades específicas a uma educação de qualidade. Ao ampliar essa visibilidade, esperamos que a pesquisa contribua para o avanço de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino, tornando as práticas de acessibilidade e inclusão mais evidentes, eficazes e reconhecidas dentro do contexto da educação politécnica.

Ao final deste trabalho, destinamos o último capítulo para informar sobre as principais perspectivas da pesquisa, destacando a importância da Educação Politécnica, da Educação Especial e da Responsabilidade Social na construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Além disso, propomos reflexões sobre a infraestrutura, os recursos humanos e materiais dessas estruturas, bem como a necessidade de revisões contínuas das práticas institucionais. A pesquisa não se encerra aqui, abrindo caminhos para novas discussões, produções acadêmicas e ações que ampliem a cultura da inclusão e da acessibilidade nas instituições de ensino.

5.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RESPONSABILIDADE DE QUEM NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU E NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO?

Nesta seção, iremos abordar como o trabalho desenvolvido nos núcleos de acessibilidade do IFRJ e do IPV são amparados por alguns documentos de caráter mandatário e por marcos normativos institucionais. A partir disso, levantaremos os seguintes questionamentos: quais diretrizes estes dispositivos legais dão à Educação Especial nas duas Instituições pesquisadas? De quem é a responsabilidade da Educação Especial nas instituições? Os documentos mandatários resolvem os problemas dos núcleos e da Educação Especial nas instituições?

5.5.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IPV

Como vimos em vários momentos no capítulo dois deste trabalho, em que alguns marcos históricos e normativos que mudaram o rumo da Educação Especial em Portugal, como o Decreto-Lei nº 3/2008, que definiu os apoios especializados para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular. Em 2018, veio a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, acompanhado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, que coloca Portugal num conjunto de países que possui legislação sobre educação inclusiva. O Decreto-Lei previu, no art. 33, a criação e atualização de um manual de apoio para uma educação inclusiva, dirigido às escolas, aos seus profissionais e aos pais.

A proposta do decreto foi a elaboração de um currículo inclusivo nas escolas de Portugal, que atenda e respeite as necessidades específicas dos estudantes. Sabendo que o currículo e as aprendizagens significativas são a alma de uma escola, o Decreto nº 54/2018 traz com ele orientações para que sejam reconhecidas a diversidade dos estudantes, descobrindo as diversas formas de lidar com suas peculiaridades, ajustando os processos de ensino e tornando as aprendizagens desses estudantes cada vez mais significativa, adequando-as às características e condições individuais de cada um. Dessa forma, o Decreto nº 54/2018 trouxe contribuições

significativas à Educação Especial Inclusiva de Portugal.

No IPV, como visto anteriormente e nas narrativas das entrevistas, os documentos legais de âmbito nacional e internacional e os documentos institucionais norteadores, amparam as diretrizes para o trabalho realizado no NAI-ENEE e no GAPI, como por exemplo, o Relatório[60] de Responsabilidade e Inovação social (RIS), que delineia uma proposta pedagógica de trabalho e contribui com a promoção da equidade e da inclusão, incentivando a reconstrução da inclusão na área da Responsabilidade Social, de forma a privilegiar o público-alvo da Educação Especial, e vertendo o *slogan* de um de seus projetos inclusivos, "fazer a diferença" não fazendo diferença na realidade das suas cinco escolas superiores e assumindo-se como uma Instituição de Ensino Superior pública acolhedora e inclusiva.

É importante levar em consideração a visita *in loco* da pesquisadora no IPV, vivenciando por dias a cultura de inclusão existente na sociedade lusitana. A percepção é de que a inclusão está dentro dos cidadãos portugueses, assim, não são necessárias leis, decretos e portarias para a inclusão acontecer. Existe uma cultura inclusiva impressa nas pessoas. E, muito diferentemente do Brasil, a inclusão em Portugal não ocorre por decretos.

5.5.2 DOCUMENTOS IFRJ

Todos os documentos do IFRJ que recorremos nesta pesquisa são considerados os documentos mais importantes da Instituição, além do que, fundamentais na discussão dos objetivos desta.

Nesta seção, iremos apresentar os resultados da pesquisa, os documentos e sua importância. Após isso, faremos uma análise comparativa mostrando como esses documentos se apresentam hoje e como se apresentavam em 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020).

Fizeram parte da análise documental o PDI[61] e o PPI[62] (IFRJ, 2024), o Relatório de Gestão de 2023[63] (IFRJ, 2023), o último a ser publicado no Portal Institucional, e o PEI[64] 2024-2028 (IFRJ, 2024). Para o comparativo, utilizaremos os mesmos documentos, o PDI 2014-2018 (IFRJ, 2014), o PPI 2014-2018 (IFRJ, 2014), o Relatório de Gestão de 2018 (IFRJ, 2018), exceto, o Plano Estratégico

[60] Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-RIS-IPV-2023.pdf
[61] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/pdi
[62] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/pdi/ppi
[63] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/node/3550
[64] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/pdi/pei

Institucional não existente na ocasião. Além deles, o Estatuto[65] (IFRJ, 2009), o Regimento Geral[66] (IFRJ, 2011), o Regulamento do NAPNE[67] (IFRJ, 2014).

O PEI 2024-2028 apresenta 15 objetivos estratégicos, foi elaborado concomitante ao PDI, ambos com vigência 2024-2028. Esse documento foi construído tendo como diretrizes a Instrução Normativa nº 24, de 18 de março de 2020, a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 11.892/2008 – Lei de Criação dos Institutos Federais, o Acórdão no 2.267/2005 do Tribunal de Contas da União (TCU), as referências metodológicas da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o Plano Plurianual (PPA) vigente.

Cabe ressaltar dois pontos, o primeiro, que a primeira gestão do atual reitor foi de 2018 a 2022, sendo reconduzido ao cargo para o período de 2022 a 2026. Dessa forma, nas análises documentais que realizaremos nesta seção, os documentos examinados, no que se refere a construção – documentos datados no período anterior a 2018 –, dizem respeito às gestões anteriores, e a execução deles pela atual gestão, que está no seu oitavo ano consecutivo de ordenação. O segundo, alguns documentos de grande importância que serão apresentados nesta discussão, estão arcaicos, alguns deles foram criados em 2009 e 2011, sem terem sidos sequer, revisados.

Neste trabalho, o resultado da análise da arquitetura documental incidiu particularmente sobre os documentos institucionais norteadores e normativos internos do IFRJ, verificando, sobretudo, se a política se alinha com a legislação federal atual e a proposta de garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa dos alunos com deficiência e necessidades específicas.

O PDI tornou-se o documento de maior importância nos IFs, pois nele recai todos os dados da Instituição, como: os objetivos, metas, programas institucionais para qualificação dos servidores, avaliação institucional, planejamento institucional para o ensino, pesquisa e extensão, infraestrutura dos *campi,* o plano de promoção para a inclusão social e diversidade. Sendo esses, os referenciais que permitem identificar e refletir como a EE têm sido considerados na prática diária dessa Instituição.

Por serem os IFs equiparados às universidades federais, no que se refere ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e seus cursos, um dos critérios para o pedido de credenciamento da Instituição, está na elaboração do PDI, o qual deverá apresentar as concepções da Instituição.

[65] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/estatuto_ifrj.pdf
[66] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Resende/regimento_geral_ifrj.pdf
[67] Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/index.php

Outro documento de muita importância nos IFs é o PPI que se define como instrumento que contribui significativamente para a identidade institucional ao delinear as políticas, princípios e diretrizes pedagógicas. O PPI é um plano global da Instituição para o desenvolvimento de três funções, o ensino, a pesquisa e a extensão, e que pretende contemplar a dimensão político-pedagógica, a realidade institucional, os princípios norteadores para o ensino, concepções de currículo, avaliação, inclusão, acesso e permanência. Mais um documento que nos permite verificar e identificar como a EE está sendo pensada na Instituição.

Os Relatórios de Gestão são documentos previstos nos PDIs, instrumentos de prestação de contas onde os gestores apresentam os resultados anuais, indicam os dados financeiros do investimento público, e do que não foi cumprido, e com justificativas do que não foi executado. O objetivo desse relatório é permitir à comunidade interna e externa compreenderem as ações da Reitoria do IFRJ.

Os resultados das análises no PDI 2024-2028, no Relatório de Gestão 2023 e no Portal do IFRJ, sobre como foram construídas as declarações de missão, visão e valores do IFRJ[68], nos mostram que as declarações nos referidos documentos, se expressam como demonstrada a seguir: Na atualidade, como missão, o PDI expressa: ***"Promover a educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro, por meio da educação humana,*** *profissional, científica, cultural e tecnológica, contribuindo para a transformação de vidas e o desenvolvimento do país"* (IFRJ, 2024 grifo nosso).

Na pesquisa em 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), o PDI expressava quanto a missão do IFRJ: "*Promover uma* ***formação humana, ética*** *e profissional,* ***por meio de uma educação inclusiva e de qualidade,*** *contribuindo para o desenvolvimento regional e do país, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho*" (IFRJ, 2014, p.42, grifo nosso).

Quanto a missão, em 2025, o Portal do IFRJ informa a seguinte missão: "*Promover educação profissional, científica e tecnológica contribuindo para a formação de cidadãos críticos que possam* ***atuar como agentes de transformação e inclusão social*****"** (IFRJ, 2024, grifo nosso).

Na pesquisa de 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), o Portal do IFRJ afirmava que a missão era: "*Promover a formação profissional e humana,* ***por meio de uma educação inclusiva e de qualidade****, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e a cultural*" (IFRJ, 2020a, grifo nosso).

Na análise sobre a missão do IFRJ, tanto no PDI quanto no Portal institucional, percebemos

[68] Pesquisa realizada em: 03/01/2025. https://portal.ifrj.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores

claramente que o IFRJ optou por retirar as palavras “formação humana” e “formação profissional”, verificadas na pesquisa de 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), e substituí-las por termos mais robustos como “educação pública gratuita e inclusiva” e “educação profissional”, a educação e a modalidade de ensino que o Instituto Federal deve praticar. Além das citadas substituições, parece nada ter sido alterado na essência.

Nessa análise comparativa, mostrando como esses documentos se apresentam hoje e como se apresentavam na pesquisa em 2020, nos evidenciam e comprovam como num espaço de quatro anos as propostas sobre os rumos da instituição se mantêm ou se modificam. Não encontramos no PPI nenhuma declaração sobre a missão, visão e valores.

Atualmente, como visão, o PDI apresenta: ***“Ser referência em educação profissional, científica, tecnológica e cultural, de forma humana, inclusiva, diversa e plural,*** *integrando as ações inovadoras de ensino, pesquisa e extensão em consonância com as demandas da sociedade e a transformação de vida”* (IFRJ, 2024, grifo nosso).

Na pesquisa em 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), o PDI expressava quanto a visão do IFRJ: “*Ser uma instituição de* ***referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação,*** *em consonância com as demandas da sociedade e com* ***excelência da gestão, até 2018*****”** (IFRJ, 2014, p. 42, grifo nosso).

O Portal do IFRJ em 2025, informa a seguinte visão: "***Ser uma Instituição reconhecida pela sociedade como referência em educação profissional, científica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino*****”** (IFRJ, 2024, grifo nosso).

Na pesquisa em 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), o Portal expressava quanto a **visão** do IFRJ:

> **O IFRJ se consolidará como instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica,** integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade (IFRJ, 2020a, grifo nosso).

