

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIALVA DE SOUZA SILVA

**EDUCOMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: ANÁLISES DAS AÇÕES DO NAPNE NA EFETIVIDADE DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO IFRO - *CAMPUS* PORTO VELHO
ZONA NORTE**

PORTO VELHO

2023

MARIALVA DE SOUZA SILVA

**EDUCOMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: ANÁLISES DAS AÇÕES DO NAPNE NA EFETIVIDADE DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO IFRO - CAMPUS PORTO VELHO
ZONA NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE da Universidade Federal de Rondônia (Unir) como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

PORTO VELHO

2023

MARIALVA DE SOUZA SILVA

EDUCOMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISES DAS AÇÕES DO NAPNE NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO IFRO - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Presidente/Orientadora - PPGE/UNIR

Prof. Dr. Maurício Elias Zouein
Membro Externo - PPGECH/UFRR

Prof. Dr. Samilo Takara
Membro Interno - PPGE/UNIR

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Gonçalves de Oliveira
Membro Suplente Interno - PPGE/UNIR

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

S586e Silva, Marialva de Souza.

Educomunicação como estratégia de inclusão de pessoas com deficiência: análises das ações do NAPNE na efetividade das políticas públicas educacionais no IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte / Marialva de Souza Silva. - Porto Velho, 2023.

133 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.a Aparecida Luzia Alzira Zuin.

Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Pessoas com Necessidades Especiais. 2. NAPNE. 3. Política de inclusão. 4. Educomunicação. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 37.014.5(043.3)

Dedico este trabalho

Ao meu saudoso pai, José Pereira da Silva, que nos deixou no dia em que eu estava na aula deste Mestrado. Ele que sempre teve orgulho de mim. Nunca te esquecerei, meu velho amigo pai... O homem mais honesto que já convivi.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho que transcorreu em um período tão marcante para a humanidade: a pandemia causada pela Covid-19.

Ao meu esposo Silvio Barbosa Machado, que sempre tão paciente, e compreensivo, me dando suporte e incentivo nos estudos e na minha vida profissional. Sem ele não seria possível.

Às minhas irmãs, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho, e neste sentido sempre cuidaram da nossa mãe para que eu pudesse participar das aulas. À minha mãe em especial, que sempre se dedicou à felicidade dos seus seis filhos. Minha maior inspiração.

À minha orientadora, professora Aparecida Zuin, pela gentileza, pela paciência, pelo jeito doce de ser que sempre transmitiram paz durante a realização dessa dissertação. Com ela tive potencial para desconstruir toda aquela imagem de que uma pós-graduação *stricto sensu* é um pesadelo; com ela eu pude caminhar com serenidade para concluir cada etapa; e tive condições também de conhecer a educação de uma forma mais apaixonante, agradeço também pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação acadêmica ao longo do curso. Gratidão!

A toda a equipe do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia Universidade Federal de Rondônia, por me possibilitar a realização de um sonho profissional. Principalmente, por ser uma instituição bem conceituada que possibilitou que eu me tornasse de fato uma pesquisadora.

A todos os alunos da minha turma, pelo ambiente virtual amistoso no qual convivemos e solidificamos os nossos conhecimentos, o que foi fundamental na elaboração deste trabalho de conclusão de curso, pela demonstração de carinho e empatia, quando recebi, em meio a aula de metodologia, a notícia do falecimento do meu estimado pai.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01- Classificação da pesquisa..... | 22 |
| Figura 02 - SEI - Sistema Eletrônico de Informações - NAPNE-PVZN | 23 |
| Figura 03- Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022 | 47 |
| Figura 04 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022..... | 47 |
| Figura 05 - Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 202250 | |
| Figura 06 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 202251 | |
| Figura 07 - IFRO <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte..... | 73 |
| Figura 08 - Sala do NAPNE no <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte..... | 73 |
| Figura 09 - Organograma – Estrutura âmbito da Reitoria- Parte Administrativa do IFRO | 75 |
| Figura 10 - Estrutura do <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte | 76 |
| Figura 11 - Cursos ofertados - <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte (Cursos Técnicos, graduação e pós-graduação). | 79 |
| Figura 12 - Equipe NAPNE do <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte | 82 |
| Figura 13 - Entrada principal do <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte..... | 83 |
| Figura 14 - Entrada Lateral do <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte e estacionamento | 84 |
| Figura 15 - Totem com informações em braile na entrada lateral do <i>Campus</i> 85 | |
| Figura 16 - Entrada lateral e estacionamento do <i>Campus</i> | 86 |
| Figura17 - Plataforma de acessibilidade exclusiva para pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida..... | 87 |
| Figura 18 - Reglete; geoplano; lupas..... | 88 |
| Figura 19- Ações a favor dos estudantes com deficiência..... | 91 |
| Figura 20 - Imagem ilustrativa acerca da das ações inclusivas do IFRO | 91 |

| | |
|---|------------|
| Figura 21 - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte | 96 |
| Figura 22 - Espaço Escolar do IFRO <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte..... | 96 |
| Figura 23 - NEE – <i>Campus</i> PVZN | 113 |
| Figura 24 - Quantidade de estudantes com NEE..... | 115 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - aumento das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior desde 2014.60

Gráfico 02 - Porcentagem da população de 18 anos com deficiência e sem deficiência no Ens. superior completo e Porcentagem com deficiência e sem deficiência com Ens. médio completo ou Ens. superior incompleto62

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 01 - Alunos matriculados – deficiência..... | 81 |
| Quadro 02 – Estrutura de coletas de dados - Ações ano 2022 | 103 |
| Quadro 03 – Das vagas de estudantes com NEE | 107 |
| Quadro 04 – Estrutura de coleta de dados – Ações ano 2021..... | 112 |
| Quadro 05 – Estrutura de coletas de dados – Ações ano 2020..... | 114 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------------|--|
| AEE - | Atendimento Educacional Especializado |
| CEB - | Câmara de Educação Básica |
| CNE - | Conselho Nacional de Educação |
| CPF- | Cadastro de Pessoa Física |
| DEPEaD - | Departamento de Produção de Educação a Distância |
| EaD - | Educação a Distância |
| FIES - | Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| IDEB - | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES - | Instituição de Ensino Superior |
| IFRO - | Instituto Federal de Rondônia |
| INEP - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LBI - | Lei brasileira de inclusão |
| LDB - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS - | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC - | Ministério da Educação e Cultura |
| NAPNE - | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| NEE - | Necessidades Educativas Especiais |
| ODM - | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio |
| ONU - | Organização das Nações Unidas |
| PAPE-IFRO - | Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia |
| PDI - | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PcD - | Pessoas com Deficiência |
| PcNEE - | Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| PNAES - | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNEEPEI - | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PNE - | Plano Nacional de Educação |
| PNDSE - | Plano Nacional de Educação Especial |
| PROUNI - | Programa Universidade para Todos |
| UAB - | Universidade Aberta do Brasil |

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

SILVA, Marialva de Souza. **Educomunicação como estratégia de inclusão de pessoas com deficiência: Análises das ações do NAPNE na efetividade das Políticas Públicas educacionais no IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte: inclusão e educomunicação.** 2023. 133f. Programa Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar se existe efetividade na política de acesso e permanência para acadêmicos com Deficiência no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) *Campus* Porto Velho Zona Norte e, como vem sendo garantidos os direitos de acesso e inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) no referido *Campus*. Sobre o problema do estudo temos: existe efetividade nas políticas de acesso, inclusão e permanência para acadêmicos com Deficiência no Instituto Federal de RO, *Campus* Porto Velho Zona Norte? Nesse estudo, para fins de fundamentação emprega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996); Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien (1990); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a Constituição Federal de 1988 (CF/1988); o Decreto nº 914/93 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011, que dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Para a abordagem sobre o NAPNEs propõe analisá-lo sobre o aspecto da Educomunicação, considerando ser um núcleo inovador e promotor do diálogo no âmbito do IFRO, e estar correlato aos aspectos da comunicação e tecnologia. Justifica-se a pesquisa tomando como fundamento o avanço do ingresso de estudantes deficientes no ensino superior nos últimos anos, por isso, conferir de que modo esse avanço tem acompanhado em termos de inclusão, permanência e sucesso dos acadêmicos com deficiências. Delimita-se o espaço, neste caso, o Instituto Federal de Rondônia como objeto de estudo a fim de reconhecer em um de seus dez Campi como se desenvolve a política de acesso e permanência para esses estudantes, o que pode ser utilizado pelos demais *Campi*. Quanto à metodologia aplica-se a abordagem qualitativa; do tipo exploratória e descritiva; os procedimentos metodológicos são bibliográficos e documental. Desses aportes teóricos é possível tecer algumas considerações: a política de educação especial inclusiva de PcD no ensino superior do IFRO, ainda necessita de avaliações sistemáticas, principalmente, no que tange a infraestrutura, a formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns; Educação especial para o trabalho, conforme respectiva Resolução do IFRO, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

Palavras-chave: Pessoas com Necessidades Especiais; NAPNE, Política de Inclusão; Educomunicação.

ABSTRACT

SILVA, Marialva de Souza. **Educommunication as a strategy for inclusion with disabilities**: Analysis of NAPNE actions in the effectiveness of public educational policies at IFRO - Porto Velho North Zone Campus: inclusion and educommunication. 2023. 133f. Academic Master's Program in Education. Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO, 2023.

This research aims to identify whether there is effectiveness in the access and permanence policy for students with Disabilities at the Federal Institute of Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho North Zone and, how the rights of accessibility and inclusion of People with Disabilities (PwD) have been guaranteed) on this Campus. About the problem of the study we have: is there effectiveness in the policies of access, inclusion and permanence for academics with Disabilities at the Federal Institute of RO, Campus Porto Velho Zona Norte? In this study, for purposes of reasoning, it uses the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law nº 9394/1996); Brazilian Inclusion Law (LBI - Law 13.146/2015); the World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs Jomtien (1990); the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education; the Federal Constitution of 1988 (CF/1988); Decree No. 914/93 establishing the National Policy for the Integration of Persons with Disabilities and Resolution No. 30/CONSUP/IFRO, of October 3, 2011, which provides for the Regulation of Service Centers for People with Educational Needs (NAPNEs) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia. For the approach on NAPNEs, it proposes to analyze it on the aspect of Educommunication, considering it to be an innovative core and promoter of dialogue within the scope of IFRO, and to be correlated to aspects of communication and technology. The research is justified by taking as a basis the advance in the entry of disabled students in higher education in recent years, therefore, check how this advance has accompanied in terms of inclusion, permanence and success of academics with disabilities. Space is delimited, in this case, the Federal Institute of Rondônia as an object of study in order to recognize in one of its ten campuses how the policy of access and permanence for these students is developed, which can be used by the other campuses. As for the methodology, the qualitative approach is applied; of the exploratory and descriptive type; the methodological procedures are bibliographical and documental. From these theoretical contributions, it is possible to make some considerations: the special education policy inclusive of PwD in higher education at IFRO still needs systematic evaluations, mainly in terms of infrastructure, training of teachers with adequate specialization at secondary or higher level, for specialized care, as well as regular education teachers trained to integrate these students into common classrooms; Special education for work, according to the respective IFRO Resolution, aiming at their effective integration into society.

Keywords: People with Special Needs; NAPNE, Inclusion Policy; Educommunication.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... | 20 |
| 2.1 Tipo de pesquisa e abordagem para compreensão da educação inclusiva | 21 |
| 2.2 Procedimentos da coleta de dados | 22 |
| 2.3 Universo da pesquisa: IFRO – <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte..... | 24 |
| 3 FINALIDADES E APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS NA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 26 |
| 3.1 Contexto histórico da educação especial inclusiva..... | 30 |
| 3.2 Educação inclusiva: bases legais e suas influências | 32 |
| 3.3 A efetividade das políticas públicas da educação inclusiva | 35 |
| 4 MARCOS LEGAIS E INFRACONSTITUCIONAIS AO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 41 |
| 4.1 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEEPEI | 51 |
| 4.2 Direito à educação, equidade social e pessoa com deficiência: os documentos infraconstitucionais | 52 |
| 4.3 O acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições de ensino superior | 60 |
| 5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A EDUCOMUNICAÇÃO | 65 |
| 5.1 O papel da educomunicação na educação inclusiva | 67 |
| 5.2 O NAPNE como modelo de educomunicação no IFRO Norte <i>Campus</i> Porto Velho | 70 |
| 6 POLÍTICA(S) DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO): O NAPNE COMO MODELO DE EDUCOMUNICAÇÃO | 90 |
| 6.1 Implantação e/ou implementação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE no IFRO <i>Campus</i> | 92 |
| 6.2 O Programa de acessibilidade do IFRO como modelo de educomunicação | 94 |
| 7 RESULTADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS | 99 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS..... | 122 |
| ANEXO I – Organização do NAPNE dentro do <i>Campus</i> Zona Norte – IFRO | 133 |

1 INTRODUÇÃO

A comunicação participou ativamente da formação das primeiras sociedades e está na gênese da evolução humana, na forma como as pessoas se relacionam; se agrupam e interagem. Cada pequeno grupo social que foi se estruturando com o passar dos anos tinha no ato de comunicar seu alicerce. Considerando-se que o indivíduo com deficiência necessita de apoio em sua adaptação ao ambiente, é necessário que a comunicação interna cumpra com seu papel de inculcar, no colaborador em questão e em seus colegas, sentimentos positivos a respeito da Instituição e de seus pares, inseridos na mesma equipe e também nas demais, com as quais deverá interagir no cotidiano.