No que se refere a visão, nada mudou no PDI e no Portal, todos continuam categóricos em afirmar que o IFRJ é uma Instituição de referência. Cabe lembrar que, desde a introdução estamos refletindo sobre como acontece a inclusão nos *campi* do IFRJ, e toda a falta de infraestrutura, quer de recursos financeiros, materiais e humanos nos NAPNES. Dessa forma, perguntamos mais uma vez: o IFRJ quer ser referência em que? Cumpre destacar, dentro do escopo da pesquisa, aqui, desenvolvida que a diversidade e a inclusão são fundamentais para a constituição de um ensino de referência e excelência.

Os valores são princípios, costumes e ideias que norteiam o comportamento, as atitudes e decisões das pessoas no exercício de suas responsabilidades e atribuições. Como valores, o atual PDI apresenta: "*Ética; Equidade e* ***Justiça Social; Valorização de Pessoas; Diversidade e Inclusão; Excelência e Qualidade;*** *Integração;* ***e Responsabilidade Social,*** *Ambiental e Econômica"* (IFRJ, 2024, grifo nosso).

Quanto aos valores, em 2020, o PDI apresentava: Ética, Excelência na Gestão, Qualidade, Formação Integral, Memória Institucional, Comprometimento e Educação Inclusiva. Hoje, no Portal do IFRJ, consta que os valores são: "Ética, Inclusão, Comprometimento, Transparência, Integração". Nos resultados da pesquisa de 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), constatamos que no Portal do IFRJ não havia nenhuma divulgação quanto aos valores do IFRJ.

Na apresentação do PDI 2024-2028, evidenciamos um fato novo, após, em seu texto, publicizarem os valores, as informações se seguem com as seguintes informações:

> Como forma de garantir a unicidade de entendimento sobre os valores que serão referências para as ações que visam o alcance da missão e da visão do IFRJ, apresentamos a qualificação dos termos:
> - Ética: pautada por princípios de transparência, solidariedade, dignidade, decoro, zelo, eficácia, respeito e consciência com o fazer público;
> - Equidade e Justiça Social: pautadas pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão, com foco na garantia da universalização de acesso aos direitos fundamentais;
> - Valorização de Pessoas: pautada nas ações de gestão do desenvolvimento e formação profissional de servidores e agentes públicos, visando à capacitação, fornecimento de boas condições de trabalho e motivação com vistas à geração de valor para a instituição, comunidade e sociedade;
> - Diversidade e Inclusão: pautadas na oferta de oportunidades para todos os perfis profissionais, respeitando o reconhecimento das diferenças históricas, econômicas, culturais e biopsicossociais;
> - Excelência e Qualidade: pautadas na entrega de valor público, oferecendo respostas efetivas às necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade;
> - Integração: pautada no desenvolvimento de estratégias de fortalecimento para a integração dos campi com base no tripé ensino, pesquisa e extensão com articulação dos servidores, estudantes e comunidade;
> - Responsabilidade Social, Ambiental e Econômica: pautada na sustentabilidade como princípio fundamental para a gestão de recursos, pessoas e ambientes na instituição.

Nas declarações sobre os valores do IFRJ, passados quatro anos, verificamos um avanço, por ter sido incluído os termos "Diversidade e a Inclusão", como valores institucionais, porém, na qualificação dos termos apresentados, não observamos o seu vínculo à Educação Especial. E ainda, verificamos outro avanço, com a inserção do termo Responsabilidade Social, que da mesma forma, não a observamos vinculada a identidade e a responsabilidade individual e coletiva, e sim, ao organizacional, institucional, ambiental, a sustentabilidade.

Já o Relatório de Gestão 2023, apresenta como missão, visão e valores os mesmos que constam no PDI 2024-2028, não trazendo nenhuma novidade, da seguinte forma:

Figura 11: Missão, Visão e Valores do IFRJ.
Fonte: Relatório de Gestão (IFRJ, 2023).

Audiodescrição: Relatório de Gestão do IFRJ 2023, com a missão, visão e valores. Três retângulos na cor azul escuro. O primeiro, na cor azul escuro, uma figura de tiro ao alvo, escrito Missão em letras brancas e maiúsculas. Na parte inferior o texto: "Promover a educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro, por meio da educação humana, profissional, científica, cultural e tecnológica, contribuindo para a transformação de vidas e o desenvolvimento do país". O segundo, na cor cinza, uma figura de uma lâmpada, escrito Visão em letras branca e maiúsculas. Na parte inferior o texto: "Ser referência em educação profissional, científica, tecnológica e cultural, de forma humana, inclusiva, diversa e plural, integrando as ações inovadoras de ensino, pesquisa e extensão em consonância com as demandas da sociedade e a transformação de vidas". O terceiro, na cor azul escuro, uma figura com quatro braços se unindo formando ao meio, um coração, escrito Valores em letras branca e maiúsculas. Na parte inferior o texto: "Ética; Equidade e Justiça Social; Valorização de Pessoas; Diversidade e Inclusão; Excelência e Qualidade; Integração; e Responsabilidade Social, Ambiental e Econômica".

Da mesma forma, o PEI 2024-2028 (IFRJ, 2024), traz, igualmente ao PDI e ao Relatório de Gestão 2023, em seu texto a mesma expressão para: missão, visão e valores institucionais. O Plano apresenta 15 objetivos estratégicos, e foi elaborado concomitante ao PDI, ambos com vigência 2024-2028. O Plano Estratégico permitiu a construção do mapa estratégico. Nele é apresentado, além da missão, visão e valores, os 15 objetivos estratégicos definidos para o ciclo 2024-2028. Na meta "Processos Internos P2" do Plano Estratégico, "Implantar programas, projetos e ações inclusivas com vista à equidade e justiça social", percebemos que ao menos, consta como meta ações inclusivas, só não sabemos como realizar ações inclusivas, sem uma infraestrutura mínima nos núcleos, sem o AEE, sem as SRMs, sem os tradutores e intérpretes de libras, sem profissionais qualificados para atuarem junto ao público da EE, que a cada semestre só vai se avolumando. Como já dito aqui anteriormente, no IFRJ o número de estudantes matriculados com necessidades

específicas, supera o de estudantes com deficiência, estes, em sua maioria entram pela reserva de vagas, por ser o público alvo da EE nos documentos legais de âmbito nacional. Percebemos no IFRJ em 2024, um aumento no número de matrículas por reservas de vagas, ou seja, estudantes com CID[69] de deficiência.

Outro documento normativo interno analisado foi o Regimento Geral, aprovado pela Resolução nº 16 do Conselho Superior do IFRJ em 10 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011), e o Estatuto (IFRJ, 2009), os dois, ultrapassados e até hoje sem alterações. O Regimento Geral, dentre outras questões, detalha as atividades de cada setor da Instituição. No art. 146, ele trata da função dos NAPNEs, e ainda se refere de forma obsoleta ao Programa TEC NEP, extinto em 2011. De acordo com o Regimento Geral do IFRJ (BRASIL, 2011), o NAPNE, tem como função:

> Art. 146 – É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais para pessoa com necessidades específicas (IFRJ, 2011, p. 50-51).

No IFRJ, a Resolução ConSup nº 55 de 17 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014) cria o Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014). Um regulamento simplório, que trata das competências, composição, mandato, organização administrativa e do funcionamento, das atribuições e infraestrutura, ainda que de forma anacrônica continua vigente.

É importante destacar que no Estatuto (IFRJ, 2009), no Regimento Geral (IFRJ, 2011), no Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014), não é mencionada, em nenhum momento, os termos “público da Educação Especial”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Inclusão”. Mesmo sendo a Educação Especial, uma modalidade de ensino, assim como a Educação Profissional. Outro destaque inusitado é que, no Regulamento do NAPNE, são usadas citações de documentos referentes à Educação Especial, como a PNEEPEI, porém o texto do documento não trata do seu público.

A história se repete nos outros documentos: o PDI 2014-2018 (IFRJ, 2014), o PPI 2014-2018 (IFRJ, 2014), o Relatório de Gestão de 2018 (IFRJ, 2018), em que, na pesquisa de 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020), verifica-se o inusitado, pois, os documentos mandatários, de maior importância da Instituição não conseguiu definir o público da EE em sua Instituição.

[69] A Classificação Internacional de Doenças (CID) é a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilharem informações de saúde em nível global.

A interação desse compilado de elementos possibilita a constatação que, desde a pesquisa de 2020 (DIAS; FERNANDES; SALGADO, 2020) até hoje, passados quatro anos, os documentos que foram modificados em virtude de serem quadrianuais, contaram com avanços em seus textos. Nos documentos atuais do IFRJ, o termo “público da Educação Especial” foi utilizada uma vez no PDI, e não foi utilizada nos demais documentos. O termo “Educação Especial”, foi usada por nove vezes no PDI, duas no PPI, seis no Relatório de Gestão e sete vezes no Plano estratégico. Já o termo “Educação Inclusiva”, foi aplicado treze vezes no PDI, sete no PPI, duas no Relatório e 1 no Plano. A expressão “Atendimento Educacional Especializado”, foi empregada uma vez no PDI, uma no PPI e duas no Relatório. Já “Sala de Recursos Multifuncionais” é citada uma vez no PDI e no Relatório.

Dessa forma, verificamos, mesmo que a passos lentos, que a situação vem se modificando, Entretanto, cientes de que essas modificações estão somente no papel e distante do que prevê a legislação brasileira vigente, no que diz respeito às diretrizes para o atendimento AEE e as SRMs, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), na PNEEPEI (BRASIL, 2008d), pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), pela Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b) e pela PEEI (Resolução nº 125/2023/ConSup/IFRJ).

Assim, subsidiadas nos documentos mandatários e orientadores, as análises foram formadas considerando a arquitetura e a convergência desses documentos, e o tema da pesquisa, procuramos apreender como esses documentos direcionam as discussões a respeito da política do IFRJ para o público da EE, que a cada dia mostra um crescimento acelerado no número de matrículas desses alunos, com delineamentos e dimensões consideráveis em termos de atendimento nos NAPNEs do IFRJ.

5.5.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INCLUSÃO NO IFRJ

A implementação de uma Política de Educação Inclusiva em cada IF, é de extrema importância para a consolidação dos processos inclusivos na Instituição, através de uma política institucional que se planeje o acesso, desde as condições para a participação no processo seletivo, com tradução do edital em Libras e em braile, a presença de TILs e mediadores nas provas, almejando a permanência e a conclusão de curso exitosa na Instituição.

Acreditamos que se uma política de inclusão contemplar esses pontos, ela cumpre seu papel como propulsora de ações e práticas inclusivas, levando a Instituição a tão almejada cultura de

inclusão, assim os estudantes terão seus direitos garantidos como é apregoado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que ressalta a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades. Nesse sentido, a declaração enfatiza a importância da igualdade de oportunidades, a autonomia individual e a plena participação na sociedade.

Como recurso para colaborar com a análise dos resultados, e contribuindo para ampliar as discussões acerca da criação da Política de Educação Especial Inclusiva do (IFRJ, 2023), podemos afirmar que se trata de uma das principais aspirações, nos últimos anos, dos NAPNEs, tendo sido aprovada em 05 de junho de 2023. Além da criação da política propriamente dita, um dos maiores avanços materializados na prática foi a ampliação do público-alvo da EE, no que diz respeito aos alunos com "necessidades específicas", que ficam de fora da conceituação do público-alvo da EE, que temos nos documentos legais de âmbito nacional. No IFRJ, os casos de estudantes com "necessidades específicas", são ainda maiores que os estudantes com deficiência, cabe frisar que a PEEI do IFRJ ampliou o público da Educação Especial, como podemos verificar em seu primeiro artigo:

> Art. 1º No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), considera-se público-alvo das Políticas de Educação Especial Inclusiva os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e/ou outras necessidades específicas relacionadas a transtornos e distúrbios de aprendizagem (IFRJ, 2023, p. 3).

Ainda no mesmo artigo, parágrafo quarto, o documento define "necessidades específicas" da seguinte forma: "[...] aquela relacionada a alguma necessidade física, emocional, cognitiva e/ou mental característica de alguma deficiência e/ou transtorno ou distúrbio de aprendizagem, de caráter provisório e/ou permanente" (IFRJ, 2023, p. 3). Parece conveniente dizer que, em função desse entendimento sobre a ampliação do público da EE apresentado, os NAPNEs do IFRJ utilizam, para atendimento de seus estudantes, o termo "necessidades específicas", expandindo, assim, o seu público, podendo abraçar a todos os estudantes que necessitam de atendimento, acompanhamento, apoio, adaptações ou suportes, pois entendemos que uma educação inclusiva precisa abarcar e não ser excludente com os outros grupos que apresentem necessidades reais e que necessitem da modalização para que a aprendizagem ocorra.

Podemos dizer que a PEEI do IFRJ, está afinada com os marcos históricos e normativos e com as políticas de inclusão pactuadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da LDB (BRASIL, 1996) da PNEEPEI (BRASIL, 2008) da LBI (BRASIL, 2015) e no Decreto nº 6.571/2008

(BRASIL, 2008), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988),da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da PNEE (BRASIL, 1994). Por esses motivos, é importante ter em mente que, a necessidade de o IFRJ protagonizar o que está na sua Política de Inclusão, possibilitando uma aprendizagem significativa aos seus discentes com deficiência ou necessidades específicas.

Uma das justificativas para realização desta pesquisa, está pautada como descrito no art. 2, da mesma política, e baseado nos documentos nacionais e internacionais de referência da EE, quando infere que todos: "[...] *os sujeitos devem ter acesso à educação de qualidade, sem discriminação, participar das atividades e aprender de modo significativo*".

A fim de compreender de que maneira o IFRJ, através de seus gestores, percebem que a PEEI está afinada com os marcos históricos e normativos da EE, traremos os resultados das análises realizadas no PDI, no que se refere a PEEI. O documento de maior importância do IFRJ declara: "a Política de Educação Inclusiva orienta a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, para garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades" (p.149). O texto segue com os objetivos da PEEI:

> O objetivo dessa política é assegurar que todas as pessoas com deficiência, transtorno de aprendizagem, altas habilidades/ superdotação ou outras necessidades educacionais específicas tenham acesso a uma educação que respeite e valorize suas individualidades e potencialidades (IFRJ, 2024, p.149).

O documento ainda retrata sobre como alcançar o objetivo, que segundo o PDI será: "*por meio de uma equipe multidisciplinar de profissionais especializados, busca-se identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes e desenvolver estratégias e recursos adaptados para atender suas demandas*" (IFRJ, 2024, p.149). A equipe multidisciplinar a que se refere é cobiçada pelos núcleos já faz muitos anos e a maneira como é expresso no texto, faz entender que ela já é realidade. Outro fato inusitado, é que o texto diz que através do desenvolvimento das ações descritas no PEEI: "*será possível mapear o percentual de Pessoas com Deficiência e com Necessidade Educacionais Especiais no IFRJ, em termos quantitativos será possível apresentar metas e indicadores realizados para a promoção da acessibilidade*" (PDI, p. 150). O que nos faz crer que a gestão do IFRJ não sabe, de fato, o percentual de estudantes com deficiência e com necessidades específicas, que estão matriculados na instituição que eles gerem, conforme relatamos na seção 5.1.2. E, só depois de saber o percentual, será possível apresentar metas para resolução da questão.

O texto do PDI, relembrando é um Plano de Desenvolvimento Institucional da alta gestão do IFRJ para os anos de 2024 a 2028, segue narrando as previsões desta gestão para o público da EE, conforme se segue:

> **A Política prevê ainda a necessidade de ofertar salas de recursos multifuncionais para todos os campi, com tecnologia assistiva,** equipamentos, mobiliários e **materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).** [...]Além de garantir profissionais para atuar na **rede multidisciplinar de suporte ao estudante** com deficiência e/ou necessidades específicas, tais como: tradutores e intérpretes em Libras (TILS), revisores do sistema Braille, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, docentes de todas as áreas do conhecimento, **profissionais de saúde (médico, fonoaudiólogo, nutricionista, entre outros) e demais profissionais técnico-administrativos**. Deverá, ainda, dispor de **outros profissionais, tais como cuidadores, monitores, mediadores, entre outros, conforme a demanda de atendimento às necessidades específicas dos seus estudantes** (PDI, p. 150, grifo nosso).

O texto afirma que a alta gestão do IFRJ, prevê a necessidade de ofertar aos seus estudantes com deficiência e necessidades específicas, o óbvio: ofertar no período de 2024 a 2028, o que os NAPNEs da Instituição, rogam desde a sua criação? Além do que, o texto traz com certificação de conhecimento o que um estudante da EE necessita? Outro fato é que, se algum dia chegarmos a ter nos *campi* o que é proposto pela atual gestão, para os anos de 2024 a 2028, estaremos inseridos em países de primeiro mundo, nem que seja, primeiro mundo da EE.

As questões que nos norteiam vinte meses após a publicação da PEEI é: a Política trouxe mudanças nas rotinas dos Núcleos? Ela garante a permanência e a formação exitosa dos estudantes? A PEEI modificou o cenário da situação caótica de falta de infraestrutura nos núcleos? A criação da Política possibilitou algum tipo de início de mudança na cultura de exclusão arraigada no IFRJ?

Na realidade diária e na prática nos núcleos, o que vemos é a luta de uma minoria, os NAPNES, e somente eles, para a inclusão desse grupo nos IFs, tido como escolas de excelência e de referência. Excelência para quem? Referência em que? Excelência em que? O que vemos diariamente, é que o enraizamento da cultura de exclusão em nome da excelência, se impõe todos os dias, à sobrevivência da Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ.

5.5.4 OS DIREITOS HUMANOS

A publicação da Política de Educação Especial Inclusiva pelo IFRJ em 2023, pareceu retratar o compromisso da instituição em atender às necessidades dos estudantes com deficiência,

assegurando seu direito à educação de forma igualitária. Tal iniciativa está alinhada com as diretrizes estabelecidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que defendem, dentre outros, a universalidade dos direitos e a eliminação de barreiras que impeçam o pleno exercício da cidadania das PcD.

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), traz um importante marco na história da garantia dos direitos fundamentais para todos os seres humanos, incluindo aqueles com deficiência, pois diversas medidas foram adotadas para promover a inclusão e proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

Uma das medidas diz respeito a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em 2006, que enfatiza a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades (CDPD, 2006). Dessa forma, a convenção ressalta a importância da igualdade de oportunidades, a autonomia individual e a plena participação na sociedade, além de enfatizar a necessidade de combater estereótipos, preconceitos e práticas discriminatória.

Com objetivo de ampliar o escopo dos direitos humanos, a CDPD reconhece a especificidade e necessidades das pessoas com deficiência, trazendo reflexões sobre questões importantes como: acessibilidade, educação, cultura, saúde, trabalho, transporte, moradia e participação política e a outros direitos fundamentais.

A CDPD foi o primeiro tratado internacional vinculativo sobre direitos humanos a abordar, especificamente, a situação das pessoas com deficiência, e a estabelecer um marco normativo que identifica as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Dessa maneira, vêm contribuindo para avanços significativos na proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, permitindo que elas vivam de forma independente e participativa, auxiliando na consolidação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade humana.

Cabe, pois, concluir que, ao promover a educação inclusiva, a instituição federal com ensino de excelência e referência, participa da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em conformidade com os ideais defendidos pela CDPD. A implementação da PEEI no IFRJ, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, expressa o comprometimento institucional em promover a inclusão de seus estudantes com deficiência e necessidades específicas, garantindo o acesso equitativo à educação e a oportunidade de desenvolvimento pleno de cada indivíduo (IFRJ, 2023; CDPD, 2006). Após a implantação da PEEI, em junho de 2023, nos resta saber

quanto tempo será necessário para sua efetivação.

6. CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS

Nossa intenção foi analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV, sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Chegamos à conclusão, mas sabemos que muito ainda pode ser desdobrado daqui. Procuramos apresentar especificidades do que ocorreu ao longo da pesquisa e do exercício das análises dos dados coletados e das categorias e subcategorias encontradas, assim como integrar a esta pesquisa os resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado em 2020.

As apreensões apresentadas demonstraram as concepções dos Gestores de Ensino e suas narrativas a respeito da Educação Especial na Educação Politécnica, e a análise das práticas inclusivas na área de Responsabilidade Social encontradas e adotadas no IFRJ e no IPV.

Destacamos que os pontos de tensão apresentados e discutidos não têm como propósito culpabilizar o IFRJ e o IPV, mas buscam tornar evidente, no caso do IFRJ, e ainda não sanadas, e, as apontadas nesta pesquisa, principalmente, após a criação de sua Política de Inclusão Institucional em 2023, e ainda existem equívocos nos documentos normativos internos do IFRJ.

Pudemos perceber que as trajetórias da Educação Especial e da Educação Profissional no Brasil e em Portugal, historicamente, foram se formatando em caminhos distintos e paralelos. E não podemos negar que, houve tanto na Educação Profissional como na Educação Especial, tanto no Brasil como em Portugal, e que manifestam com muita transparência o direito de todos a educação.

Trouxemos várias reflexões acerca dos temas desenvolvidos, e iremos refletir um pouco mais sobre essas questões que nos acompanharam no decorrer de todo esse percurso.

Os resultados obtidos a partir dos dados coletados por meio do e-SIC, na plataforma Fala.BR, revelaram algumas questões preocupantes dentro dos núcleos de atendimento, como a carência de professores para o Atendimento Educacional Especializado nos *campi*, a inexistência de SRMs, a falta de Tecnologias Assistivas e até mesmo núcleos sem salas de atendimento. A afirmação, por meio do e-SIC, de que o IFRJ possui SRMs se mostra imprudente e precipitada, pois, diante da escassez de recursos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades específicas, os núcleos ainda estão longe de atender aos critérios necessários para serem considerados como tal. Essas constatações indicam a necessidade urgente de investimentos e adequações para garantir a inclusão no ensino e melhorar as condições para os estudantes

atendidos.

Essa ação evidenciou uma prática despropositada relacionada à contratação de bolsistas para atuar no contexto educacional e atender alunos com deficiência e necessidades específicas, como "monitores de inclusão". O mais preocupante é que, para essas funções, não é exigida nenhuma formação específica, o que compromete a qualidade do atendimento e o suporte adequado para os estudantes da Educação Especial. Essa situação reflete a negação ou invisibilização dos NAPNEs e dos estudantes com deficiência, que frequentemente enfrentam desafios para conquistar espaço e garantir a consolidação de suas atividades dentro da instituição. Esse cenário destaca a urgência de um olhar mais atento e de políticas mais robustas que reconheçam e valorizem as necessidades desses alunos e as ações dos núcleos.

O trabalho confirmou, por meio das narrativas dos participantes, que os gestores do IPV destacaram a inclusão como uma Responsabilidade Social e enfatizaram a importância da consolidação de uma cultura inclusiva por meio de ações e projetos. O trabalho do NAI-ENEE e do GAPI se destaca por antecipar as necessidades dos estudantes, oferecendo orientação e aconselhamento tanto para os coordenadores quanto para os docentes, além de apoiar no desenvolvimento de competências essenciais. As iniciativas pedagógicas, focadas na empregabilidade e autonomia dos alunos, são fundamentais para o sucesso acadêmico dos estudantes, assim como a ampliação de ações de sensibilização, especialmente entre os alunos do primeiro ano. O apoio contínuo aos estudantes é considerado crucial para garantir sua permanência e êxito ao longo da trajetória acadêmica. Essas ações refletem um compromisso institucional com a inclusão e a equidade, promovendo um ambiente mais acessível e favorável ao desenvolvimento pleno de todos os alunos.