E com o avanço do ensino nos últimos anos é imperioso questionar de que modo esse avanço tem acompanhado em termos de inclusão os acadêmicos com necessidades especiais, isto é, se esse crescimento é somente em números ou tem expressão no acesso e na permanência de estudantes com deficiência.

Tem-se aqui o Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Porto Velho Zona Norte como objeto de estudo a fim de reconhecer em um de seus dez *Campi* - como se desenvolve a política de acesso e permanência para esses estudantes.

Para alcançar essa compreensão, utiliza-se da abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico e documental para que investigue os dados relacionando-os com a literatura, com as normas (Constituição Federal, Leis, decretos, portarias, resoluções) e demais documentos jurídicos que norteiam a política educacional de inclusão para pessoas com deficiência.

Tem-se como interesse responder se existe efetividade na política de acesso e permanência para acadêmicos com Deficiência no Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte. Portanto, propõe saber: como vem sendo garantidos os direitos de inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) no IFRO? Existem políticas públicas específicas para as pessoas com deficiência? – Por exemplo, para cegos, surdos, deficientes físicos?

Assim sendo, objetiva analisar criteriosamente o acesso de estudantes com deficiência (necessidades especiais) nesse *Campus* do IFRO, isso é, sua adaptação à realidade da universidade, o acesso às políticas que o auxiliem e o acompanhem para um bom desenvolver do ensino e da aprendizagem.

Sobre a justificativa da pesquisa temos que a universidade na ideia de Chauí (2003) é uma instituição social e, portanto, articula a disposição e o modo de funcionamento da sociedade, compondo assim, uma prática social. Mas o acesso sistematizado do saber aos mais desfavorecidos ocorre de forma desigual desde o início do processo educacional brasileiro com pouquíssimos avanços no decorrer dos anos.

Como reflexo de uma sociedade marcada por contradições, essencialmente de classes, Oliveira (2013) adverte que o acesso a esse nível educacional no Brasil tem sido caracterizado por tensões de continuidade e rupturas na seletividade social ao longo de sua história, com prevalência de mecanismos de seleção dos melhores por méritos individuais.

É a partir deste ponto de partida que a presente pesquisa se pauta, analisando de forma crítica a acessibilidade e acompanhamento de ingressantes com deficiência no IFRO. A presente pesquisa se evidencia a partir dos questionamentos surgidos na realidade educacional no que tange ao atendimento e o ingresso de PcD no ensino técnico e superior.

Por isso, a partir de vivências profissionais dentro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do IFRO, bem como na docência junto aos Cursos de graduação de Gestão Pública, e Técnico em Administração, surgiu o interesse e necessidade de pesquisar essa temática junto ao IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Nesse sentido, traz uma nova abordagem para o contexto do NAPNE, isto é, pela vertente da Educomunicação, pois, acredita que este Núcleo é um referencial para que o IFRO possa melhor atender às necessidades comunicacionais, tecnológicas e de diálogo com as pessoas com deficiência. Afinal, não basta, simplesmente, investir em programas, núcleos, políticas, se as mesmas não atingem o pleno funcionamento e reais necessidades daqueles e daquelas que devam atender.

O objetivo geral da pesquisa consiste em apresentar e analisar as políticas de inclusão, permanência e sucesso de das Pessoas com Deficiência no *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO, no município de Porto Velho, por meio do NAPNE.

Os objetivos específicos são: Identificar como se dá o processo de ingresso das Pessoas com Deficiência no *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO. Investigar o acompanhamento ou sistema de adaptação para os acadêmicos PcD's

no *Campus* Porto Velho Zona Norte do Instituto Federal de RO. Descrever a Política de Acessibilidade adotada no *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO e apresentar o NAPNE como uma política inovadora, tecnológica e educacional. Enquanto não se consolidar esses aspectos, estrutura e apoio pedagógico inclusivo a acadêmicos PcD, teremos iguais índices de evasão repetidamente. Para tanto, a presente investigação desenvolveu-se as seguintes etapas articuladas:

- Revisão da literatura e construção do referencial;
- Identificação dos documentos necessários à pesquisa;
- Coleta de dados: pesquisa de campo;
- Sistematização e análise dos dados;
- Elaboração da Dissertação.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, localizado na Avenida Jorge Teixeira, bairro Industrial, município de Porto Velho. E, utilizou para coletas de dados processos disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações – SEI, com um recorte temporal de 2021/1 até 2022/2, possibilitando uma análise crítica do ingresso/ da inclusão dos alunos PcD's no IFRO, *Campus* de Porto Velho Zona Norte.

Vale ressaltar que a metodologia aqui utilizada não foi estanque, mas sim, apenas o caminho esboçado para dar direção à pesquisa, porém, se apresenta como um processo em construção à área da Educação. Espera-se que este estudo traga novos olhares para o desenvolvimento da inclusão no ensino superior, porque o processo de transição deve ser almejado, mesmo diante de tantos obstáculos, porque de fato, esta é resultado de embates, lutas e conquistas.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Muitas são as definições sobre pesquisa e seus métodos, entretanto, optamos à luz de renomados autores dar início ao nosso estudo destacando a definição preconizada por Lakatos e Marconi (2011), para as quais a pesquisa é concebida por meio de etapas formais, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico. Nesta mesma linha de pensamento, Gil (2010), afirma que a pesquisa é realizada mediante conhecimentos acessíveis com a utilização de métodos e técnicas de investigação, envolvendo diversas etapas.

Portanto, nesta seção, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta dissertação. Para Lakatos e Marconi (2011, p. 82), não existe ciências sem a aplicação de métodos científicos, para tanto a pesquisa utiliza-se de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais chamada de métodos que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido.

O desenvolvimento da pesquisa científica e a necessidade de verificar a veracidade do conhecimento a ser produzido exigem a adoção de abordagens alinhadas com ferramentas capazes de atingir os objetivos e metas estabelecidos.

Como primeiro passo, por essas ferramentas, é necessário um estudo epistemológico para identificar as teorias e métodos científicos que melhor se aplicam a cada estudo. Partimos do pensamento de que “a metodologia é uma aventura intelectual, uma aventura que se faz num processo histórico de crítica do seu próprio caminho” (FALEIROS, 2011, p. 17). Foi o que se realizou neste trabalho, por meio dos estudos bibliográficos que serviram à fundamentação.

No processo de investigação, os pesquisadores baseiam seus pensamentos no método científico que lhes dá confiança na tomada de decisões em todas as etapas da pesquisa.

Considera-se a pesquisa como um labor artesanal que “se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2010, p. 25).

Nada mais relacional sobre este aspecto do que aquele que tange às questões que envolveram a decisão de escolha do NAPNE para compreendermos

seu funcionamento. Porque, nessa etapa, denomina o “ciclo de pesquisa”, no qual são compreendidas as suas fases de busca, de acordo com cada método e especificidade do trabalho. Portanto, cada fase requer procedimentos característicos de cada tipo de pesquisa. Assim, continuamos a detalhar nossa jornada de trabalho, com base nas particularidades e desafios do nosso processo investigativo.

2.1 Tipo de pesquisa e abordagem para compreensão da educação inclusiva

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujos procedimentos técnicos se deu através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

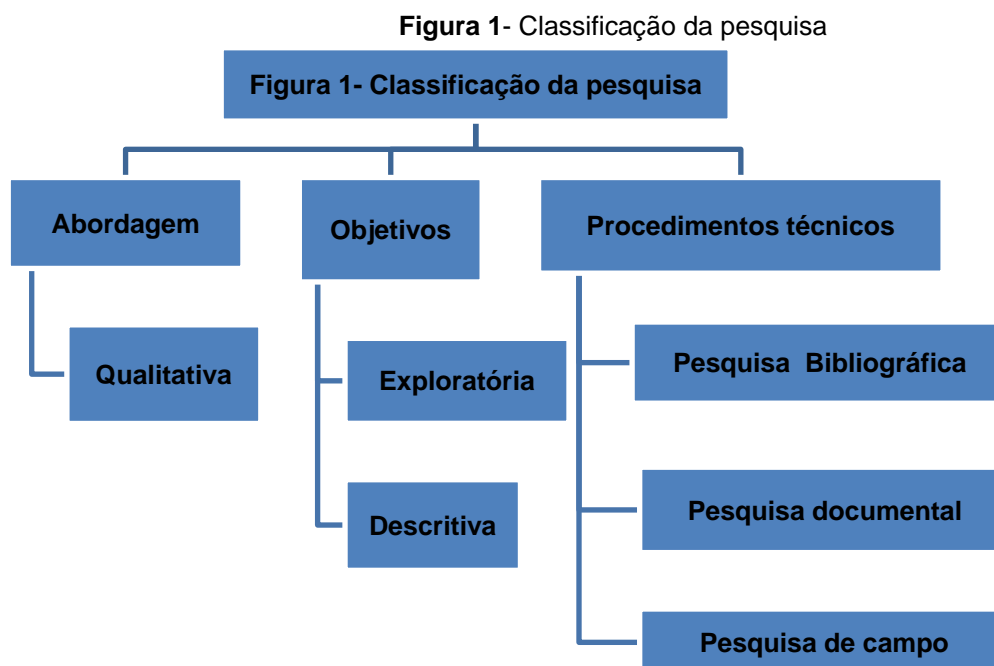
A escolha do método deveu-se pela necessidade da análise de modo mais abrangente do conteúdo pesquisado. Com relação aos objetivos da pesquisa, este é um estudo exploratório e descritivo. Exploratório, porque propôs maior aproximação, familiaridade do pesquisador com o objeto investigado.

Gil (1999, p.43) elenca que a pesquisa exploratória tem características como: maior número possível de informações sobre o fenômeno a ser investigado; adequado apontamento dos objetivos e hipóteses; enfoque nas ideias primárias e abertura para novas descobertas; além de ter um planejamento flexível.

Gil (2010, p. 41) ainda destaca que a “pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, sendo esses estudos na maioria dos casos segundo o autor de aplicação de levantamento bibliográficos”.

Quanto aos aspectos descritivos, o objetivo foi compreender a natureza fenomenológica do objeto. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.77), os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte.

Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la. Ainda, em relação à pesquisa descritiva, Gil (2010, p. 46) afirma que esta “[...] tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.



Fonte: Autoria própria (2022).

O autor lembra que a pesquisa exploratória, aplicada em conjunto com a pesquisa descritiva é a mais utilizada pelos pesquisadores da área social, pois busca conhecer, compreender e descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Para o estudo, optou-se pela análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, conforme citado anteriormente.

2.2 Procedimentos da coleta de dados

Como procedimento inicial, característico do método escolhido para a pesquisa, realizamos uma etapa exploratória para levantamento de dados e situarmos a compreensão da nossa temática na realidade escolhida. Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos documentos disponibilizados pela da unidade NAPNE-PVZN e da Reitoria (somente no que foi pertinente ao *Campus* Porto Velho Zona Norte).

Nesse primeiro momento foram analisados os processos eletrônicos gerados para alicerçar os procedimentos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, além dos processos eletrônicos, onde estão acostados editais de seleção, memorandos, despachos, estes foram analisados, como também alguns documentos legais, sendo elas: a Resolução nº 35/REIT - CONSUP/IFRO, de

Na coleta de dados, a análise documental é uma técnica pouco explorada pelos pesquisadores da Educação, mas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema”.

Desse modo, caracterizamos esta pesquisa como documental, pois, conforme Luna (2011, p. 53), “o documento, como fonte de informação, assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislação etc. são todos exemplos de fontes documentais”.

Contudo, de acordo com Gil (2008, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. A pesquisa documental é importante à pesquisa qualitativa, pois, os dados obtidos além de complementar alguns elementos cruciais ao estudo, servem como meio de validação das respostas dos entrevistados, aumentando o grau de informação sobre o papel da organização da sociedade civil para o fomento à transparência e ao controle social (VASCONCELOS, 2013). Sendo assim, prosseguimos descrevendo os procedimentos e métodos escolhidos para análise dos dados da pesquisa.

2.3 Universo da pesquisa: IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte

O *Campus* Porto Velho Zona Norte teve suas atividades autorizadas como *Campus* Avançado através da Portaria 1.366, de 6 de dezembro de 2010. No ano de 2011, com equipe formada pela Direção-Geral, Coordenação-Geral de Ensino e Coordenação de Administração e Planejamento, iniciaram-se as atividades de planejamento e implantação do *Campus* de maneira oficial, com a aplicação de questionários identificarem qual seria a demanda a ser atendida.

A partir disso, o *Campus* assumiu a gestão administrativa e pedagógica do Ensino à Distância nos *Campus* e Polos Regionais do IFRO, que anteriormente ficava a cargo da Diretoria de Educação a Distância da Pró-Reitoria de Ensino.

Atualmente conta com um estúdio de gravação e transmissão de áudio e vídeo, uma antena com canal próprio de televisão capaz de atender toda a América Latina e regiões, laboratório móvel fornecido pela Rede e-Tec. Atualmente oferta sete curso técnicos subsequentes via EaD, tendo iniciado sua oferta no segundo semestre de 2011. Em 2013 iniciaram as turmas presenciais dos cursos presenciais de Técnico em Finanças e Técnico em Informática para Internet (Subsequente) e Tecnologia em Gestão Pública (Graduação).

Função Social - O IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade, capaz de associar ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, objetivando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

A competência técnica permeia todos os níveis de ensino oferecidos - desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, à formação profissional de nível médio (integrados e subsequentes) e superior (licenciaturas, cursos de tecnologia e pós-graduação). Missão - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, tem como Missão, promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade.

Visão - Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia. Valores - Na execução de suas atividades, o IFRO valorizará o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito à diversidade, à transparência, a excelência e à determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão e atos consonantes com os preceitos da ética pessoal e profissional, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental.