A primeira categoria temática – Estrutura, Potencialidades e Limitações no Atendimento ao Público da Educação Especial no IFRJ e no IPV –, teve como centro de análise as estruturas dos NAPNEs e NAI-ENEE, suas potencialidades e limitações apontadas por seus gestores nos atendimentos aos estudantes. O núcleo de acessibilidade do IPV, realiza intervenções no trabalho pedagógico, envolvendo toda a instituição: cursos, coordenações, estudantes, famílias e docentes. Essas ações visam promover uma educação mais inclusiva e integrada, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Já os núcleos de acessibilidade do IFRJ, têm impactado positivamente o processo ensino-aprendizagem, dos estudantes com deficiência e necessidades específicas, buscando soluções para os mais variados problemas diários, mesmo com as limitações de infraestrutura. Os NAPNES são, até o momento, a única iniciativa voltada ao público da EE nos

campi, contribuindo para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes, promovendo uma educação inclusiva, embora de forma ainda limitada.

Nesse segmento, a segunda categoria – Concepções dos Gestores de Ensino sobre as Políticas Públicas na Área de Responsabilidade Social –, o foco foi dar protagonismo aos gestores de ensino, que desempenham o papel de operacionalizar as ações de ensino tanto para os alunos em geral quanto para os da Educação Especial. O texto explora as percepções desses gestores sobre as políticas públicas de Responsabilidade Social, abordando núcleos de acessibilidade e a gestão na Responsabilidade Social.

A Responsabilidade Social é destacada neste trabalho, particularmente, no contexto da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. A Responsabilidade Social está intimamente ligada ao cumprimento dos direitos humanos, especialmente no contexto da Educação Especial e, mesmo com os avanços, a prática inclusiva ainda enfrenta desafios, incluindo a naturalização da violação dos direitos humanos dessas pessoas.

Já na terceira categoria – A gestão e a inclusão no IFRJ e no IPV –, exploramos as percepções dos participantes da pesquisa sobre os núcleos de acessibilidade e o desenvolvimento da cultura de inclusão nas instituições investigadas. Nessa etapa, o foco foi analisar os projetos realizados pelos núcleos, além de avaliar a interação entre esses núcleos e os gestores. A situação aponta para a necessidade urgente de investimentos que transformem esses núcleos em espaços adequados e fundamentais dentro da instituição, garantindo que se tornem centros de excelência e referência também na inclusão dos estudantes.

O IPV, por meio do Núcleo de Acessibilidade, o NAI-ENEE, desenvolve projetos em inclusão, como mentoria, integração e inclusão prática, apoio a atletas com deficiência. Esses projetos visam promover o pleno desenvolvimento dos estudantes, oferecendo suporte individualizado e oportunidades de integração social e acadêmica. O IPV participa de concorrências para obter financiamentos destinados a iniciativas inclusivas, os quais possibilitam a contratação de recursos humanos especializados. Além disso, o IPV conta com a colaboração de outras instituições de Viseu para expandir essas atividades e garantir que os estudantes com deficiência e necessidades específicas tenham acompanhamento e desenvolvimento adequado, conforme relatado pelos gestores da instituição.

Essas ações do IPV buscam não só a inclusão no ambiente acadêmico, mas também a criação de condições para que os estudantes se desenvolvam de forma integral, tanto no aspecto educacional quanto social. Outro foco importante do IPV é o desenvolvimento da cultura de

inclusão, para isso, uma das atividades desenvolvidas pelo seu Núcleo é a realização de atividades de reflexão e sensibilização com os estudantes, promovendo discussões sobre inclusão e conscientização.

Na quarta e última categoria – Perspectivas após Publicação e Divulgação da Pesquisa –, na qual são apontadas as perspectivas após publicação e divulgação do trabalho final, que tem o potencial de despertar nos leitores uma reflexão profunda sobre a importante conexão entre a Educação Politécnica, a Educação Especial e a Responsabilidade Social. Isso pode ampliar a visibilidade das ações realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade, tanto no IFRJ quanto no IPV e nas diversas instituições de ensino, incluindo os quase setecentos Institutos Federais em todo o Brasil, e os diversos Institutos Politécnicos espalhados de norte ao sul em Portugal. Ao destacar essa relação, espera-se que o trabalho contribua para uma maior valorização e reconhecimento das iniciativas de inclusão e acessibilidade, promovendo um olhar mais atento sobre o impacto social e educacional dessas ações.

Na análise da arquitetura documental realizada na pesquisa, concentramos especialmente nos documentos institucionais norteadores e normativos internos do IFRJ. O foco principal foi verificar se as políticas institucionais estão em conformidade com a legislação federal vigente, e se elas realmente atendem à proposta de garantir o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida dos alunos com deficiência e necessidades específicas. Esse exame visou avaliar a adequação documental, a política institucional e as exigências legais, com as práticas inclusivas na instituição, assegurando que a inclusão seja de fato uma prioridade na instituição.

Quanto aos outros documentos normativos internos do IFRJ, Estatuto (IFRJ, 2009), Regimento Geral (IFRJ, 2011), Regulamento do NAPNE (IFRJ, 2014), continuam arcaicos em seus textos e em suas práticas. Como pode o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade do IFRJ não tratar do público-alvo da EE? Como pode não falar sobre o trabalho do AEE nas SRMs?

Dessa forma, foi possível perceber que, embora de forma gradual, a situação tem se modificado mesmo que de forma muito lenta. No entanto, é importante reconhecer que, muitas vezes, as mudanças ainda permanecem apenas no papel e distantes do que é realmente exigido pela legislação brasileira, especialmente no que se refere às diretrizes para o AEE e as SRMs. A distância entre as políticas documentadas e sua implementação prática reflete os desafios contínuos na efetivação da inclusão e do atendimento adequado aos alunos com deficiência e necessidades específicas.

Verificamos que alguns documentos normativos internos do IFRJ ainda apresentam textos

obsoletos, o que mostra o reflexo das dificuldades na implementação efetiva de políticas inclusivas. Com base nos documentos orientadores e mandatários, as análises procuraram entender como esses textos direcionam as discussões sobre a política do IFRJ voltada para a Educação Especial. A pesquisa identificou um crescimento acelerado nas matrículas de alunos com deficiência e necessidades específicas, o que exige a construção de políticas mais adequadas e detalhadas, além de um maior investimento na estrutura e nos serviços dos NAPNEs do IFRJ, para atender à demanda crescente e garantir a inclusão plena desses estudantes.

Uma das questões norteadoras da pesquisa foi: "é necessário criar uma política de inclusão para que a inclusão ocorra numa instituição? Torna-se evidente que, para a construção da inclusão em uma Instituição, é necessário uma série de ações e requer o comprometimento da Instituição como um todo, como visto no IPV, da presidência aos coordenadores de curso e docentes, possibilitando condições para que sejam desenvolvidas ações efetivas internas para modificar a cultura de exclusão existente e proporcionar aos estudantes da EE uma aprendizagem significativa. Um documento por si só não muda uma cultura de exclusão arraigada por anos, como vemos acontecer em Portugal, que diferencialmente do Brasil, lá a inclusão não ocorre por força de decretos.

Para melhor compreensão dessa questão, não vimos no IPV nenhum documento normativo interno que tragam determinações aos gestores, coordenadores de curso e docentes para o desenvolvimento da cultura de inclusão ou do trabalho de sensibilização, realizado cotidianamente por eles, apenas o RIS, um breve e descomplicado relatório das ações realizadas pelo NAI-ENEE e GAPI durante o ano.

Dessa forma, no que diz respeito ao IFRJ, concluímos que ainda são necessárias normativas internas e ações práticas e rápidas da gestão, após a criação da Política de Inclusão Institucional, para que a inclusão saia do papel e aconteça de fato. Igualmente, a criação de documentos norteadores internos, por si só, também não resolveram a questão, pois eles se deparam com desafios estruturais, como a falta de investimentos, de infraestrutura, acessibilidade, falta de recursos humanos, falta de mão de obra especializada (professor de Atendimento Educacional Especializado, pedagogo, tradutor e interprete de libras, psicólogo, psicopedagogo, e outros), para acompanhamento do PEI e PIT, ou pela ausência de uma SRM, de formação docente, e tantos outros que se entrelaçam nas barreiras atitudinais.

Por isso tudo, concluímos que no IFRJ, uma cultura de inclusão precisa ser semeada e cultivada, além da criação de normativas internas para execução do PEEI, e de ações práticas e

rápidas pela gestão na infraestrutura dos NAPNEs. A criação da PEEI, por si só, não garantiu aos estudantes do IFRJ a efetivação da inclusão, pois verificamos cotidianamente nos núcleos, a total carência que sobrevivem. Isso na realidade significa, que o IFRJ não protagoniza o que está na sua PEEI, e nem em seus principais documentos normativos internos.

Desse modo, pode-se entender que a ausência por anos, de uma Política de EE no IFRJ, trouxe inúmeros entraves, como por exemplo, a inexistência de propostas de intervenções que legitimassem o IFRJ, como uma Instituição inclusiva de fato, não tratando a inclusão como responsabilidade social, não criando uma cultura de inclusão, não oferecendo aos *campi* e aos núcleos diretrizes político pedagógica sobre a inclusão, emperrando, assim, a ascensão e fortalecimento dos NAPNES e violando os direitos dos estudantes público da EE que necessitam de um atendimento especializado e muitas das vezes personalizado, diante de suas diversidades, ou seja, o não dito ou o não feito, nos diz algo.

Esse fato reforça que, ao promover a educação inclusiva, a instituição federal, reconhecida por sua excelência acadêmica, desempenha um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao adotar o conceito de responsabilidade social, a instituição se alinha aos princípios da Convenção sobre os Direitos das PcDs. A implementação da Política de Educação Especial Inclusiva no IFRJ, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, reflete o compromisso da instituição em garantir a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas, assegurando acesso equitativo à educação e promovendo o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Contudo, é lamentável que essa proposta ainda permaneça apenas no papel, e é urgente que essa política seja efetivamente consolidada e integrada nas práticas diárias da instituição. A real implementação da inclusão requer ações concretas, investimentos e um esforço contínuo para garantir que todos os estudantes possam, de fato, se beneficiar dos direitos que lhes são garantidos nos documentos de caráter mandatários internacionais e da educação brasileira.

Já em Portugal, a Educação Especial passou por transformações significativas com a implementação de marcos normativos importantes, como o Decreto-Lei nº 3/2008, que estabeleceu os apoios especializados para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Esse decreto foi um marco fundamental para garantir a presença de estudantes com deficiência e necessidades específicas nas escolas, promovendo a equidade no acesso à educação.

Em 2018, dois decretos importantes foram publicados: o Decreto-Lei nº 54/2018 e o

Decreto-Lei nº 55/2018. Que introduziram orientações para a criação de um currículo inclusivo nas escolas, visando adaptar o processo de ensino às necessidades individuais dos estudantes, respeitando e valorizando sua diversidade. Esses marcos normativos, portanto, ajudaram a fortalecer a base legal para a educação inclusiva em Portugal, promovendo a adaptação curricular e a construção de um sistema educacional que reconhece e acolhe a diversidade, garantindo a todos os estudantes as condições para um aprendizado pleno e significativo.