A seção seguinte traz as finalidades das Políticas Públicas implantadas na Educação para as pessoas com deficiência.

3 FINALIDADES E APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS NA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, discutimos a relevância das finalidades e aplicabilidade das políticas públicas implementadas na educação de pessoas com deficiência, mas antes vamos pensar sobre a importância deste tema, vamos analisar os processos de formação social e as concepções educacionais a eles inerentes. Aqui olhamos para a história da perspectiva daqueles que detinham o poder político, bem como os efeitos desse poder em nossa realidade social.

No Brasil, demorou para que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas como indivíduos plenos e capazes que, independentemente de suas limitações, podem direcionar seu próprio futuro, inclusive acadêmico e profissional. A forma retrógrada de análise, segundo a qual as pessoas com deficiência são “incapazes”, está enraizada nas relações sociais e de produção existentes (GOMES, 2018).

Para Araújo (2019), um possível motivo para se rejeitar o acolhimento destas noções, pelo artigo 24 da Convenção, seria o fato de que tais expressões são frequentemente associadas ao fenômeno do capacitismo, que é o movimento de discriminação e opressão sofrido por pessoas com deficiência¹, e por meio do qual o estudante com deficiência seria chamado a “normalizar-se” ao invés de desenvolver o seu próprio rol de habilidades.

O capacitismo condiciona as possibilidades de retorno social da pessoa com deficiência à produção e ao trabalho, deixando de lado os indivíduos cujas deficiências impedem o exercício da atividade laboral. Portanto, sob o pensamento de que a educação conduz necessariamente à qualificação para o trabalho, estas pessoas poderiam ter o seu direito a educação eliminados, já que não conseguiriam ter sucesso em um dos objetivos primordiais da prerrogativa educacional (ARAÚJO, 2019).

Nesse percurso, Gomes (2018, p. 16) afirma “[...] as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação [...] como qual outra instituição criada pelo homem, não é obra do acaso [...]”. Por ter sido tardio este reconhecimento, muito tarde foi também o aceite do ingresso de acadêmicos PcD no ensino superior brasileiro. O direito a educação universal

¹ De acordo com Adriana Dias (2013), capacitismo é a discriminação por motivo de deficiência, relacionado com a ideia de padrão corporal perfeito. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. É um neologismo que sugere o afastamento da capacidade pela deficiência (DIAS, 2013).

constava já na Constituição de 1824, tendo esse direito se mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Todavia nesse período somente realizações pontuais haviam sido efetivadas (GOMES, 2018).

A base legal da educação especial, de âmbito nacional, apresenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 4024/61, no capítulo III, nos artigos, 88 e 89, que determina que para a educação do portador de deficiência: "Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade"; Art. 89 - "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961).

Mesmo que nas décadas de 1920 e 1930, com o Escolanovismo, as pessoas com deficiência tivessem sido mais inclusas ao processo educacional, vale contar que essa inclusão se deu somente nos extratos mais ricos da sociedade. Entretanto, a década de 1990 trouxe consigo importantes avanços no que diz respeito à educação de jovens e adultos com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009). Rocha e Miranda (2009) selecionam os principais mecanismos legais que regulamentaram acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência a educação:

- Constituição Federal, Título VIII, artigo 208 e 227;
 - Lei n. 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
 - Lei n. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
 - Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelecem objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais;
 - Decreto n. 5.296/04. Regulamenta as Leis n.º. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
 - Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
 - Decreto n. 3289/99 que regulamenta a Lei n.º. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
 - Portaria MEC n. 1.679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 199-200).

Foi, portanto, somente com o lançamento destas diversas leis, portarias, decretos e resoluções que passou a se executar seriamente políticas públicas em

educação que possibilitasse o acesso e a permanência desses educandos. Rossetto (2009, p.54)

A partir da década de 1990 do século XX, as políticas de inclusão começam a ser implementadas gradativamente. Insere-se o debate em torno da inclusão no ensino superior, das discussões sobre acesso, permanência e qualidade desse atendimento.

Ainda assim, pessoas com deficiência enfrentam inúmeras dificuldades para ingressar na universidade (escola). Tomemos como base, por exemplo, a Lei de cotas para ingresso de deficientes. Somente entrou em vigor em 2016, através da Lei nº 13.409/2016 (ROSSETTO, 2009).

Com efeito, especificamente no Ensino Superior, hoje, de acordo com o Censo de Educação Superior, em 2016, o número de matrículas no Ensino Superior era de 0,45% no universo de 8 milhões de matrículas no ensino superior. Enquanto que na rede privada a porcentagem é de 0,35%, e na rede pública é 0,73%. (BRASIL, 2017).

Nota-se a discrepância do acesso a PcD's com relação a outros ingressantes. Isso é efeito de uma sociedade estabelecida sobre o preconceito do "normal" em relação às outras pessoas, isso é sociedade que separa homens e mulheres entre quem são normais e quem não é. Dessa forma, se o acesso tem essa representação e essa forma, a permanência é tão bem outra coluna inválida nesse processo de inclusão. Na rede privada a evasão de alunos com deficiência é de 31,5% em comparação com os 19,1% da rede pública (BRASIL, 2017). Isso expressa a carência de estrutura material e pedagógica para atendimento desses acadêmicos.

[...] os serviços de educação especial são definidos como "superespecializados", voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p. 108).

Ou seja, quando se preocupa em oferecer estrutura que amenize a evasão essa foca principalmente no aspecto da estrutura e fica carente do aspecto pedagógico. Para abranger definitivamente ambos é necessário pensar em investimentos em ensino superior a fim de avançar a educação inclusiva e formação inicial e continuada de docentes e técnicos preparados (GARCIA, 2013).

Lembrando que o estudante com deficiência possui outras formas de se comunicar, mais sutis e que acabam passando despercebidas pela escola. O

aspecto inclusivo da educomunicação pode contribuir para potencializar este processo comunicacional do estudante com deficiência, pois este campo incentiva a conscientização, por parte dos estudantes, para promover a reflexão das formas e conteúdos sociais, rompendo com determinados estereótipos de lugares sociais já definidos como inferiores para este público, como centros especializados apenas para deficientes, aos quais inclusive geram certo determinismo sociológico, de compreensão excludente, perto ao que seria de escolas com formação capacitada para os alunos deficientes e não deficientes.

Garcia (2013, p.102) compreende:

Que na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

É inegável que a educação é um fator determinante para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade digna. A educação especial inclusiva, combate à ideia de que as diferenças individuais são motivos ou causas para discriminação, ela vem como uma medida supressora da exclusão e busca encontrar no sistema educacional flexibilidade e sensibilidade para aceitar os desafios. Retardou-se o Brasil a reconhecer pessoas com deficiências como indivíduos plenos e capazes de com aprendizado guiarem seus próprios futuros, inclusive o futuro acadêmico e profissional. Essa forma retrógrada de analisar encontra base nas relações sociais e de produção existente, que também pode ser observada do ponto de vista histórico.

Por ter sido tardio este reconhecimento, postergado foi também o aceite do ingresso de acadêmicos PcD no ensino superior brasileiro. O direito a educação universal já estava garantido na Constituição de 1824, sendo mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Todavia, nesse período somente realizações pontuais haviam sido efetivadas. Dito isto, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar conhecimentos acerca do tema “Educação Especial Inclusiva no espaço educacional” em fontes bibliográficas e documentais.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não é um assunto novo na literatura dos cursos de licenciatura, porém, ainda pode ser considerada uma proposta nova

no ambiente acadêmico como um todo, nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento do estudo será explanada a aplicabilidade da prática inclusiva e abordado os principais documentos da legislação que remetem a esta temática.

3.1 Contexto histórico da educação especial inclusiva

A partir da análise histórica sobre o tema surgem eixos tocantes à educação especial inclusiva e o atendimento às pessoas com deficiências (PcD) no âmbito educacional. É notório que essas pessoas apresentam um quadro histórico de exclusão educacional, sendo que muitas vezes, durante um longo período, foram estigmatizadas e restringidas a práticas segregativas como sendo única expectativa educativa.

O assunto sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior vem gerando grandes debates no âmbito da academia, principalmente no que se refere às políticas públicas de atendimento às necessidades, como também nos diálogos dos docentes em relação à acessibilidade dessas pessoas em espaços educacionais. Em razão de um contexto histórico de exclusão e de convívio social as pessoas com deficiência (PcDs) eram vistas como “inválidas”, em certas ocasiões até escondidas dentro de suas próprias casas, (GARCIA, 2014, p. 167).

De acordo com Beyer (1998, p. 165):

Paradigma segregativo, as pessoas com deficiência não podiam estudar no mesmo espaço que uma criança sem deficiência; paradigma integrativo, a criança com deficiência deveria tornar-se o mais “normal” possível, devendo adaptar-se à escola; paradigma inclusivo parte-se do pressuposto de que a escola deve aceitar e respeitar as diferenças adaptando-se a elas.

Nessa conjuntura indicam-se diferentes paradigmas que podem estar presentes no âmbito educacional. Estes coexistem embaralhados, mais ou menos presentes, mais ou menos camuflados ou visíveis. Nesse delineamento, é possível que tenha quem pense, veja, entenda a educação inclusiva e a Educação Especial como filantropia e assistencialismo, como um ato de caridade aos desprovidos da sorte (BEYER, 1998).

Nessa vertente faz-se necessário um breve percurso da história das pessoas com deficiências no País destacando o contexto educacional, “as questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil, por exemplo, mecanismos de

exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras foram construídas culturalmente” (FIGUEIRA, 2008, p. 17).

Diante desse quadro é conveniente verificar que a década de 1980, coincide com o despertar do movimento social e político das pessoas com deficiência, o momento de redemocratização do país, após duas décadas de regime militar.

Nesse cenário, Garcia (2014) explica que a convocação de uma Assembleia Constituinte foi o instrumento fundamental para restabelecer o Estado Democrático de Direito. A Assembleia Constituinte era vista como o [...] movimento social e político, forma essenciais para o fortalecimento das lutas em prol de igualdade e equidade que se reorganizou “depois do período repressivo e autoritário das décadas de 1960 e 1970” (GARCIA 2014 p. 169). Desse modo, é importante compreender que as questões culturais levam tempo para serem modificadas, mas esse é o movimento que tem sido explorado pelas pessoas com deficiência e suas organizações representativas nos últimos anos.

Nesse ínterim, “existe um contexto histórico a partir do qual, em grande alcance, as pessoas com deficiência deixaram de ser “ignoradas” ou vistas apenas como objeto de caridade” (GARCIA, 2014, p. 168). De acordo com Figueira (2008, p. 115):

Se até aqui a pessoa com deficiência “caminhou em silêncio”, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, ano Internacional da Pessoa Deficiente –, tomando consciência de si, passou a se “organizar politicamente”. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância (2008, p. 115).

Figueira (2008) reporta-se como acontecimento histórico o ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Desse modo, constatamos que em 1981, inicia-se o ponto de partida para com um olhar mais profundo, com intuito de garantir igualdade às pessoas com deficiência.

Esse é marco responsável pela construção de legislações de caráter sociais voltadas para equiparação de oportunidades para pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas (GARCIA, 2014, p. 168). Neste cenário, ao lado do contexto histórico de superação da “invisibilidade”, a existência dessas legislações é outro fator a entusiasmar o acesso das pessoas com deficiência ao contexto educacional e no mercado de trabalho nos dias atuais.

3.2 Educação inclusiva: bases legais e suas influências

Destacamos que a inclusão se deu somente nos pontos mais ricos da sociedade. Nesse sentido vale constar que havia pouco interesse do poder público de construir efetivamente uma oferta de educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, regulamenta que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 16).

Desta forma, o Estado coloca-se, no interesse de “construir uma educação que abrangesse a todos”, mas buscando não se responsabilizar pela oferta, e por isso abre ao setor privado a tarefa de alcançar as crianças com deficiências.

Segundo Gaio e Meneghetti (2004), a real intenção do Estado era como bem diz o texto, ofertar “no que fosse possível”, ou seja, uma aparente inclusão, mas que não atendia de fato à necessidade concreta. Assim, esse período marcou um avanço na oferta, mas não efetivamente na qualidade.

Idealiza-se nos últimos anos um sistema jurídico que visa garantir condições diferenciadas de acesso para este segmento da educação escolar. Tais documentos legais, em grande medida, refletem um percurso histórico nas quais “pessoas com deficiência buscaram formas de sobreviver, de superar uma condição de “invisibilidade” e “tutela” que lhes eram impostas pela sociedade, além de uma carga negativa de preconceitos e discriminação” (BREITENBACH, 2012, p. 54).

Logo, salienta-se, essa nova fase da democracia brasileira que amplia de forma concomitante ao consolidar o movimento organizado das pessoas com deficiência, a partir de 1981, o que colaborou para a inclusão de vários artigos na Constituição de 1988, que mencionam diretamente esse contingente populacional, destaca-se o artigo 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: § 3º – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 125).

O artigo da Constituição acima ilustra que, assim como para todas as pessoas, os direitos dos “portadores de deficiência” referem-se às mais variadas áreas e temáticas sociais, desde a não discriminação no trabalho até a acessibilidade, perpassando pelas áreas clássicas como saúde e educação. Nesse viés, ao constituir os princípios gerais, a Constituição disseminou luz para legislações futuras. Garcia, 2014, p. 170, afirma:

No campo das pessoas com deficiência, procurando normatizar tais princípios, um ano após a Constituição, em 1989, editou-se a lei n. 7.853 de 1989 (Brasil, 1989), que definia uma “política nacional de integração para pessoa portadora de deficiência”. Interessante registrar como os termos então utilizados refletem o paradigma que prevalecia naquela época para lidar com essa temática.