Falar sobre essa ampliação no número de matrículas é complexo, pois, mesmo em 2025, ainda não foi possível garantir a efetivação do atendimento adequado para o público da Educação Especial nos *campi.* Existe um grande descompasso entre o aumento das matrículas e a infraestrutura necessária para atender adequadamente esses estudantes. A falta de atitudes concretas por parte da gestão é evidente. Não adianta apenas ter documentos normativos internos se não houver ações responsáveis e eficazes para garantir a inclusão como uma verdadeira responsabilidade social. A institucionalização de práticas inclusivas depende de uma mudança de atitude, com a implementação de medidas reais que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Outra conclusão importante da pesquisa é que, assim como na pesquisa de 2020, os NAPNEs do IFRJ continuam sendo os únicos responsáveis pelo atendimento ao público da Educação Especial na instituição. A implementação da PEEI não trouxe alterações significativas na rotina desses núcleos, não assegurando a permanência e a formação exitosa dos estudantes, nem modificando o cenário crítico da falta de infraestrutura nos núcleos. Isso revela que a política, até o momento, não conseguiu efetivar as mudanças necessárias para garantir uma inclusão real e de qualidade. A grande expectativa gerada pela PEEI, no que se refere à superação da cultura de exclusão, que tem sido cultivada por seus gestores ao longo dos anos, ainda não se concretizou. A persistência de uma estrutura insuficiente e a falta de medidas concretas indicam que a política, por mais que tenha sido uma tentativa de mudança, não tem sido eficaz em transformar a cultura institucional de exclusão em uma verdadeira cultura de inclusão. Isso exige uma reflexão profunda sobre como as políticas de inclusão são implementadas e como podem, de fato, ser sustentadas ao longo do tempo, com ações consistentes e adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência.

Concluímos ainda, que os NAPNEs foram criados apenas por força da lei e continuam de maneira semelhante desde a sua criação, com modificações muito modestas ao longo do tempo. Em 2025, corroboramos a visão da pesquisa de 2020, revelando que, apesar das dificuldades

enfrentadas pelos núcleos, eles não deixaram de demonstrar suas potencialidades. Os NAPNEs têm se esforçado para realizar ações voltadas para a inclusão, mesmo diante das muitas limitações estruturais e recursos escassos, que dificultam a implementação de um trabalho mais abrangente e eficaz. Esse cenário aponta para uma realidade em que, embora os núcleos estejam comprometidos e atuem de forma positiva, as condições estruturais necessárias para que suas ações se tornem verdadeiramente transformadoras, ainda são muito insuficientes. A falta de estrutura e apoio efetivo limita a capacidade de execução dessas ações e evidencia a necessidade urgente de mudança de atitude da gestão para que a inclusão no IFRJ seja efetiva e de qualidade, e de excelência e referência não só no ensino, mas em Responsabilidade Social e políticas públicas de inclusão.

Outra conclusão desta pesquisa, de forma semelhante à de 2020, é que o crescimento da força de trabalho com dedicação exclusiva no NAPNE pode ser interpretado como um reconhecimento das legitimidades das demandas pelos gestores institucionais, no entanto, conforme evidenciado pelos dados coletados no e-SIC, apenas quatro servidores de quinze *campi* dedicam sua carga horária de trabalho exclusivamente ao NAPNE.

É importante ressaltar que, além da carência estrutural e de recursos enfrentada pelos núcleos, os poucos profissionais dedicados a essas funções acabam se desdobrando entre as atribuições de seus cargos originais, oriundas de concursos públicos, e ainda acumulam funções adicionais relacionadas ao núcleo. Esse acúmulo de funções pode explicar o número reduzido de membros no NAPNE e a realidade de que, no momento, apenas quatro servidores possuem dedicação exclusiva ao núcleo. Esse cenário aponta para a necessidade urgente de maior valorização e estruturação desses núcleos, para que possam atender de forma mais eficaz às demandas dos estudantes com deficiência e necessidades específicas, sem sobrecarga para os profissionais envolvidos.

Uma mudança observada de 2020 até o momento atual, em consonância com os resultados da pesquisa de 2020, foi a transformação do NAPNE em um setor específico, o CONAPNE, o que possibilitou a criação da almejada Coordenação Geral do NAPNE, a CGNAPNE, um setor específico dentro da Reitoria. Essa mudança representou um avanço importante, trazendo maior visibilidade e estrutura aos núcleos e ao processo de inclusão.

No entanto, uma questão que ainda gera estranhamento é o fato de que foi criada uma Coordenação Geral, com um único servidor, e não uma equipe, para ter a responsabilidade de implementar e acompanhar as ações, assessorando e subsidiando os núcleos nos *campi* no

processo educativo da Educação Especial. Essa situação reflete uma disparidade entre as demandas de implementação e acompanhamento das políticas de inclusão e a infraestrutura real disponível, sugerindo que mais recursos e pessoal são essenciais para garantir que a CGNAPNE possa cumprir sua missão de forma eficaz.

Outro ponto destacado nos resultados da pesquisa de 2020 foi a falta de articulação entre as instâncias responsáveis na Reitoria pelos NAPNEs, como a Pró-Reitoria de Extensão, a Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas, e a Coordenação Geral de Diversidades, os NAPNEs. Antes da criação da CGNAPNE, os núcleos realizavam seu trabalho de forma isolada, sem uma rede de colaboração e sem receber diretrizes claras para integrar suas ações à gestão de diversidade e inclusão na Reitoria. Esse isolamento contribuiu para um cenário de desarticulação, em que a falta de integração dificultava a efetividade das políticas de inclusão e comprometia o apoio necessário para o bom desenvolvimento das ações.

A criação da Coordenação Geral foi uma resposta direta a essa situação, separando a Coordenação dos NAPNEs, dos outros dois núcleos, mas também refletiu a complexidade da inclusão e a carência estrutural a que os NAPNEs estavam submetidos. Como foi amplamente criticado na pesquisa de 2020, a existência de uma única coordenação que abraçava três núcleos tão distintos e complexos foi vista como um fator limitante e negativo.

No entanto, apesar do avanço representado pela criação da CGNAPNE, ainda há muitos desafios a serem superados, especialmente em relação à comunicação e à articulação entre os diferentes setores da Reitoria (PROEX, Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas, Coordenação Geral de Diversidades, CGNAPNE, os NAPNEs e as Direções nos *campi*). Refinar essa comunicação e melhorar as relações entre essas instâncias é fundamental para que a inclusão seja realmente efetiva e integrada, garantindo que todas as partes envolvidas compartilhem responsabilidades e esforços para um atendimento de qualidade aos estudantes com deficiência e necessidades específicas.

É relevante comentar que, desde os resultados da pesquisa de 2020, os NAPNEs no IFRJ continuam alocados na Pró-Reitoria de Extensão, e não instanciados à Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que é a instância responsável pelo ensino, considerando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino. Essa desconexão tem gerado impactos negativos no dia a dia dos NAPNEs, pois coloca as questões relacionadas à inclusão em uma área que não está diretamente relacionada ao ensino, mas à extensão, o que pode comprometer a integração das ações pedagógicas e o alinhamento da educação inclusiva com as práticas institucionais de

ensino.

Além disso, outra desconexão que persiste até hoje é o fato de os NAPNEs, que lidam diretamente com as questões dos alunos com deficiência e necessidades específicas nos *campi* estarem subordinados à Direção Geral, e não à Direção de Ensino. Isso reforça a sensação de que as questões da Educação Especial, dentro dessa estrutura, não são tratadas como parte central da atividade educativa da instituição, mas como algo periférico, o que contribui para o silenciamento dessas questões. Essa desconexão dificulta a articulação de políticas e ações eficazes e integrais para garantir que os alunos com deficiência recebam o atendimento adequado no âmbito do ensino, dentro de uma perspectiva mais alinhada e estratégica.

Esse cenário revela um afastamento das ações de inclusão do centro das decisões pedagógicas da instituição, o que pode explicar, em parte, as dificuldades e limitações enfrentadas pelos NAPNEs, além de dificultar a construção de uma cultura institucional realmente inclusiva. Essa falta de alinhamento e de compreensão da educação inclusiva como um elemento essencial da educação, como um todo, prejudica a efetividade das políticas e ações voltadas para tais estudantes.

No contexto do NAI-ENEE e do GAPI, sua infraestrutura, apesar de precisar de melhorias no número de recursos humanos para atuação, permite o desenvolvimento de suas atividades, destacando-se na consolidação de uma cultura inclusiva, sendo reforçada por meio de ações e projetos concretos que buscam reduzir o preconceito e o fortalecimento dessa cultura na Instituição. Esses dois núcleos se destacam por ações inovadoras, antecipando-se às necessidades dos estudantes, pois conduzem um trabalho contínuo e personalizado ao longo da trajetória acadêmica, oferecendo aos estudantes o suporte necessário para que possam desenvolver suas competências de estudo de forma eficaz. Uma das principais funções desse núcleo é garantir a efetivação do processo inclusivo, oferecendo suporte contínuo aos alunos, seus docentes e suas famílias, além de trabalhar diretamente para eliminar as barreiras enfrentadas pelos estudantes.

Podemos observar, na prática cotidiana dos núcleos, a luta incansável dos NAPNEs para garantir que a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas aconteça nos Institutos Federais, que se proclamam como escolas de excelência e referência. No entanto, surgem questões cruciais: Excelência para quem? Referência em que? Excelência em quê? Essas indagações nos levam a refletir sobre a verdadeira natureza dessa "excelência", especialmente quando comparada à realidade enfrentada pelos NAPNEs, que ainda operam com carências estruturais significativas.

A excelência e a referência que os Institutos Federais aspiram oferecer parecem distantes da realidade vivida por aqueles que fazem a inclusão acontecer: os próprios NAPNEs. A inclusão, que deveria ser o centro de qualquer escola, que se proclama como modelo de ensino, muitas vezes encontra obstáculos devido à falta de investimentos e à ausência de uma estrutura adequada. Numa Instituição de excelência e referência em ensino, como o IFRJ, pode ainda desenvolver-se mais no seu compromisso como Instituição de referência em Responsabilidade Social e políticas públicas de inclusão.

Portanto, é fundamental transformar as carências e as ausências identificadas na pesquisa anterior e nessa, em investimentos concretos, que envolvam a construção de infraestruturas adequadas e a valorização dos NAPNEs como espaços essenciais dentro da instituição. Esses núcleos devem ser reconhecidos pela gestão como pontos de referência e excelência na inclusão, proporcionando, de fato, um ambiente que permita aos estudantes com deficiência e necessidades específicas não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso em seus percursos acadêmicos. Para que a inclusão seja genuína e a excelência seja de fato alcançada, é imperativo que os NAPNEs se tornem áreas prioritárias para a gestão e que sejam dotados dos recursos e suporte necessários para desempenharem seu papel com a qualidade e a efetividade que os estudantes merecem.

Esse fato destaca uma realidade preocupante: os NAPNEs, embora fundamentais para garantir a inclusão no contexto dos Institutos Federais, estão limitados não apenas pela falta de infraestrutura, mas também por uma estrutura que os isola, tornando-os "espaços de inclusão". Ao isolar os NAPNEs em uma esfera separada na instituição, coloca seus membros como os únicos responsáveis pela inclusão, os “servidores da inclusão”, limitando-os “na ilha da deficiência”, enquanto a maior parte dos demais servidores e gestores dos *campi* continua na "ilha da excelência", onde as questões de inclusão e acessibilidade parecem ser tratadas como algo periférico, em vez de serem integradas ao ensino como um todo.

A falta de uma rede colaborativa e de uma articulação mais profunda com as demais áreas do *campus* e da Reitoria, limita consideravelmente os potenciais de ação dos NAPNEs, fazendo com que as responsabilidades pelo público da Educação Especial fiquem restritas aos seus membros, em vez de serem compartilhadas e assumidas pela instituição como um todo. Isso impede que a inclusão se torne realmente uma responsabilidade de todos, uma Responsabilidade Social como deveria ser em uma escola de referência e excelência.