Ao consagrar a “integração” do “portador de deficiência”, estava subentendida a concepção de que deveria ter a reabilitação individual para que, por competência própria e o mais próximo possível de um padrão de “normalidade”, esse indivíduo pudesse ser integrado ou reintegrado nos sistemas gerais de educação, saúde e trabalho (GARCIA, 2014).

No momento, o chamado paradigma da inclusão que supera a ideia de integração “atribui responsabilidades maiores à sociedade e ao Estado na acepção de que existam condições de acessibilidade e inclusão para todas as pessoas, independentemente das limitações físicas, sensoriais ou cognitivas” (GARCIA, 2014, p. 172).

Pode-se assim, dizer que a atribuição de responsabilidades maiores à sociedade, como sendo a comunidade de convívio da pessoa com deficiência, bem como o Estado, como preconiza o contrato social maior, que é a Constituição Federal.

Inclusão e a educação inclusiva são termos latentes nos discursos sociais e educacionais nos dias de hoje. No entanto, a sensação de que o ambiente educacional, ao propor-se inclusivo, anda na “contramão” da sociedade é evidente (BREITENBACH, 2012, p. 53).

Na mesma visão, Rodrigues (2003, p. 08) também indaga essa temática, “como será possível uma estrutura que, durante mais de um século e meio, funcionou, em termos de seleção, pode transformar-se, em um curto período de tempo, numa estrutura inclusiva?”.

Nesse percurso, refletir sobre processos de inclusão e de não segregação no contexto educacional contrapõe-se às crescentes desigualdades sociais e à marginalização cada vez maior, de fragmentos significativos da sociedade, de maneira que é possível afirmar que “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, 2008, p. 55).

A inclusão demonstra-se, de certa maneira, pelo seu modo inacabado e pela configuração como se constituíram as políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil. Nessa trajetória, alguns teóricos aprofundaram-se ou aprofundam as pesquisas da educação especial inclusiva e os seus mais diversos desenvolvimentos, alguns se dedicaram com mais ênfase a investigar as políticas públicas de inclusão.

Nesta mesma perspectiva, foram reformuladas algumas proposições de políticas públicas educacionais no país, arriscando compreender como as políticas de Educação Especial constituíram um cenário educacional. Não é demais ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado. Garantindo no artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 124).

Essa previsão constitucional norteou outras leis que corroboram com a Educação Especial, nesse contexto, no ano de 1996, promulgou-se a Lei nº 9.394, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A referida Lei dispõe no seu art. 4º, III, que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

A fim de garantir que a educação especial se desenvolva, a LDB de 1996 determinou, no art. 59, ser dever dos sistemas de ensino assegurar aos alunos com necessidades especiais, métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolver um ensino adequado, bem como a educação especial para o trabalho, uma vez que a mesma é necessária para a integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 trouxe contribuições teóricas e legais para a implantação da inclusão escolar, no entanto, houve uma ausência de ações efetivas para que cada ação estipulada fosse de fato consolidada. Entretanto, a década de 1990 trouxe

consigo importantes avanços no que diz respeito à educação de jovens e adultos com deficiência (BRASIL, 1996).

Rocha e Miranda (2009) selecionam os principais mecanismos legais que regulamentaram o acesso e a permanência de pessoas com deficiência a educação, são eles: a Constituição Federal, mas precisamente, no seu Título VIII, art. 208 e 227; a Lei n. 7.853/89; Lei n. 10.098/00; Lei n. 10.172/01; Decreto n. 5.296/04; Lei n. 9.394/96; Decreto n. 3.298/99 e a Portaria MEC n. 1.679/99 (ROCHA; MIRANDA, 2009), sendo essas abordadas posteriormente.

Somente com o lançamento destas diversas leis, portarias, decretos e resoluções iniciou-se a execução das políticas públicas em educação que possibilitasse o acesso e a permanência desses educandos. Rossetto (2009) afirma, “a partir da década de 1990 do século XX, as políticas de inclusão começam a serem implementadas gradativamente”.

3.3 A efetividade das políticas públicas da educação inclusiva

Atualmente, se ganha relevância a necessidade do sistema educacional do país empenha-se na realização de políticas públicas que recomendam assegurar a todos os cidadãos, inclusive àqueles pertencentes a um conjunto de indivíduos mais vulneráveis, a aprendizagem em âmbitos educativos formais para possibilitar-lhes uma convivência com dignidade e coletiva junto à comunidade em que está inserido. Por se deparar numa situação de desigualdade no que se refere ao acesso, à continuidade dos estudos e as implicações do aprendizado, esse público necessita da implantação de políticas públicas, sobretudo aquelas sugeridas e aprovadas nas Conferências de Jomtien em 1999 e Salamanca (UNESCO, 1994).

Essas declarações internacionais recomendando planos de ação para alcançar os objetivos de uma educação inclusiva de qualidade para todos, ofereceram oportunidade para que os governos regulamentassem estratégias para atingir a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, tem sido possível acompanhar as experiências de enfrentamento de desafios que são colocados à nossa realidade e fazer parte dessa conjuntura, sendo importante ressaltar nesse quadro, as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino superior. Nessa vertente, Zeppone (2011, p. 364) afirma:

[...] criação de um corpo de preceitos acerca da inclusão escolar, colaborando para ações políticas cada vez mais emergentes nessa direção, dando destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos e a amplamente divulgada Declaração de Salamanca de 1994.

Com esta inquietude, o resultado é a organização da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que foi divulgada, entre outros pontos, que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (ZAPPONE, 2011, p. 365).

Diante do exposto a UNESCO (1990, p. 2) pontua “Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível”.

A partir da Declaração de Salamanca inicia-se a incorporação de políticas públicas educacionais brasileiras para atender a todas as pessoas com dignidade e igualdade, considerada um dos documentos mais importantes para o progresso da Educação em razão da sua significativa repercussão.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (UNESCO 1994, p. 1).

Sendo assim, é importante considerar a Declaração de Salamanca (1994), como princípio da inclusão das PCDs, que assegura que o ambiente educacional precisa funcionar, na intenção de promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e as que demonstram necessidades educacionais especiais.

Posteriormente, a Declaração apresenta propostas, direções e recomendações quanto a Estrutura de Ação em Educação Especial, conceituada como “um novo pensar em educação especial”, possuindo orientações para ações que deveriam ser realizadas a nível nacional, regional e internacional.

Pode-se dizer que a partir da Declaração de Salamanca, houve a construção de uma base sólida voltada ao processo da escola inclusiva e igualitária a todos os indivíduos, sendo a partir desse momento, respeitadas às necessidades educacionais especiais, iniciando ainda a questão da acessibilidade a ser discutida, na busca de um melhor desenvolvimento social e educacional dos indivíduos.

Nesse cenário é relevante citar a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº2/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Artigo 1º, Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Através dessa Resolução do CNE/CEB, a proposta da Educação Especial começa a configurar-se como uma proposta inclusiva, ainda assim, era assegurado o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas e classes especiais como substituição à classe comum na escola regular.

Estabelecendo em seu art. 4º, os princípios éticos, políticos e estéticos a serem asseguradas na educação especial, entre eles, podem citar: a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, trabalho e inserção na vida social e o desenvolvimento para o exercício da cidadania, entre outros. Por sua vez, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 corresponde as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando-se por sua abrangência e ter por base vários documentos referentes a Educação Especial.

No ano de 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, que 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, 2008, p. 14)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que a educação especial abrange todos os níveis e modalidades da educação, inserindo também a educação profissional. Essa

Política evidenciou que durante um longo tempo entendeu-se que a educação especial organizada de forma separada à educação comum seria mais benéfica para a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais, fato este que causou impacto duradouro na história da educação especial.

No Decreto nº 7.611/2011, há previsão para apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, dentre o rol taxativo de ações que contemplaram esse apoio, temos:

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, p. 2).

O inciso VII, traz a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”, que de acordo com o Decreto, objetivam a eliminação das barreiras físicas e outras, que limitam a participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2011, p. 2). Portanto o objetivo de impulsionar a promoção dos direitos humanos e sociais e em razão da transformação na compreensão do que seja a deficiência, houve, no Brasil, por parte dos movimentos envolvidos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a inquietude de incentivar o aprimoramento das políticas públicas destinadas a essa população. É nesse viés que ocorre a implantação das públicas voltadas para assegurar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

No cenário educacional, uma política direcionada para os princípios inclusivos almeja permitir maior acesso aos níveis subsequentes do ensino, episódio que aliado ao bom aproveitamento educacional individual de discentes com deficiência e às vitórias são resultados dos movimentos sociais para eficácia dos direitos desse conjunto de indivíduos.

Deve-se destacar que a educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula e que exige mudanças no sistema de ensino, submergindo o respeito às diferenças individuais e coletivas, a cooperação entre os educandos, a promoção do respeito e da dignidade. Aqui, fundamentados em dados os autores, Glat e Blanco (2007) fazem uma breve explanação e crítica sobre o discurso de aceitação utilizado no ambiente educacional:

Embora [...] tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. “A responsabilidade pela resposta

educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado” (GLAT; BRANCO, 2007, p. 24).

Diante do exposto, nota-se que entre linhas os autores propagam uma crítica no que diz respeito à aceitação, enfatizando as instituições de ensino que produz um discurso sobre esta, que não há mudanças na prática educativa para atender as especificidades de aprendizagens e desenvolvimento daqueles inseridos no processo educacional. Averigua-se na fala dos autores que essa responsabilidade pela ação educativa dos alunos que apresentam necessidades educacionais é dos professores e dos serviços de apoio. Observa-se que diante desse cenário o Estado, se isenta das responsabilidades educativas a partir do momento que o aluno participa do espaço educacional, o que não deveria acontecer afinal os educandos com necessidades especiais possuem o direito garantido de conforme a LDB 9394/96 no Artigo 58, quando esclarece: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Nesse sentido Mazotta e Mazzotta e D’Antino (2011, p. 382) afirmam:

[...]. No entanto, situações como a quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas [...] reforçam, em numerosos casos. Dificuldades para a concretização da inclusão escolar [...].

Nota-se que a educação inclusiva perpassa a sala de aula, para que ela aconteça de forma eficaz existe um conjunto de fatores que precisam ser levados em consideração, como por exemplo, o respeito ao número de alunos que a legislação garante, quando há na sala de aula crianças com necessidades especiais, deve-se ter recursos materiais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino, para atender esses educandos, conforme os autores acima a insuficiência desses fatores no âmbito educacional enfraquecem a concretização de fato da educação inclusiva. Além disso, não podem ser ignoradas as condições de acessibilidade das instituições de ensino como fatores facilitadores ou dificultadores da educação inclusiva.

É sabido que as políticas públicas empregadas não são o suficiente para garantir e instrumentalizar o aprimoramento necessário dos sistemas educacionais para além das condições de acesso, viabilizando a permanência, a efetiva

participação e a aprendizagem plena real como direito humano a ser protegido de forma contínua.

A educomunicação já é amplamente reconhecida “como direito de todos alcançado tanto mediante ações de um sem-número de organizações não governamentais que a assumem como metodologia de ação, quanto mediante planos globais de política públicas” (SOARES, 2009, p. 194-207). Precisamente porque a “*comunicación/educación es siempre política en cuanto institución de la democracia*” (HUERGO, 2000, p. 23).

Portanto, a educomunicação como prática metodológica pode dar visibilidade às necessidades das pessoas com diversidade funcional, haja vista que a sociedade atual ainda é marcada pelos fortes traços do preconceito, da intolerância, da violência e da desigualdade. Esse cenário chama atenção para a necessidade extrema da criação de uma cultura de direitos humanos, como diria Tavares (2007, p. 492). Somente quando “os direitos humanos passarem a fazer parte do cotidiano de todas as pessoas e se constituírem de fato numa cultura, será possível a generalização e a perpetuação de crenças, valores, conhecimentos, práticas e atitudes que priorizem o ser humano”.

Portanto, a educomunicação é aqui traduzida como meio de mediação e interrelação entre as áreas da comunicação e da educação, vista como possibilidade de um novo espaço de conhecimento que dialoga de forma crítica e criativa, ao mesmo tempo em que propicia o empoderamento dos partícipes para a cidadania e a solidariedade (SOARES, 2004).

O que nos leva a pensar a educomunicação como tecnologia assistiva ou ajuda técnica, que, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) trata-se de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, s/p).

Como veremos a seguir nos marcos legal e infraconstitucional ao direito à educação especial e inclusiva e as pessoas com deficiência.

4 MARCOS LEGAIS E INFRACONSTITUCIONAIS AO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A dimensão das políticas públicas inclui os órgãos legislativos, executivos e judiciais, ou seja, todas as leis, diretrizes e decisões judiciais que visam implementar o direito à educação inclusiva em um país ou território. Ao estudar a realidade a que pertencemos, é preciso analisar o conjunto de políticas públicas que organizam a proposta educacional. Por exemplo: hoje no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014) Site externo, bem como a Lei de diretrizes e fundamentos da educação nacional (1996).

As pessoas com necessidades especiais ao longo da história foram vítimas de um processo de exclusão total, em que foram consideradas indignas da educação escolar. Na Idade Média, essas pessoas eram excluídas da sociedade, consideradas doentes e incapazes, principalmente no campo do conhecimento. Por volta de 1496, os “deficientes” ou doentes mentais foram perseguidos e executados. Naquela época, eles entendiam que isso significava uma "presença do diabo nessas pessoas". Por mais de 200 anos, pessoas com necessidades especiais foram queimadas em praça pública, enforcadas, afogadas ou condenadas à prisão nos porões dos castelos da época (FACION; MATTOS, 2009, p.6).

Depois foram vítimas da segregação, Minetto (2010, p.46) nos conta que entre o final do século XVIII, início do século XIX, as pessoas com alguma forma de necessidades especiais foram segregadas nos espaços que atendiam deficiência como doença, no entanto assistimos ao surgimento de grandes instituições especializadas em pessoas com deficiência, e é a partir deste momento que podemos considerar que surgiu a educação especial.

Segundo Sá (2009, p.26) “a chamada educação inclusiva nasceu nos Estados Unidos, através da Lei Pública 94.142, de 1975. Estabelecendo programas e projetos voltados para a implementação da educação inclusiva”. A partir desses resultados, na década de 90, surgiram novos movimentos que indicavam a emergência de um novo paradigma educacional, desta vez "Inclusão", no sentido da palavra que significa fazer parte, não apenas estar fisicamente na escola, mas também participar efetivamente de experiências pedagógicas, integrar e socializar

com outros alunos e aprender de acordo com suas potencialidades e seus limites (STAINBACK, 1999 p. 40).

No século XIX, essas pessoas eram consideradas um importante agente da sociedade. Na época, incentivou-se a criação de associações nas quais as pessoas com deficiência eram acolhidas e incentivadas. Aparecem as escolas especializadas. “As instalações para deficientes continuaram a crescer em número e tamanho desde o final do século XIX até o final da década de 1950” (STAINBACK, 1999, p. 37).

Segundo Bernardes (2000), a assistência às pessoas com deficiência teve início no século XIX e caracterizou-se por períodos importantes no desenvolvimento das práticas escolares, como a institucionalização, a integração e, atualmente, a inclusão escolar. Na Idade Média, as pessoas com algum tipo de deficiência eram isoladas e desacreditadas, privando-as da oportunidade de progredir em seu desenvolvimento educacional. As ações políticas dependiam apenas de assistência institucionalizada.

Apesar disso, os alunos com deficiências visíveis e alunos com deficiências mais graves continuaram a ser segregados. Segundo Stainback (1999, p. 37) isso se deveu ao fato de que “escolas serem organizadas como asilos, com uma estrutura militar, o que condenava as pessoas com NE a viverem em locais em que eram mais controladas do que ensinadas”.

No Brasil, em 1904, foi criada a Escola de Crianças Anormais no Hospital Nacional de Alienado, no Rio de Janeiro. Franco da Rocha, em 1921, criou o serviço para menores, dando origem ao primeiro núcleo de classes especiais do estado. Em 1926, Tiago Wurth fundou a escola Pestalozzi em Canoas. O Instituto Pestalozzi de Canoas (RS) é a primeira instituição não governamental do Brasil de educação especial na área da deficiência mental. Em 1935 surgiu a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1952 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE-RJ, que passou a promover e defender os direitos das pessoas com deficiência mental (FACION; MATOS, 2009, p. 144).

No século XX eclodiu uma nova luta, desta vez pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e, principalmente, no sistema de ensino regular. Esse movimento tem sido chamado de paradigma da integração. A integração defendeu o direito dos alunos com necessidades educativas especiais a serem matriculados nas escolas regulares, desde que, por sua própria força, se adaptem ao meio, enquanto

os sistemas educativos e a escola não tiveram qualquer compromisso de adaptação e que se mantivessem inalterados sem se adaptar às necessidades desses alunos (FACION; MATOS, 2009).

Minetto explica que a educação integradora “exigia a adaptação dos alunos com Necessidades Especiais (NE) ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos” (MINETTO, 2010 p.47).

Na década de 70 no Brasil, com o início da normalização, houve muitas discussões e divergências, mas, também, novos conhecimentos foram adquiridos, o que influenciou a organização dos serviços e as metodologias de ensino, contrastando com as tendências segregativas da época. Os anos 1980 foram considerados décadas de tratados. Nasceram as primeiras declarações e tratados a favor do processo inclusivo (GUELBERT, 2007).

Nesse processo de inclusão, o sistema educacional deve promover o desenvolvimento das potencialidades do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por meio de metodologias alternativas, recursos tecnológicos e humanos especializados, preparando-o para a vida em condições adequadas onde todos construam seu conhecimento, inclusive a sociedade em que o educando está inserido (GUELBERT, 2007).

Em 1985, realizaram-se a Assembleia geral das Nações unidas e o programa ação mundial para as pessoas deficientes, a qual lança um programa de ação mundial para as pessoas deficientes, recomendando: quando for pedagogicamente factível, o ensino da pessoa deve acontecer dentro do sistema escolar normal. (GUELBERT, 2007, p. 34-35).

Com base nesses resultados, na década de 1990, surgiram os primeiros movimentos voltados para um novo paradigma educacional, desta vez “Inclusão”, no sentido da palavra “fazer parte de”. Este sentimento de “pertencimento” pode ser a mola propulsora motivação da criança para progredir na aprendizagem e um esforço de autoestima (FACION; MATOS, 2009).

Na década de 1990, ocorreram dois grandes eventos com foco em uma educação que beneficie a todos: a Conferência Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) em que o princípio da educação inclusiva ganhou importância no cenário educacional.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994, o Brasil formalizou a discussão de ideias diferentes. Este documento traz uma nova visão da educação especial,

porque tem uma concepção diferente da criança que acredita e proclama que todas as crianças têm suas próprias características, interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, têm direito à educação e oportunidades para alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem e, "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer tais necessidades" (UNESCO, 1994, p.1-2).

A partir deste momento, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum é assegurada por leis e resoluções como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e a Resolução nº 261/02 CEE/MT. Aqui estabelece que "O ensino especializado será preferencialmente oferecido na rede ordinária de ensino, para alunos com NEE, nas etapas e modalidades da educação básica" (UNESCO, 1994, p.2).

Segundo Mitller (2003), o marco histórico da inclusão ocorreu em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca na Espanha, realizada pela UNESCO durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, assinada por 92 países.

Segundo Mantoan (2000, p.02), a história da educação para pessoas com deficiência no Brasil se divide em três longos períodos:

- De 1854 a 1956 - marcado pelo setor privado;
- De 1957 a 1993 - definido por atos oficiais nacionais;
- E desde 1993 [...] - caracterizado por movimentos a favor da educação inclusiva.

De acordo com a legislação que garante o direito à educação das pessoas com deficiência; com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, é importante explicar o significado desses marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas (MANTOAN, 2000).

De forma a sublinhar as condições necessárias ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, no ensino superior são sublinhados os principais aspectos da legislação em vigor e a política educativa e as referências pedagógicas. Assim, as instituições de educação superior - IES devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando:

1. A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;
2. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;
3. O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;
4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 5º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

A Portaria nº 3.284/2003 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. A educação dos deficientes, em 1957, foi assumida pelo governo federal, porém, somente em 1961 entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GOV. BR. 2021).

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo menos 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, cerca de 24% da população do país (GOV.BR. 2021).

Com relação aos dados, a importância dessa política pública fica evidente a partir dos números que foram colhidos no nosso censo demográfico de 2010. De acordo com as informações do IBGE, cerca de 24% da população brasileira se reconhece como pessoa com deficiência, o que significa dizer que em torno de 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, segundo a percepção dos dados oferecidos então por esse instituto. O que é importante destacar deste aspecto desse número é que esses valores correspondem, para que todos possam ter ideia, uma população aproximada a integralidade da população da Colômbia e praticamente a população de toda a Espanha (GOV.BR. 2021).

As primeiras salas de aula de educação especial foram criadas no século XIX e hoje existem mais de 240 escolas oferecendo educação especial para crianças com deficiência (BRASIL, 2013). No Brasil, passamos a ter as salas de recursos

multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais (SRM) foram implementadas pela Resolução CNE/CEB nº04/2009, que prioriza um atendimento especializado focado nas necessidades individuais dos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2009). Vejamos o que cita o Artigo 5º:

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas as classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, Art.5, p.2).

Segundo Roppoli (2010)

As salas de recursos multifuncionais do tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvidos e microfones, scanner, impressora a laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônicas, plano inclinado, mesas, cadeiras armários, quadro melanímico. [...] As salas multifuncionais do tipo II são constituídas dos recursos específicos para o atendimento dos alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, sarobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLLI, 2010, p. 31-32).

Os serviços para pessoas com deficiência têm crescido de forma constante desde a década de 1970, quando os programas governamentais começaram a se concentrar em sua inclusão na sociedade. A inclusão é uma estratégia que visa garantir que todas as pessoas com deficiência tenham acesso a recursos e serviços essenciais para que possam levar uma vida plena e produtiva (BRASIL, 2013).

Durante o Iluminismo, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como indivíduos que poderiam contribuir para a sociedade. Alguns dos primeiros passos nesse processo foram dados por pessoas com deficiência intelectual, como Philippe Pinel e Jean-Baptiste de La Mothe Fénelon. À medida que mais pessoas com deficiência foram reconhecidas e incluídas na sociedade, ficou claro que elas possuíam habilidades e habilidades únicas que não deveriam ser ignoradas. Ao longo do tempo, as atitudes evoluíram em relação aos direitos e à inclusão das pessoas com deficiência. Hoje, muitos países têm leis que protegem os direitos das pessoas com deficiência e há um crescente reconhecimento de que todos têm um

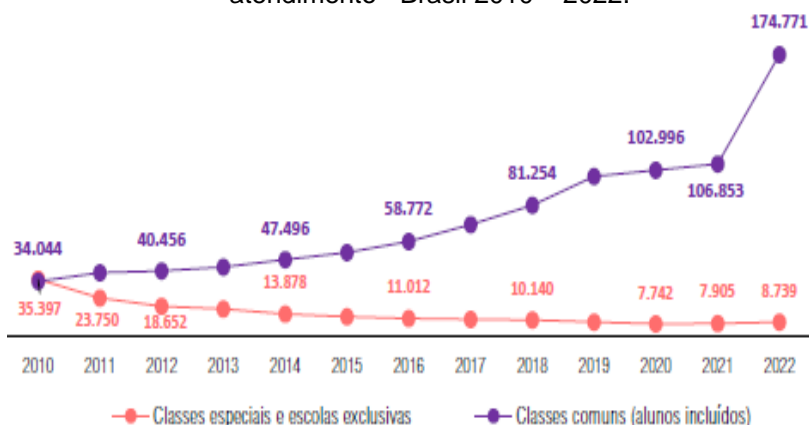
papel a desempenhar na sociedade. O Brasil ratificou a convenção em 2009 e desde então tem trabalhado para incorporar suas disposições à legislação nacional.

O principal objetivo da convenção é proteger os direitos das pessoas com deficiência e garantir que elas possam participar plenamente da sociedade. Um dos aspectos mais importantes da educação inclusiva é garantir que todos os alunos tenham iguais acesso a recursos e oportunidades. Isso inclui coisas como fornecer salas de aula e bibliotecas acessíveis, contratar professores qualificados com conhecimento sobre questões de deficiência, criar ambientes de apoio para alunos com deficiência e fornecer assistência financeira para aqueles que têm deficiência.

A política baseia-se no princípio de que as pessoas com deficiência devem ser incluídas em todos os aspectos da educação e da sociedade, incluindo o emprego. Visa melhorar o acesso à educação especial por meio da criação de um sistema nacional de SESs, que fornecerá serviços de qualidade aos alunos com deficiência. Em 2008, a Convenção das Nações Unidas foi ratificada no país com emenda constitucional equivalente, passando a servir de referência a ser respeitada por todas as leis e políticas brasileiras.

Em 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização do acesso à educação básica, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial até 2024. Após a ratificação da Convenção, alterações semelhantes foram feitas na legislação brasileira para atender a suas disposições. Essas emendas, que também são de natureza constitucional, foram feitas especificamente em resposta ao mandato e aos requisitos da Convenção. Em 2015, foi aprovada a Lei brasileira de inclusão (LBI), que traz uma série de inovações. A LBI estabelece que todos os alunos, independentemente de sua deficiência, devem ter acesso à educação de forma inclusiva e não discriminatória. Também proíbe as escolas de cobrar quaisquer taxas adicionais para alunos com deficiências e exige o fornecimento de serviços educacionais gratuitos para esses alunos. O contexto inclusivo refere-se a escolas projetadas e operadas especificamente para alunos com deficiência. Isso pode incluir escolas públicas e privadas.

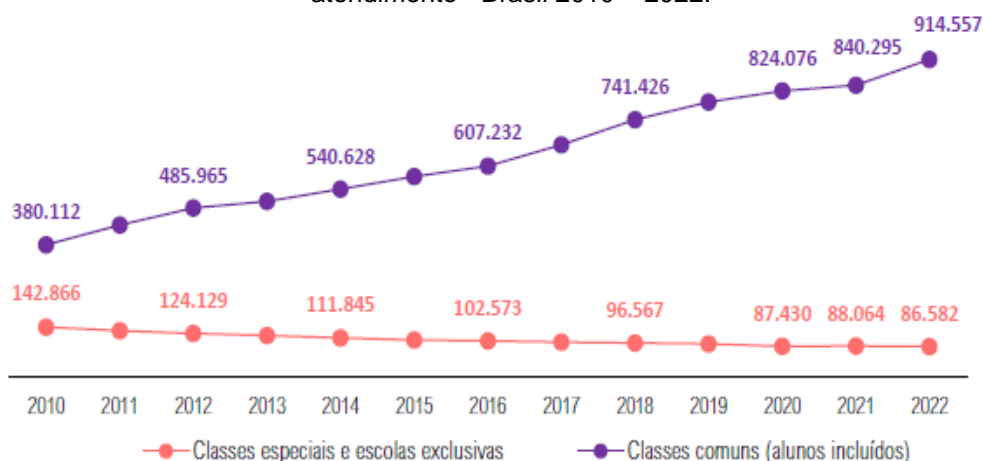
Figura 03 - Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 - 2022

Esse crescimento se deve não apenas ao aumento do número de escolas projetadas especificamente para alunos com deficiência, mas também ao aumento do financiamento desses programas, bem como à prevalência de instalações acessíveis em todo o país. A inclusão desempenhou um papel importante na melhoria do acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou formação.