Portanto, é inadiável que a gestão da instituição tome medidas urgentes para estruturar os

NAPNEs adequadamente, com investimentos reais em infraestrutura e recursos humanos. A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado deve ser garantida em todos os *campi*, assim como as Salas de Recursos Multifuncionais devidamente equipadas e com equipes especializadas para atender às necessidades dos estudantes. Só assim será possível operacionalizar uma política inclusiva institucional eficaz, que se alinhe com a missão de ser uma instituição de referência e excelência, em que a inclusão não seja apenas um conceito no papel, mas uma prática vivida no dia a dia de todos os membros da comunidade acadêmica.

É fundamental reconhecer que a gestão do IPV enxerga a Responsabilidade Social como um princípio central da educação inclusiva. Para eles, a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético e social que permeia a formação dos alunos em suas diversas áreas de conhecimento. Essa visão está alinhada com a missão da instituição de promover uma educação politécnica aplicada, que não só oferece formação técnica e acadêmica de qualidade, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em uma sociedade plural. A atuação do NAI-ENEE, nesse contexto, é vista como um exemplo claro dessa responsabilidade social. Quando a gestão e o núcleo de acessibilidade estão "ancorados no mesmo terreno", isso significa que existe uma integração entre a política institucional e as práticas inclusivas da Instituição. Esse alinhamento é essencial para a efetividade das ações de inclusão, pois as estratégias e decisões tomadas pela gestão da instituição têm respaldo nas necessidades reais dos estudantes, enquanto o NAI-ENEE atua como uma ponte, garantindo que as políticas se traduzam em ações concretas.

Um dos objetivos desta pesquisa foi dar continuidade ao processo investigativo iniciado durante o curso de mestrado, integrando seus resultados e mantendo uma continuidade dialógica com a pesquisa anterior. Essa continuidade permitiu uma maior compreensão das interlocuções com gestores de ensino sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas, tanto no IFRJ quanto no IPV, e os desdobramentos desses diálogos após a conclusão e divulgação. Ao integrar todos os objetivos propostos, podemos concluir que alcançamos os resultados, pois conseguimos responder às questões norteadoras da pesquisa, segundo as análises das políticas na área de Responsabilidade Social e das ações afirmativas no IFRJ e no IPV, sobre a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Dessa forma, foi claramente identificado o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas do NAI-ENEE no IPV e do NAPNE no IFRJ, destacando seus esforços em promover a inclusão. Também realizamos uma análise detalhada da arquitetura documental relacionada à política de inclusão

em ambas as instituições, considerando sua organização, estrutura e funcionamento. Esse exame documental revelou importantes aspectos das políticas e práticas de inclusão, evidenciando tanto avanços quanto desafios.

No IPV, a colaboração estreita entre gestão e NAI-ENEE é crucial para garantir que as ações inclusivas se mantenham eficazes e sustentáveis, contribuindo para o sucesso do modelo de educação inclusiva. Conforme refletido nas narrativas dos gestores, fica claro que a gestão do IPV se compromete a respeitar a diversidade e a promover a equidade social. Ao adotar uma postura inclusiva e de valorização das diferenças, a instituição contribui diretamente para diminuir as desigualdades sociais, criando oportunidades para todos os estudantes. Esse compromisso com a diversidade promove uma qualidade de vida para os estudantes ao proporcionar um ambiente educacional mais acessível e justo.

Entendemos que ainda há uma caminhada longa a ser percorrida para que a inclusão no IFRJ esteja completamente alinhada aos documentos normativos legais existentes e aos normativos internos, criados e descumpridos pelo IFRJ. O processo de inclusão envolve tanto os estudantes quanto os servidores, com e sem cargo de gestão. A realidade atual, conforme observado, exige um compromisso real da instituição, que precisa reconhecer a inclusão como uma Responsabilidade Social genuína.

Apesar dos desafios, é imprescindível que a instituição comece a implementar as mudanças necessárias, a fim de transformar a política de inclusão, ainda no papel, em ações concretas que impactem positivamente a vida dos estudantes e de toda a comunidade acadêmica. Esperamos que a problematização levantada por esta pesquisa, contribua para a propagação da cultura de inclusão e dos direitos humanos, gerando um diálogo contínuo e produtivo para promover a inclusão como Responsabilidade Social do IFRJ.

7. TRABALHOS FUTUROS

Este trabalho pode ser um importante marco para o avanço de políticas e práticas inclusivas dentro dos Institutos Federais e outras instituições de ensino, destacando o papel dos núcleos de acessibilidade como pilares essenciais para uma educação verdadeiramente acessível e igualitária.

Quanto às perspectivas, acreditamos que o trabalho final poderá despertar nos leitores uma compreensão mais profunda da relação fundamental entre a Educação Politécnica, a Educação Especial e a Responsabilidade Social. Ao destacar as interconexões entre a Educação Politécnica, a Educação Especial e a Responsabilidade Social, o trabalho oferece uma reflexão profunda sobre a importância da inclusão no contexto da Educação Politécnica. O foco nos Núcleos de Acessibilidade mostra que essas estruturas não devem ser vistas apenas como unidades de apoio, mas como elementos centrais para a transformação do ambiente educacional, promovendo um espaço de equidade, acolhimento e oportunidades iguais para todos os alunos, especialmente os com deficiência e necessidades específicas.

Dentro das perspectivas do trabalho, é crucial que a sociedade e as instituições educacionais reconheçam o papel desses núcleos como protagonistas na construção de um ambiente mais inclusivo, onde todos os estudantes tenham as mesmas chances de desenvolvimento e sucesso acadêmico. Com o avanço das práticas de acessibilidade e inclusão, torna-se possível fortalecer a cultura inclusiva dentro do ambiente educacional, não apenas como uma questão de conformidade com legislações e normativas, mas como um compromisso real e contínuo com a Responsabilidade Social das instituições de ensino.

Essa contribuição do trabalho busca, ao final, não só ampliar a visibilidade do trabalho realizado nos NAPNEs, mas também promover uma mudança cultural dentro das instituições, garantindo que a educação de qualidade e a inclusão plena sejam acessíveis a todos, sem exceções. Ao abordar essas questões de forma estratégica e integrada, é possível fortalecer ainda mais a cultura de inclusão e garantir que os direitos humanos e a Responsabilidade Social estejam no centro das práticas educacionais.

Esses pontos servem como diretrizes para promover a inclusão real e significativa, que vá além de uma simples adequação legal e que incorpore a Responsabilidade Social de forma efetiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam ter um percurso educacional bem-sucedido e igualitário. Esta pesquisa não se encerra por aqui e, sugerimos como perspectiva algumas questões:

i. acreditamos que se torna necessário abrir um espaço de reflexões sobre as práticas institucionais e autorreflexão de suas próprias práticas;
ii. a pesquisa realizada num país da Europa permitiu, também, repensar um (re)direcionamento que aponte rumos de forma efetiva, para a apropriação da Responsabilidade Social como parte de uma educação inclusiva para todos, independentemente de possuírem alguma deficiência, ou necessidade específica;
iii. possibilidades de aplicabilidade na Instituição pesquisada, com a re(construção) da inclusão como responsabilidade social;
iv. a compreensão do processo histórico da educação profissional e da educação especial;
v. a reflexão por parte dos pesquisados sobre o processo inclusivo nos NAPNEs e NAI-ENEE;
vi. a revisão das práticas institucionais no processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial;
vii. repensar a infraestrutura e os recursos materiais e humanos dos Núcleos de Acessibilidade do IFRJ e IPV.

Além disso, há a possibilidade de construção de artigos, da participação em congressos, participação em eventos, bate-papos, rodas de conversas, fóruns, entre tantas outras possibilidades, e, quem sabe, a produção de um livro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas.** Cascais: Princípia Editora, 2010.

ALVES, Luiz Carlos de Santis. **Politecnia, pesquisa e trabalho como princípios educativos: aprendizagens construídas na vivência do Seminário Integrado**. Orientadora: Drª. Maria Cristina Pansera de Araújo. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Federal Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANTIPOFF, Helena. O Rosário e o seu nascimento. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: educação rural**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p. 128, v. IV, 1992.

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

BOWEN, H. R. **Social responsibilities of the businessman**. Editora Civilização Brasil AS, 1957.

BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. (Orgs.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na Educação Profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.428 de 12 setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro – RJ, 12 set. 1909. Disponível em: http://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.882, 9 dez. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, Página 22359 (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Acesso à informação pública: uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.acessoainformacao.gov.br/central-deconteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoainformacao.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Controladoria-Geral da União (CGU).** Plataforma FALA.BR. Brasília, DF: CGU, 2023. Disponível em: https://falabr.cgu.gov.br/web/home. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília, DF: MEC, 1990. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/42449745/declaracao-de-jomtien. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20Nº%203.298%2C%20DE%2020,proteção%2C%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 out. 2001, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm#:~:text=Promulga%20a%20Convenção%20Interamericana%20para,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Deficiência. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder

Executivo. Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 4 out. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%205.225%20DE%201º%20DE%20OUTUBRO%20DE%202004.&text=Altera%20dispositivos%20do%20Decreto%20n,que%20lhe%20confere%20o%20artigo. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Poder Executivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 27 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/6.094/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia − IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012**. Regulamenta a Lei n 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do artigo 5o, no inciso II do § 3º do artigo 37 e no § 2º do artigo 216 da Constituição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2012, p. 1. Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, p. 1, 31 dez. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes de bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez., 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 17-25, 28 mai. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L9649cons.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 9 de 05 de maio de 2017**. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de

novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: www.ufjf.br/copese/files/2016/06/PORTARIA-NORMATIVA-No-9-20171. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Implementação de Cotas. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o PRONATEC, 2011. Disponível em: http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.
BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012 – CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, maio/2012.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE).** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1412. Acesso em: 13 mar. 2024.
BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, setembro/2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial (1982). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União.** Acórdão 2267/2005 – Plenário. Relator: Benjamin Zymler. Brasília, DF, 13 dez. 2005.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERQUEIRA, M. F.; MARTINS, A. M. O. A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, p. 123-145, 2011.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3-CIAVATTA.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 159-174, 2010.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Livro verde promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas**. Bruxelas: CCE, 2001.
COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **A memorandum on lifelong learning**. Lisbon, 2000.

COSTA, A. M.; RODRIGUES, D. Country briefing – special education in Portugal. **European Journal of Special Educational Needs**, v. 14, n. 1, p. 70-89, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1985.

DIAS, Kátia Arruda. **Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na educação profissional tecnológica do IFRJ**. 415 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2020.

DIAS, Kátia; FERNANDES, Edicléa. **O estado da arte sobre a inclusão nos Institutos Federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede**. VIII CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – Desafios do campo interdisciplinar em tempos de pós-verdade, GT1 - Acessibilidade em tempos de diversidade, inclusão social e escolar. Maceió, outubro de 2019.

DIAS, Kátia; FERNANDES, Edicléa; SALGADO, Patricia. **Inclusão como política pública na Rede Federal: um olhar sobre o IFRJ**. Curitiba: CRV, 2021. 150 p. ISBN Digital 978-65-251-0600-7. ISBN Físico 978-65-251-0601-4. DOI 10.24824/978652510601.4. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36156-inclusao-como-politica-publica-na-rede-federal-um-olhar-sobre-o-ifrj. Acesso em: 15 de maio de 2024.

DIAS, Kátia; FERNANDES, Edicléa; SALGADO, Patricia. **Práticas pedagógicas na educação especial: um suporte para a promoção do acesso, permanência e êxito**. Rio de Janeiro: Conectar Editora (Selo Hypatia), 2021.

DIAS, Kátia; FERNANDES, Edicléa; SALGADO, Patricia. **Um suporte de acessibilidade: guia orientador na educação profissional tecnológica do IFRJ**. Rio de Janeiro: Hypatia, 2020.
DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. **Para uma educação inclusiva - manual de apoio à prática**. 2018.

DIAS, Kátia; CORREIA, Vanessa.; LACERDA, Thiago. Ensino profissional e políticas públicas inclusivas: Uma análise comparativa entre o Brasil e os países da América do Sul. **Cuadernos de Educación y Desarrollo***, 15*(7), 6252–6274, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-020

ETHOS I. 2002. Disponível em: https://www3.ethos.org.br. Acesso em: 15 mai. 2024.

FELGUEIRAS, I. As crianças com NEE. Como as educar? **Inovação**, v. 7, n. 1, p. 23-35, 1994.

FÉLIX, L. F. F. O ciclo virtuoso do desenvolvimento responsável. Em: **Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades**, v. 2, pp. 13-42. São Paulo/Petrópolis: Instituto Ethos, 2003.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. Stoke on Trent, UK, 2000.

FONSECA, Maria de Jesus. O Ensino Politécnico em Portugal. A história recente. In: **Polistécnica,**

Boletim Informativo do Instituto Superior Politécnico de Viseu – ISPV, n.º 2. 2001. p. 7-9.

FONSECA, Sonia M. O ensino profissional no Brasil colônia: a proposta de três planos de estudos e ensino-Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

FRIGOTTO, G. Educação para a "inclusão" e a "empregabilidade": promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2011, p. 61-78.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3), 2005. https://doi.org/10.22409/tn3i3.p4578

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação e Tecnologia: a relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf. Acesso em: 23 ago. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-81, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-54, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNARTE. **Instrução Normativa nº 24, de 18 de março de 2020.** Dispõe sobre a elaboração, avaliação e revisão do planejamento estratégico institucional dos órgãos e das entidades da administração pública federal integrantes do Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal – SIORG, estruturado nos termos do art. 21 do Decreto nº 9.739, de 28 de

março de 2019. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Tudo o que você precisa saber sobre responsabilidade social**. 2020. Disponível em: https://fadc.org.br/noticias/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-responsabilidade-social#:~:text=A%20responsabilidade%20social%20%C3%A9%20o,para%20uma%20sociedade%20mais%20justa. Acesso em: 24 abr. 2024.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GERLACH, C. **Lebenslanges lernen: konzepte und entwicklungen 1972 bis 1997**. Köln, 2000.

GIL, Antônio Carlos**. Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. 206 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, p. 15-35, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: (Org. e ed.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 210, 2009.

GOMES, Hélica S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GOMES, J. F. A reforma da educação superior portuguesa. **Revista de Economia***, 35*(3), 2009. p. 103-118. DOI: https://doi.org/10.5380/re.v35i3.16711
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Plano de desenvolvimento institucional do IFRJ - PDI. 2024 a 2028**. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/pdi. Acesso em: 02 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Plano pedagógico institucional do IFRJ - PPI. 2024/2028**. Disponível em:

https://portal.ifrj.edu.br/pdi/ppi. Acesso em: 01 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Relatório de gestão do IFRJ. 2023**. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/resolucao_n_166-2024_anexo.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no IFRJ**. 2014b. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/regulamento_do_napne_aprovado_pelo_consup_1.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Resolução CONSUP/IFRJ nº 125, de 05 de junho de 2023**. Aprova a Política de Educação Especial Inclusiva no âmbito deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. 2023. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Acesso%20%C3%A0%20Informa%C3%A7%C3%A3o/ConSup/resolucao_no_125-2023_-_aprova_a_politica_de_educacao_inclusiva.docx_anexo.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

INSTITUTO POLITECNICO DE VISEU (IPV). Relatório RIS IPV 2021 **Projetos e Iniciativas de Inovação Social. Promoção dos Direitos Humanos IPV.** Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2023/11/Relat-Proj-Iniciativas-Indole-Social-14-jan-21.pdf. Acesso em: 20 nov. de 2024.

INSTITUTO POLITECNICO DE VISEU (IPV). Relatório RIS IPV 2022 **Responsabilidade e Inovação Social.** Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2023/11/Relatorio-RIS-IPV-2022.pdf. Acesso em: 20 nov. de 2024.

INSTITUTO POLITECNICO DE VISEU (IPV). Relatório RIS IPV 2023 **Responsabilidade e Inovação Social.** Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-RIS-IPV-2023.pdf. Acesso em: 20 nov. de 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. 2. ed., Campinas/SP: Autores Associados, p. 243, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024. Acesso em: 07 nov. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 31 mar. 2015.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, A.; CAETANO, J.; BRANDÃO, N.; DUARTE, S.; GOUVEIA, T. **Responsabilidade Social Empresarial em Portugal.** Lisboa: Deplano Network, SA, 2011.

LIMA, L.; GUIMARÃES, P. **Critical European strategies in lifelong learning. A introduction**. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.

LIMA, M. Responsabilidade social: apoio das empresas privadas brasileiras à comunidade e os desafios da parceria entre elas e o terceiro setor. Em: **Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades**, pp. 103-142. São Paulo/Petrópolis: Instituto Ethos, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, António M.; PARDAL, Luís A.; DIAS, Carlos. Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. **Interações**. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/283. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARTINS, Ernesto C.; MARTINS, Susana I. B. A visão do ensino técnico profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 6-31, maio/ago. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (13ª ed.). São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MORGADO, E.; LICURSI, B.; RODRIGUES, J.; CARDOSO, M.; SILVA, L. Evolução histórica e conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 11, n. 3, p. 416-426, 2018. DOI: 10.14571/brajets.v11.n3.

MOURA, Dante H. Educação básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; PORTES, Rutileia Maria Lima. A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. In:

OMS. **International classification of functioning, disability and health – children & youth version**. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

ORSIES. **Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de ensino superior**. 2018. Disponível em: http://orsies.forum.pt/. Acesso em: 2018.

ORSIES. **Práticas Inspiradoras de Responsabilidade Social.** 2022. Disponível em: https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/PIRS_2022.pdf. Acesso em 29 nov. 2024.

ORSIES. **Relatório Global Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior.** 2021. Disponível em: https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/IRSIES%20-%20Relato%CC%81rio%20Global_VFinal.pdf. Acesso em 29 nov. 2024.

ORSIES. **Responsabilidade e Inovação Social**. 2023. Disponível em: https://ipv.pt/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-RIS-IPV-2023.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia − IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

OTRANTO, Célia Regina; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 07-20, jan./abr. 2016.

OTRANTO. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058. Acesso em: 20 maio 2017.

PACHECO, J. A. Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, p. 65-74, 2011a.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011b.

PACHECO, J. A. Formação geral e formação técnica: uma integração possível? In: COSTA, M. A. et al. (Orgs.). **Currículo integrado: concepções, perspetivas e experiências**. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2011c, p. 21-32.

PEREIRA, Filomena. Educação inclusiva: um imperativo ético. **Jornal de Letras**, 12 de setembro de 2018.

PEREIRA, Filomena. **Oportunidades e desafios dos DL54/2018 e DL55/2018**. Porto, 2019.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Hemus, 1970.

PORTUGAL. PORTARIA Nº 275-A/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). **Diário da República**, I série, nº 176. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/351887/details/normal?l=1. Acesso em: 06/04/2024.

PORTUGAL. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. **Circular n. 1/ANQEP/2017**. Lisboa: ANQEP, 2017. Disponível em: http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/558. Acesso em: 10 mar. 2023.

PORTUGAL. Decreto de 1852-12-30: cria o ensino industrial. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 1-2, 1/2 jan. 1853.

PORTUGAL. Decreto nº 5.029. Organização do ensino industrial e comercial. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 263, 5 dez. 1918. 1. Série, p. 2067-2112.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 319/91 do Ministério da Educação (1991)**. **Diário da República**, I série A, nº 193. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized. Acesso em: 06/04/2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 6/2001 do Ministério da Educação (2001)**. **Diário da República**, I série A, nº 15. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/338986/details/maximized. Acesso em: 06/04/2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de agosto**. **Diário da República**, Diário do Governo nº 188/1973, Série I de 1973-08-11, p. 1401–1406.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 55/2018**. **Diário da República**, nº 129, 6 de julho de 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Educação e formação em Portugal**. 2007. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Educação em números**. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=educacao_numeros2008.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Estatísticas do Ensino Secundário**. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://infoescolas.mec.pt/Secundario/#.WTmL7Wjyu00. Acesso em: 31 mar. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Estatísticas do Ensino Secundário**. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/. Acesso em: 31 mar. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto**. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1746&tabela=leis. Acesso em: 1º out. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005**. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Lei nº 85/2009, de 27 de agosto**. **Diário da República**, 1ª série, nº 166, 27 de agosto de 2009.

PORTUGAL. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio de 2014**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, PT, 14 maio 2014. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/05/09200/0281902828.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

PORTUGAL. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Declaração de Retificação nº 32/2014 de 27 de junho de 2014**. Retifica o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de

maio. **Diário da República**, 1.ª série, Nº 122, 27 de junho de 2014. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2014b. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/06/12200/0352103523.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

PORTUGAL. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho de 2012**. Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados. **Diário da República**, nº 123/2012, Série I de 2012-06-27. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2012. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacaoconsolidada/-/lc/106490508/201704030659/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice. Acesso em: 07 jun. 2023.

QNQ. **Quadro Nacional de Qualificações**. Disponível em: http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ. Acesso em: 31 jul. 2017.

RAMOS, M. Trabalho e formação integrada: categorias de análise de projetos educacionais em disputa no Brasil. In: SOUSA JÚNIOR, H. P.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011, p. 81-193.

RAMOS, Marise N. A Educação Profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005b.

RAMOS, Marise N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: HÉLIO da Costa; MARTINHO da Conceição. (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005c, v. 1, p. 19-62.

RIBEIRO, M. M. G. P. **O ensino profissional de nível secundário em Portugal, 2000-2014: quase mercado e isomorfismo**. Tese de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, 2014.

ROCHA, A. D. **Ética, Deontologia e Responsabilidade Social.** Porto: Vida Económica, 2010.
RODRIGUES, Liliana. **O ensino técnico-profissional em Portugal**. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VIII, n. 14, jul./dez. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In:

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese_izaura_silva_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 dez. 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIEIRA, Marli Terezinha; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; ELIAS SPERS, Valéria Rueda; MORALES RIGOLDI, Aracelis Gois. Estudos realizados sobre o tema responsabilidade social: uma visão do comportamento da produção bibliográfica. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. a5pt, 2023. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2023v9n1a5pt. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/18160. Acesso em: 25 ago. 2024.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto:
Pesquisadora responsável: Kátia Arruda Dias
Telefone de contato: (24) 99904-1271
E-mail: katia.dias@ifrj.edu.br

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa**, o Ensino Politécnico no IFRJ e no IPV: A Inclusão de Estudantes com Deficiência e Necessidades Específicas** do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, que está sendo realizada por Kátia Arruda Dias, sob a orientação do Prof.º Dr. Thiago Corrêa Lacerda. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O projeto tem como objetivo analisar as políticas na área de Responsabilidade Social e as ações afirmativas encontradas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e no Instituto Politécnico de Viseu (IPV) em Portugal, sobre a inclusão de seus estudantes com deficiência e necessidades específicas. O estudo investiga como se dá o processo de inclusão no IFRJ e no IPV, ambas instituições politécnicas, uma no Rio de Janeiro - Brasil, a outra, em Viseu, Portugal. Entre outras atividades, pretendemos, além de visitar o IPV para realização das entrevistas, comparar as aplicações do contexto das políticas na área de responsabilidade e inovação social e as ações afirmativas encontradas no IFRJ e no IPV sobre a inclusão de alunos com deficiência e necessidades específicas. E ainda, observar o trabalho desenvolvido no IPV em relação à inclusão dos estudantes.