Figura 04 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 - 2022

A Constituição de 1988 também criou o Conselho Nacional de Educação da Criança com Deficiência, responsável por desenvolver uma estratégia nacional para a educação especial. Esse documento, denominado “Plano Nacional de Educação Especial” (PNDSE), foi apresentado ao Congresso em 1991 e se tornou lei em 1992.

Em 1997, o Brasil ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e criou um novo Ministério do Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, que assumiu a responsabilidade pela implementação da Convenção. Em 2002, Brasília alterou sua Constituição para incluir um artigo específico que garante o direito à educação de crianças com deficiência.

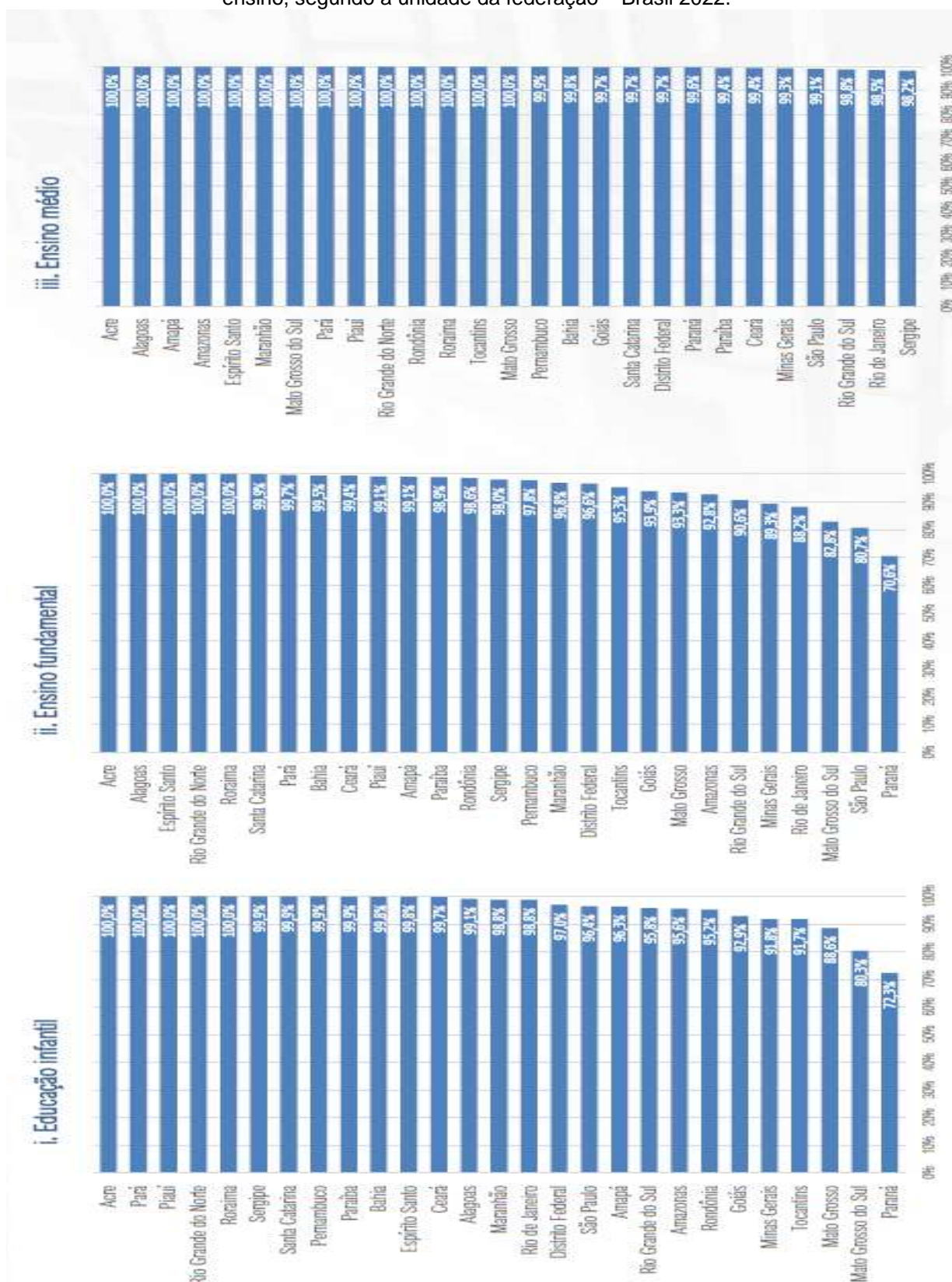
Hoppe, Pinto e Oliveira (2018, p. 283), ao considerarem a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, analisam a Lei nº 13.146/2015 e defendem que a educomunicação deve ser considerada uma tecnologia assistiva, graças a sua condição de oferecer “ajuda técnica - recursos, metodologias, estratégias, práticas - que objetiva promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência”, referendada pela sua condição de práxis, de prática metodológica.

As práticas educacionais englobam aspectos como a interdisciplinaridade, e situam as mídias no cotidiano dos educandos. Além disso, se espera que a apropriação das mídias ultrapasse um caráter meramente técnico ou instrumental: a proposta é que se viabilize a apropriação crítica para promover a reflexão sobre formas e conteúdos encontrados nas mídias. E, ao conceber a comunicação como um bem social e instrumento para formação da cidadania, é imprescindível que se viabilize a mídia-educação para a inclusão de pessoas com deficiência (SOARES, 2000).

Torrice (2016) reforça as ideias de Hoppe, Pinto e Oliveira (2018), considerando que a educomunicação tem um aspecto inclusivo por natureza, que pode contribuir para potencializar a inclusão do indivíduo com deficiência. Ao incentivar a conscientização sobre o papel das mídias e seus conteúdos e promover a reflexão, rompendo com determinados estereótipos de lugares sociais já definidos como inferiores para este público, as práticas de mídia-educação, que promovem a apropriação e criticidade das linguagens midiáticas, são propícias para amparar práticas inclusivas.

Assim sendo, a interação com o mundo das mídias representa, para as pessoas com deficiência, uma oportunidade de participação, de inclusão na cultura atual em que vivemos em que boa parte da realidade é mediada pelas mídias.

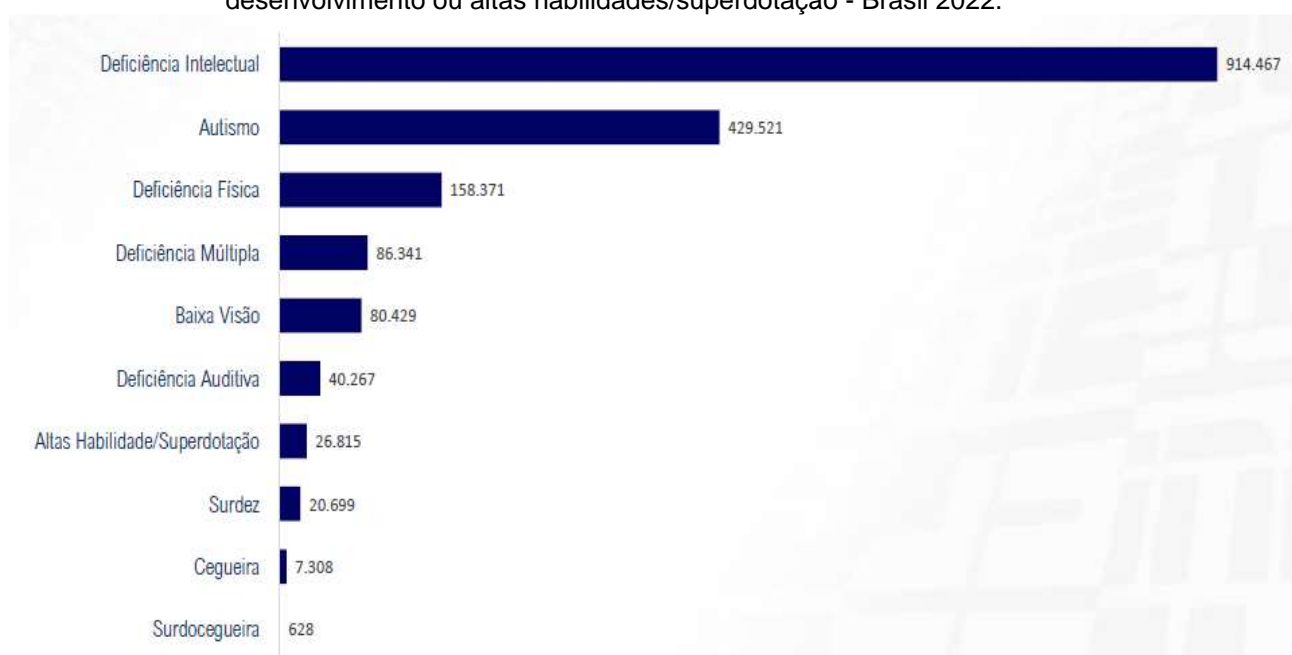
Figura 05 - Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2022.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 - 2022

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o "Relatório Mundial sobre Educação para Todos" em 1990. O relatório fornece uma visão abrangente do estado da educação em todo o mundo, incluindo informações sobre políticas e programas que visam melhorar o acesso à educação para todos.

Figura 06 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 - 2022

Iniciativas como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) dos Estados Unidos estabelecem metas e objetivos específicos que foram alcançados até 2020 e se concentraram em melhorar o acesso a oportunidades educacionais básicas para todos os alunos. A Semana da Educação Inclusiva foi criada em 2002 como um evento internacional anual focado na promoção de experiências de aprendizagem inclusivas.

4.1 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - PNEEPEI

A PNEEPEI (Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva) é resultado de um processo que teve início no início da década de 1990, quando educadores e tomadores de decisão tomaram conhecimento das necessidades especiais de alunos com deficiência. No início, a educação especial

era considerada um "campo à parte", que só poderia ser abordado por especialistas (PAGNI, 2019).

No entanto, com o tempo ficou claro que a educação especial não era apenas para alunos com deficiência; ele também pode ser usado para ajudar alunos de diversas origens a atingir seu potencial. Isso levou ao desenvolvimento da PNEEPEI: uma política nacional de educação especial que visava criar um espaço onde todos os atores - educadores, formuladores de políticas e clientes - pudessem trabalhar juntos para fornecer acesso a serviços de educação especial de qualidade para todas as crianças (PAGNI, 2019).

Para tanto, o documento foi elaborado por uma equipe de profissionais de diversas formações, incluindo professores, psicólogos, assistentes sociais e especialistas em tecnologia educacional. Baseia-se no princípio de que a educação especial deve ser considerada parte integrante do ensino regular e que todos os alunos com deficiência devem ter igual acesso a serviços de educação especial de qualidade (PAGNI, 2019).

Desde o lançamento da PNEEPEI, o número de profissionais de educação especial atuando no Brasil aumentou. Isso provavelmente se deve à crescente conscientização e compreensão de que a educação especial não se trata apenas de educar alunos com deficiência, mas também de apoio e recursos extraclasse (BEZERRA, 2020). Além disso, a PNEEPEI apresentou a ideia de que todos devem ter acesso a serviços de educação especial de qualidade, independentemente de suas capacidades ou potencialidades. A PNEEPEI teve um impacto significativo na educação especial no Brasil. Ele foi creditado por ajudar a mudar a maneira como os educadores pensam sobre a deficiência e criar uma sociedade mais inclusiva para pessoas com deficiência (BEZERRA, 2020).

4.2 Direito à educação, equidade social e pessoa com deficiência: os documentos infraconstitucionais

A Constituição brasileira estabelece a educação como dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e acrescenta que a educação deve ter como objetivo promover o desenvolvimento integral das pessoas (BRASIL, 1988).

A educação, como direito social (art. 6º CF), é também considerada no rol dos direitos políticos e civis. Isso significa, segundo Cury (2012, p. 149), “[...] o reconhecimento de que faz parte das dimensões estruturais da própria consistência do ser humano e fator indispensável da vida social”. Mas esse direito social, entre outros, expressos no ordenamento jurídico, só será aplicável com a implementação de políticas públicas.

Segundo Lemons (2015), dentro do direito à educação existe o direito de aprender, mesmo que muitas vezes não seja entendido como um direito do aluno. O autor observa que a garantia legal do direito à educação não garantiu integralmente o direito à aprendizagem. No caso dos alunos da educação especial, ambos foram condicionados por políticas públicas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas redes de ensino e escolas.

A equidade na educação também tem sido levada em consideração no que diz respeito às políticas positivas, por meio de medidas voltadas à superação das desigualdades que historicamente ocorrem no Brasil. Para Sposati (2010), a falta de equidade leva à iniquidade, ou seja, à ausência de igualdade de acesso para que as pessoas superem suas próprias necessidades e garantam uma igualdade de distribuição no atendimento de qualidade a essas necessidades e no acesso às oportunidades criadas pela sociedade.

Para Mendes e Bastos (2014), é importante chamar a atenção para o fato de as instituições de ensino superior reconhecer que o direito à igualdade de oportunidades também pode implicar no cenário de desigualdade de tratamento.