A sua escolha deveu-se ao fato de ser um membro que vivencia e atua diretamente no processo de inclusão no atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades específicas na instituição lócus da pesquisa. Sua participação contribuirá para o cumprimento da proposta do trabalho apresentado, e ainda, no intuito da produção de

artigos sobre o tema e a escrita da tese. Todas as informações coletadas contribuirão na estruturação da tese de doutoramento, na elaboração de artigos e/ou trabalhos que poderão ser publicados em congressos, eventos e/ou revistas científicas.

Você é quem decidirá se irá participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto a Inclusão de Estudantes com Deficiência e Necessidades Específicas no IFRJ e no IPV: Dois mundos distantes, você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo decidindo participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

Aceitando participar, sua contribuição se realizará através de entrevista oral (com registro de voz), com roteiro de perguntas abertas focalizado no tema. A entrevista, instrumento de coleta de dados, será realizada presencialmente em Viseu, Portugal, e versará sobre suas experiências, concepções e expectativas sobre o desenvolvimento das ações de inclusão no seu local de trabalho, e serão definidos durante o desenvolvimento da pesquisa. A sua participação não envolve despesas e ou pagamentos.

Sua participação é **voluntária** e sua identidade não será revelada em nenhum momento de produção ou qualquer publicação que possa resultar deste estudo, sendo garantido o sigilo sobre sua participação. Você pode **desistir** de participar do projeto a qualquer momento, contudo os dados fornecidos durante o processo estarão disponíveis para serem analisados, resguardando o seu direito ao sigilo e o nosso de utilização das informações prestadas até o momento em que cessou sua vontade de participação e de contribuir com o estudo.

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Fica garantido que seu envolvimento na pesquisa não trará à sua pessoa qualquer prejuízo ou garantia de vantagem de qualquer ordem ou tipo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras e estão relacionados a um possível constrangimento e desconforto quanto à identidade do participante e as informações prestadas por ele. Os benefícios ao participante são indiretos e residem no fato de os resultados do estudo poderem dar subsídios de modo a possibilitar o encaminhamento de novas ações na área da educação

inclusiva.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Em caso de dúvidas, ou querendo outras informações, entre em contato com **Dados do CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – *Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) - Telefone: (21) 2629-5119 – E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br*

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

Cidade _____, Data: _____ de _____ de 20___.

Assinatura do(a) participante _____

Assinatura do (a) pesquisador (a _____

ENTREVISTA COM GESTORES DO IPV	OBJETIVOS
Nome: Idade: Cargo que ocupa no IPV? Quanto tempo no cargo? Concursado no IPV para que função: Formação: Tempo de serviço no IPV: Tempo total de serviço na área da educação: Possui alguma formação na área da educação especial? Você recebeu algum tipo de capacitação ou orientação para atuar no NAI - ENEE? O IPV ofereceu essa capacitação? Tempo de atuação no NAI – ENEE: Você recebe função gratificada? O NAI – ENEE está ligado diretamente a quem (hierarquia superior)?	Identificação do entrevistado Identificação do perfil dos Gestores
1. Em sua opinião qual o papel do NAI ENEE no IPV? Como você vê esse trabalho?	Verificar como o entrevistado vê o trabalho do núcleo.
2. Em sua opinião como o NAI ENEE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência e necessidades específicas?	Investigar a opinião do entrevistado sobre o processo de aprendizagem dos estudantes atendidos no núcleo.
3. As ações voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiências ou necessidades específicas no IPV encontram dificuldades para serem implementadas? Quais? E para serem praticadas? Quais? Você tem alguma sugestão para superação dessas dificuldades?	Investigar as dificuldades da implementação de ações inclusivas.
4. No IPV os profissionais buscam informações no NAI ENEE sobre como melhor desenvolver o trabalho com os estudantes atendidos? ( ) SIM ( ) NÃO Quais tipos de informações?	Diagnosticar sobre a busca de informações a respeito do trabalho a ser desenvolvido com estudantes do núcleo.
5. Você acha que as ações inclusivas atualmente desenvolvidas no IPV precisam ou podem melhorar? De que forma? O que ainda falta no NAI ENEE?	Investigar se as ações inclusivas desenvolvidas precisam de melhoria.
6. O NAI ENEE desenvolve algum projeto? Quais? Como acontece?	Conhecer os Projetos desenvolvidos pelo núcleo.
7. Quais os protocolos da sua política para: a- O acesso dos estudantes com deficiência e necessidades específicas? b- A	Conhecer os protocolos do núcleo para o acesso,

permanência dos estudantes com deficiência e necessidades específicas? c- A conclusão dos estudantes com deficiência e necessidades específicas?	a permanência e a conclusão dos estudantes.
8. Quais ações o IPV desenvolve no âmbito da Responsabilidade Social e da cultura de inclusão? Como isso acontece?	Conhecer as ações de Responsabilidade social.
9. Como se dá o atendimento a estes estudantes? Como se dá o atendimento aos estudantes egressos?	Entender o atendimento aos estudantes calouros e egressos.
10. Que infraestrutura o NAI ENEE dispõe? Possui infraestrutura com acessibilidade? Quais tipos?	Saber qual a infraestrutura o núcleo dispõe e se existe acessibilidade.
11. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?	Verificar se o entrevistado gostaria de falar mais alguma coisa.

MATRÍCULAS IFRJ		
CAMPUS ARRAIAL DO CABO		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	153	00
2021	179	00
2022	130	00
2023	140	02
2024.1	63	03
CAMPUS BELFORD ROXO		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	119	03
2021	303	04
2022	345	00
2023	325	00
2024.1	129	00
CAMPUS DUQUE DE CAXIAS		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	225	00
2021	312	00
2022	291	01
2023	251	02
2024.1	132	00
CAMPUS ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	155	51
2021	211	49
2022	211	41
2023	214	63
2024.1	188	63
CAMPUS MESQUITA		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	144	00
2021	114	02
2022	220	02
2023	70	02
2024.1	53	00

CAMPUS NILÓPOLIS		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	3.190	02
2021	3.503	01
2022	3.823	02
2023	3.790	05
2024.1	3.684	00
CAMPUS NITERÓI		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	440	
2021	628	
2022	754	
2023	880	
2024.1	432	
CAMPUS PARACAMBI		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	1.217	36
2021	1.617	88
2022	1.530	88
2023	1.582	48
2024.1	1.235	24
CAMPUS PINHEIRAL		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	1.107	4
2021	1.210	0
2022	1.378	0
2023	1.478	6
2024.1	1.241	0
CAMPUS REALENGO		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	1.052	9
2021	1.172	0
2022	1.391	10
2023	1.620	8
2024.1	1321	6

CAMPUS RESENDE		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	78	00
2021	107	00
2022	73	10
2023	136	08
2024.1	90	06
CAMPUS RIO DE JANEIRO		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	2.310	12
2021	2.212	02
2022	2.292	07
2023	2.296	14
2024.1	1.637	07
CAMPUS SÃO GONÇALO		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	1.021	00
2021	1.201	00
2022	790	00
2023	1.015	07
2024.1	985	03
CAMPUS SÃO JOÃO DE MERITI		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	379	0
2021	517	1
2022	852	0
2023	1.094	0
2024.1	374	0
CAMPUS VOLTA REDONDA		
ANO	**AMPLA CONCORRÊNCIA**	**RESERVA DE VAGA**
2020	1.173	0
2021	1.302	0
2022	1.255	1
2023	1.262	1
2024.1	410	1

RESERVA DE VAGAS PCD (PESSOA COM DEFICIÊNCIA) IFRJ					
Número de matrículas por reserva de vaga PCD total no IFRJ					
CAMPUS	2020	2021	2022	2023	2024.1
ARRAIAL DO CABO	00	00	00	02	04
BELFORD ROXO	03	04	00	00	00
DUQUE DE CAXIAS	00	00	01	02	02
ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	00	03	02	04	03
MESQUITA	00	02	02	02	00
NILÓPOLIS	02	01	02	05	00
NITERÓI	00	00	00	01	03
PARACAMBI	02	00	02	01	01
PINHEIRAL	04	5	4	6	6
REALENGO	9	0	10	7	5
RESENDE	0	0	1	0	1
RIO DE JANEIRO	12	02	07	14	07
SÃO GONÇALO	0	0	0	7	3
SÃO JOÃO DE MERITI	0	1	0	0	0
VOLTA REDONDA	0	0	1	1	1

NÚMERO DE RESERVA DE VAGA POR MODALIDADE DE ENSINO MATRÍCULAS POR PcD							
MODALIDADE	**EAD**	**EJA**	**Médio Integrado**	**Médio concomitante/ subsequente**	**Graduação**	**Pós Lato Sensu**	**Pós Stricto Sensu**
ARRAIAL DO CABO							
2023	N.A.	N.A.	02	00	00	00	N.A.
2024.1	N.A.	N.A.	03	00	01	00	N.A.
BELFORD ROXO							
2023	N.A.	N.A.	N.A.	00	N.A.	N.A.	N.A.
2024.1	N.A.	N.A.	N.A.	00	N.A.	N.A.	N.A.
DUQUE DE CAXIAS							
2023	N.A.	00	02	00	00	00	N.A.
2024.1	N.A.	01	00	00	01	00	N.A.

ENG. PAULO DE FRONTIN							
2023	N.A.	N.A.	03	N.A.	1	00	N.A.
2024.1	N.A.	N.A.	00	N.A.	0	03	N.A.
MESQUITA							
2023	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	00	02
2024.1	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	00	00
NILÓPOLIS							
2023	N.A.	01	01	N.A.	03	00	00
2024.1	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	NA	N.A.	N.A.
NITERÓI							
2023	N.A.	00	01	00	N.A.	00	N.A.
2024.1	N.A.	00	03	00	N.A.	00	N.A.
PARACAMBI							
2023	N.A.	N.A.	01	N.A.	00	00	N.A.
2024.1	N.A.	N.A.	01	N.A.	00	00	N.A.
PINHEIRAL							
2023	0	0	06	0	0	0	0
2024.1	0	0	06	0	0	0	0
REALENGO							
2023	0	0	0	1	7	0	0
2024.1	0	0	0	2	4	0	0
RESENDE							
2023	N.A.	N.A.	0	0	N.A.	N.A.	N.A.
2024.1	N.A.	N.A.	1	0	N.A.	N.A.	N.A.
RIO DE JANEIRO							
2023	N.A.	12	01	0	01	0	0
2024.1	N.A.	03	02	0	02	0	0
SÃO GONÇALO							
2023	00	00	07	00	00	00	00
2024.1	00	00	03	00	00	00	00
SÃO JOÃO DE MERITI							
2023	0	N.A.	N.A.	0	N.A.	0	N.A.

2024.1	0	N.A.	N.A.	0	N.A.	0	N.A.
VOLTA REDONDA							
2023	N.A.	N.A.	0	0	0	0	0
2024.1	0	N.A.	1	0	1	0	0

Número total de estudantes atendidos pelo NAPNEs. Considerando estudantes com deficiência e necessidades específicas, ou seja, todos os atendidos nos 15 NAPNEs do IFRJ nos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.					
CAMPUS	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**
ARRAIAL DO CABO	00	00	00	09	09
BELFORD ROXO	00	00	00	09	03
DUQUE DE CAXIAS	00	00	01	26	44
ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	00	03	02	24	27
MESQUITA	01	02	01	10	06
NILÓPOLIS	09	18	29	47	59
NITERÓI	00	00	00	26	35
PARACAMBI	00	00	02	21	14
PINHEIRAL	00	00	0	31	28
REALENGO	00	00	00	41	57
RESENDE	00	00	01	07	05
RIO DE JANEIRO	00	36	40	53	70
SÃO GONÇALO	00	02	05	13	15
SÃO JOÃO DE MERITI	05	03	08	11	11
VOLTA REDONDA	00	00	00	26	28