Entende-se que os estabelecimentos de ensino superior, para garantir o direito à educação e a igualdade de oportunidades, terão de refletir sobre as condições de acesso e sucesso dos alunos com deficiência. A Legislação federal, baseada na lei de diretrizes e bases da educação nacional - lei n. 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Embora não descreva claramente como deve ocorrer o processo de inclusão, indica a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996).

A Lei n. 9.394/1996 criou uma nova organização da educação nacional, dividindo-a em duas fases: Educação básica, que abrange o ensino fundamental e médio, e ensino superior. Acrescenta alguns métodos de ensino independentes, porém, complementares à estrutura estabelecida, destacando-se, entre outros, a educação especial (MARQUES, 2010).

A educação especial, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB 9.394/96) é tratada como modalidade de ensino e prevê um capítulo inteiramente dedicado ao atendimento. A Lei nº 12.796/2013 modificou a redação da LDB e estendeu-a educação especial, tendo sido previamente definida para atender pessoas com necessidades especiais, nos termos da lei, e passou a tratar “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art.56).

A LDB 9.394/96 reafirma o princípio da educação inclusiva no capítulo V, art. 58, estabelecendo que a modalidade de educação especial deva incluir preferencialmente na rede de ensino regular, para alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com ou sem deficiência (MARQUES, 2010). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) defendem que todo sistema de ensino deve ter um setor que apoie o processo de construção da educação inclusiva.

Outra importante política é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um passo fundamental para as políticas públicas brasileiras. Seus objetivos deram ao país um horizonte para o qual devem convergir os esforços das autoridades federais e da sociedade civil com o objetivo de consolidar um sistema educacional capaz de efetivar o direito à educação em sua integralidade, dissolver as barreiras de acesso e permanência, reduzir desigualdades, promover os direitos humanos e garantir a formação para o trabalho e o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015).

Um aspecto fundamental do PNE atual é que seus objetivos definem os níveis de objetivos que devem ser alcançados pela educação brasileira, em diferentes áreas, até 2024. Nesse cenário, o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para apoiar o monitoramento e avaliação do Plano. A lei do PNE, além da publicação de indicadores relativos ao desempenho escolar, avaliação institucional e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atribuições já desempenhadas pelo INEP, atribui à

instituição, em seu artigo 5º, a função de publicar a cada dois anos de estudos para medir o progresso na consecução dos objetivos. Essa missão se enquadra nas atribuições legais do Inep de planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, de acordo com o decreto n. 6.317 de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2015).

Entre os outros objetivos do PNE, a generalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, aperfeiçoamento das políticas inclusivas, qualificação e valorização de profissionais e professores da educação, entre outros objetivos do PNE. Do ponto de vista da globalização e também da redução das desigualdades que afetam cada uma destas dimensões e que por vezes impõem uma apropriação desequilibrada das oportunidades educativas (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2014 a 2024, é um documento que define os compromissos de colaboração entre os entes federativos e diversas instituições para o avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea das políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos educacionais estaduais e municipais, o que o caracteriza como política norteadora da ação governamental em todas as esferas federais e impõe alto grau de complexidade (BRASIL, 2015).

Os problemas públicos que motivam o PNE se manifestam nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, a baixa qualidade do aprendizado e os desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. As dez orientações do PNE são transversais e referem-se a todos os objetivos, procuram sintetizar o consenso sobre os grandes desafios educacionais do país e podem ser classificadas em cinco grandes grupos. Existe também uma relação mais ou menos intensa de cada conjunto de objetivos com uma determinada diretriz, o que permite classificar os objetivos de acordo com a diretriz com a qual mais se sobrepõe (BRASIL, 2015).

As dez diretrizes do PNE são transversais e referem-se a todos os objetivos, procuram sintetizar o consenso sobre os grandes desafios educacionais do país e podem ser classificadas em cinco grandes grupos. Existe também uma relação mais ou menos intensa de cada conjunto de objetivos com uma determinada diretriz, o

que permite classificar os objetivos de acordo com a diretriz com a qual mais se sobrepõe (LIMA, 2018).

É importante destacar que o PNE se caracteriza como uma política pública que articula as diferentes políticas educacionais, pautada pela busca da unidade na diversidade das políticas. A consecução de seu objetivo central pressupõe que as ações em todos os níveis e modalidades de ensino sejam realizadas de forma estruturada pelos entes federativos, sob pena de aprofundamento e não superação das desigualdades regionais. Além disso, a realização de um objetivo é um pré-requisito para a eficácia de outros e do Plano como um todo (BRASIL, 2015).

O PNE assume que os avanços na educação devem se refletir no fortalecimento das instituições (escolas, universidades, estabelecimentos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outros) e órgãos de participação e controle social. Isso se reflete em suas estratégias, que exigem a atuação de estados, municípios e União, que atuam em conjunto para consolidar o sistema nacional de educação. Por outro lado, a implementação do Plano exige a integração de suas ações em políticas públicas fora do âmbito educacional, particularmente aquelas no campo social e econômico, o que reafirma a intersetorialidade como uma das condições de seu sucesso (LIMA, 2018).

Com a entrada em vigor da Lei n. 13.146 de 2015, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino, transformando as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais e emocionais, respondendo às necessidades educacionais de cada aluno. Nesse sentido, são apresentadas reflexões críticas sobre os referenciais que estabeleceram a educação especial na perspectiva da integração, propondo uma análise da formação dos educadores, do conceito de deficiência e das práticas escolares sob o ponto de vista do evoluir sob o novo paradigma na educação contextualizada. Entender a educação como um direito de todos e a educação inclusiva na perspectiva da comunidade coletiva reforça a necessidade de construir escolas inclusivas (CASTRO; BERRO, 2017).

Castro e Berro (2017) comentam que há milênios a história mostra que os direitos humanos se manifestam de forma desigual na vida de diferentes grupos sociais e diferentes pessoas, as desigualdades persistem devido à falta de oportunidades de acesso à educação necessária ao pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania. As pessoas que nascem com deficiência, ou que a

adquirem para toda a vida, são continuamente privadas da convivência com a família e pares, escola, acesso ao trabalho, lazer e atividades, entre outros.

Ainda que crianças e adolescentes não possam ficar à mercê dessa violação, uma vez que a educação é fundamental, instituída pela constituição federal de 1988 e incluída no rol dos direitos sociais, ou seja, estes devem atuar sob pena de não violação da Carta. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, foi uma importante novidade legislativa, completando o arcabouço para a implementação da inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades especiais em situação de normalidade.

Ainda que crianças e adolescentes não possam ficar à mercê dessa violação, já que a educação é básica, instituída pela constituição federal de 1988 e incluída na lista dos direitos sociais, ou seja, aqueles que devem andar sob pena de não profanar a Carta Constitucional. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, foi uma importante originalidade legislativa, completando o marco para a efetivação da inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades especiais em situação normal. A educação é um direito humano e fundamental, também afirmado na Constituição Federal de 1988 (CASTRO; BERRO, 2017).

Sobre os direitos sociais, Moraes (2014, p. 177), ensina:

Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV da Constituição Federal.

Note-se que a Constituição de 1988 introduz em seu texto no art. 5º, parágrafo primeiro, regra obrigatória de aplicação imediata à educação. Portanto, em tese, é cabível uma eventual liminar ou direta de inconstitucionalidade contra uma possível falta de ação afirmativa por parte do Estado. Esta é também a conclusão do famoso constitucionalista Silva (2005, p. 465), que ensina uma lição: "Quando a Constituição diz que a saúde ou a educação é um direito de todos, e indica mecanismos, políticas, para a satisfação desses direitos, prevê situações jurídicas objetivas para a aplicação desses direitos". Cury (2008, p. 302), fala bem da Educação de forma igualitária:

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso

brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori.

Precisamente porque somos diferentes, neste ponto somos todos iguais. Portanto, para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para crianças e adolescentes com necessidades especiais, além da obrigação de exercer os termos da condição de deficiência, é necessária maior participação do Estado (CASTRO; BERRO, 2017).

O Estado deve implementar políticas públicas efetivas, campanhas de conscientização, formar professores capazes do direito à diferença e, sobretudo, colocar em prática meios de acompanhamento do sucesso dessas crianças e adolescentes. Não basta garantir um lugar (CASTRO; BERRO, 2017).

Segundo Agapito (2017, p. 128) “as políticas sociais passam a serem “nichos” de lucro e rentabilidade do capital”. Constata que programas sociais de acesso ao ensino superior, por um lado, facilitam o acesso e a permanência dos estudantes, em particular dos de baixos rendimentos, colaborando na democratização do ensino superior e, por outro, ao buscar a parceria de instituições de ensino superior privadas, proporcionando-lhes benefícios financeiros, contribuindo para a rentabilidade dessas instituições e, além disso, para a expansão do ensino superior privado. Assim, é constituída uma parceria em que o setor público apoia as atividades do ensino superior privado, de forma a facilitar a entrada e permanência dos alunos no ensino superior. Para Agapito (2017, p. 132),

A expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O processo social da educação especial no ensino superior não se torna “menos histórico ou mais histórico”, simplesmente porque não está nas supostas caixas da historiografia, mas se apresenta. Portanto, a educação especial no ensino superior passou por um processo de transformação na transição do século XX para o século XXI, o que representa uma nova forma de pensar a história da educação, onde:

Não se trata somente do fato de a sociologia ter se tornado, cada vez mais, um domínio da pesquisa relacionada ao presente, e a história, por sua vez, ao passado; esse tipo de separação proporcionada pela divisão do trabalho, além disso, tem alimentado a tendência a igualar o “histórico” a algo relacionado ao passado e o “sociológico” a algo relacionado ao presente e, conseqüentemente, a pensar o “presente” e o “passado” das sociedades humanas como se tivessem em si mesmos uma existência separada e independente [...]. Parece evidente que “história” só possa ter esse significado, e nenhum outro (ELIAS, 1998, p. 209-10).

Segundo Freire (1996), a educação está vinculada a um processo de libertação que se inicia com aqueles que são socialmente oprimidos. A educação está, portanto, vinculada à formação de uma consciência popular para a existência da democracia, estimulando os cidadãos à responsabilidade social e sua integração no desenvolvimento econômico da nação. O processo de desenvolvimento é fruto da consciência crítica e deve ser objeto de reflexão e ação humana. Essa consciência pode ser aplicada na medida em que os problemas da sociedade são apreendidos por ela através da educação que recebe.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a plena realização do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A educação representa tanto um mecanismo para o desenvolvimento pessoal do indivíduo quanto da sociedade em que ele está inserido. A ação do Estado no campo da educação é necessária para a igualdade de acesso à formação, com o compromisso de desenvolver mecanismos que permitam esse acesso. Nesse contexto, o Estado assumiu um compromisso com o ensino superior, com o objetivo de alcançar a igualdade constitucional.

A educação como direito social contrasta com a ideia de educação como mercadoria, ou seja, só beneficia quem pode pagar. A menos que seja entendida como um bem público, a educação servirá a determinados indivíduos e seus interesses exclusivos, nunca será engajada na sociedade. A qualidade tem uma inegável dimensão social e pública. O correlato da ideia de educação como bem público e direito social é dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais (DIAS SOBRINHO, 2009).

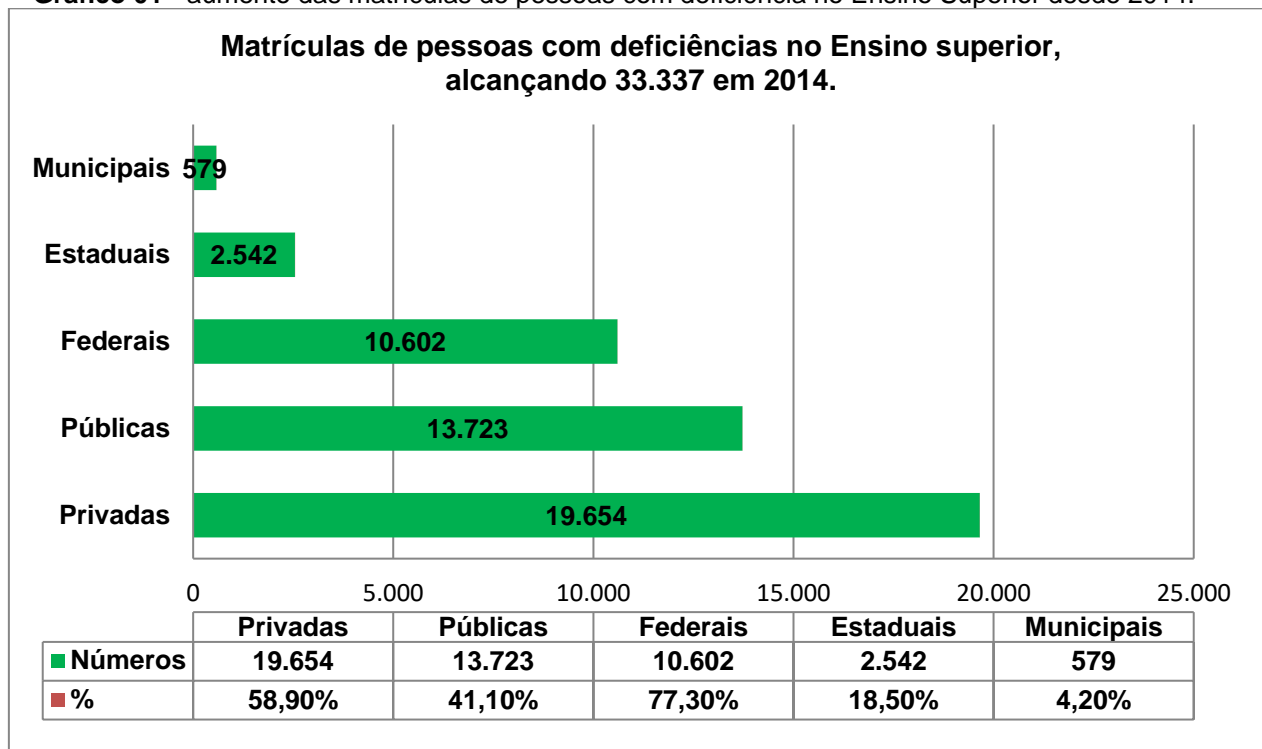
4.3 O acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições de ensino superior

A inclusão nas instituições de ensino é amparada pela Constituição Federal do Brasil, que garante “atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208). No que diz respeito à disponibilidade de mercado, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que a educação é um direito das pessoas com deficiência, pois devem ter integração produtiva e vida cidadã na sociedade (SILVA, 2003).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), nos últimos anos, no Brasil, mostrou através de dados que vem ocorrendo um aumento das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, alcançando 33.337 em 2014.

Dessas, 19.654 (58,9%) em instituições privadas e 13.723 (41,1%) em instituições públicas de ensino. Do total de estudantes matriculados em instituições públicas, 10.602 (77,3%) estavam em Instituições Federais, 2.542 (18,5%) em Estaduais e 579 (4,2%) em Municipais.

Gráfico 01 - aumento das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior desde 2014.



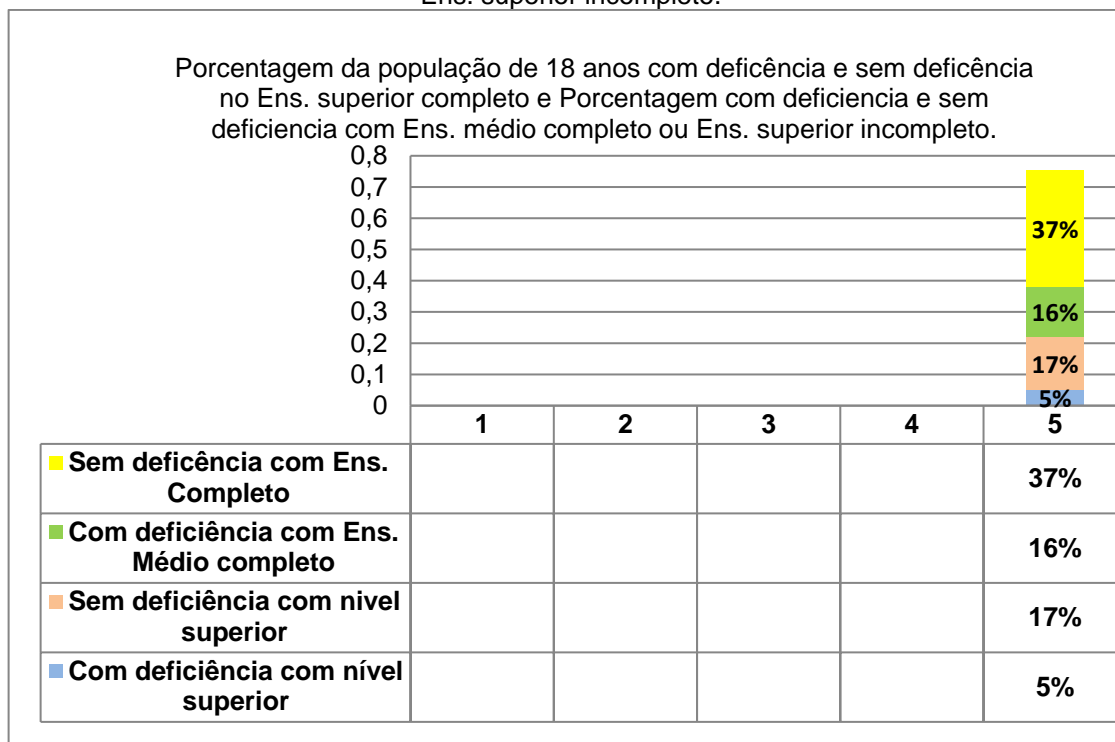
Fonte: INEP, 2014

O Governo Federal criou políticas públicas que favorecem o acesso a esse nível de educação. Destacam-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior que é específico para pessoas com deficiência e que objetivou fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com espaços e profissionais qualificados, articulados entre os diferentes órgãos e departamentos das universidades, o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BAIENSE, 2022).

Dados do Censo da Educação Superior mostram que, de 2009 a 2018, o número de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação aumentou 113%. Matrículas de graduação foram 50.683, ou 0,6% do total, declarando deficiência, transtorno invasivo do desenvolvimento ou alta habilidade/talento. Entre o grupo de declarações divulgadas, as mais comuns foram: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (INEP, 2019).

Os resultados da PNS de 2019 mostram diferenças consistentes entre as conquistas educacionais de pessoas com deficiência com mais de 18 anos. em comparação com aqueles sem deficiência. Quase 68 % (cerca de 12 milhões de pessoas) da população com deficiência não possui escolaridade ou ensino fundamental incompleto, enquanto para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, o número é de 30,9 %. A proporção da população com deficiência maior de 18 anos com curso superior é de 5,0 %, enquanto a de não deficientes é de 17,0 %. Em 2019, apenas 16,6 % da população com deficiência tinha ensino médio. (ou superior, incompleto) em comparação com 37,2 % dos sem deficiência (BORGES, 2021).

Gráfico 02 - Porcentagem da população de 18 anos com deficiência e sem deficiência no Ens. superior completo e Porcentagem com deficiência e sem deficiência com Ens. médio completo ou Ens. superior incompleto.



Fonte: BORGES, 2021

O movimento de inclusão que se desenvolveu na educação básica nos últimos anos atingiu também o ensino superior, subsidiado por dispositivos legais que tratam da garantia de direitos, como a Circular nº 277/1996 (Brasil, 1996), Decreto nº 3.298/1999 (1999), Portaria n. 3.284/2003 (2003) e recentemente a Lei n. 13.146/2015 (2015), lei brasileira para inclusão de pessoas com deficiência. Há um aumento significativo do número de pessoas com deficiência reivindicando o direito de ingressar e permanecer nas universidades, o que tem levado a mudanças conceituais e de atitudes entre os professores, bem como nas condições de acesso à educação (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Vygotsky (1997) já defendia no início do século XX que as oportunidades de educação e desenvolvimento deveriam ser garantidas a todos os indivíduos, deficientes ou não. Em sua teoria, especialmente no que diz respeito aos fundamentos da defectologia, o autor indica o papel revolucionário da educação na vida das pessoas e a necessidade de a esfera cultural ter precedência sobre a esfera biológica, com mecanismos de compensação (BUENO, 2008).

As demandas vêm de diferentes áreas e níveis do ambiente escolar e a tão esperada educação inclusiva ainda assusta professores e demais profissionais

diretamente relacionados a essa realidade, o que é um desafio a ser superado, visto que a maioria das instituições de ensino ainda carece de recursos multifuncionais, capacitação, infraestrutura física, apoio da equipe gestora, entre outros fatores essenciais para a prática da inclusão (BUENO, 2008). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) é muito clara ao sustentar seu objetivo principal:

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.

Nesse contexto, a educação profissional, como modalidade de ensino da educação básica e da educação para o trabalho, responde à política nacional de educação especial do ponto de vista da educação inclusiva, sendo de extrema relevância para o progresso social e humano, pois oferece a possibilidade às pessoas sentir-se útil, sentir-se capaz, sentir que seus limites não os impedem de realizar seus sonhos, florescer profissionalmente, integrar-se verdadeiramente à sociedade (MOHANA, 2020). Dessa forma, a educação profissional, como educação socialmente organizada para o mercado de trabalho, é mais influenciada por fatores econômicos e sociais (MOHANA, 2020). Segundo Damasceno (2010, p. 162), para que a educação inclusiva realmente aconteça, é preciso realizar uma série de ações, dada a heterogeneidade das práticas pedagógicas:

Quando afirma a necessidade de se pensar e identificar as melhores práticas administrativas e pedagógicas para a inclusão escolar, significa que se rompe com um ideal totalitário e hegemônico de uma única prática que dê conta das demandas dos estudantes. Ou seja, assumir o pluralismo pedagógico e educacional como proposta de trabalho significa o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a criação de condições de oportunidades para todos. (DAMASCENO, 2010, p. 162).

Uma das premissas dos institutos federais é a formação técnico-profissional de ensino médio, que permite aos alunos que concluíram o ensino fundamental, uma

educação de qualidade, aprendizado de uma profissão, maior competitividade no mercado de trabalho e, sobretudo a formação de indivíduos conscientes sua importância como seres humanos, fazendo parte da sociedade como um todo.

Na seção a seguir veremos de forma mais específica da educação especial e inclusiva apoiada no modelo de educomunicação

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A EDUCOMUNICAÇÃO

A crescente penetração dos meios de comunicação de massa desde meados do século passado criou um vínculo intenso com a escola como local de experimentação e formação cultural da sociedade. As mais recentes inovações tecnológicas têm revigorado essa relação ao alternar entre dois interesses teóricos: por um lado, explica como a mídia pode contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem e, por outro lado, descreve o método de capacitar os cidadãos para viver em um ambiente mediado.

Conceitos como educação para a mídia ou pedagogia da mídia; alfabetização midiática, visual ou informacional; novos letramentos; e as habilidades digitais ou informacionais aparecem na literatura, às vezes como sinônimos ou como modelos diferentes. Para fins de clareza, definimos a educomunicação como sendo um campo teórico interessado na relação dialógica entre as mídias (denominadas “de massa” ou “tradicionais”, “novas” ou “sociais” ou “tecnologias de informação e comunicação - TIC”) e seu impacto no ambiente educacional ou em seus principais atores: alunos, professores e pais.

Como existem evidências sobre a educomunicação desde a primeira metade do século XX em termos de iniciativas e projetos em diferentes partes do mundo, é impossível atribuir uma nacionalidade específica a esse conceito. Por razões políticas e idiomáticas, o conceito anglo-saxão de “alfabetização midiática” tornou-se o mais difundido.

Ainda hoje é quase impossível encontrar publicações em inglês relacionadas a autores latino-americanos – como Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez ou Daniel Prieto Castillo – que começaram a desenvolver o conceito de educomunicação na década de 1960. Outros autores do sul, como Paulo Freire, Luís Ramiro Beltrán, Jesús Martín-Barbero, ou Néstor García-Canclini, alcançaram maior reconhecimento, ainda que tardiamente.

Oliveira (2009) define educomunicação como sendo um campo de diálogo sobre quatro temas: acolhimento qualificado, educação popular, articulação coletiva para a mudança social e seu reconhecimento como direito que deve ser incluído nas políticas públicas, nos últimos anos.

Um referencial teórico para a educomunicação é a obra de Paulo Freire (1970); isso porque resgata a dimensão política da educação voltada para a

mudança social e sua função libertadora, que possibilita ao aluno produzir e construir conhecimentos relacionados ao seu meio por meio do diálogo. Além disso, Freire (1970) criticou o sentido vertical e autoritário do sistema educacional, propondo a construção de um diálogo enriquecido pelas experiências dos alunos e sua forma de ver o mundo. Da mesma forma, destacou a oralidade como sendo o princípio que liga a emoção do educando à palavra escrita, introduzindo novos tipos de textualidade para além da canônica. Em sua proposta, a comunicação não se limita à cultura impressa, mas inclui toda a oralidade e mídias que permitem a livre expressão dos indivíduos.

Len Masterman (2001), o teórico britânico da alfabetização midiática publicou uma estrutura conceitual que reconhece a influência do pensamento educacional de Freire e permite identificar pelo menos cinco aspectos relevantes que funcionam como pressupostos teóricos da educomunicação:

(i) o reconhecimento das mensagens da mídia como construções sociais; (ii) o desenvolvimento de linguagens, códigos, gêneros e convenções auto hermenêuticos de qualquer tipo de texto; (iii) o papel que o público desempenha na negociação do significado dos significantes textuais; (iv) a problematização do processo de representação na mídia ligada a questões de poder e ideologia; e (v) o impacto político, econômico e cultural da existência de uma indústria de mídia com fins lucrativos (MASTERMAN, 2001, p.19).

Outra referência fundamental à proposta educacional, a partir dos estudos culturais, é proposta por Martín-Barbero (2003), que afirma que a imprensa definiu um paradigma de comunicação marcado pela linearidade do texto escrito, que determinou o desenvolvimento da instituição escolar moderna.

Esse modelo linear resultou como criticado por Freire (1970), na subordinação dos aprendizes à leitura de um único tipo de texto, ou seja, o texto impresso. Neste contexto, a escola tem recusado sistematicamente aceitar o descentramento cultural percorrido pelo livro como eixo intelectual e como instrumento privilegiado de acesso à informação, ignorando as mudanças nas vias de circulação do conhecimento como uma profunda transformação social. (MARTÍN-BARBERO, 2003).

É aí que se situa a segunda dinâmica que configura o ecossistema comunicativo no qual estamos inseridos: está disperso e fragmentado, podendo circular fora dos lugares sagrados e das figuras sociais que o administraram. Além disso, a escola orienta para a adoção de atitudes defensivas em relação a

ambientes de comunicação estranhos à educação ou para disfarçar problemas subjacentes com a tecnologia:

O desafio colocado por um ecossistema comunicativo leva à emergência de uma cultura diferente, uma maneira diferente de ver e ler, e uma maneira diferente de aprender e conhecer. A atitude defensiva limita-se a identificar o melhor do modelo de ensino tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual como um mundo de frivolidade, alienação e manipulação (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 381).

Para Martín-Barbero (2003), surgem novas culturas e outros modos de ver e ler, assim como aprender e conhecer. Os meios de comunicação de massa alteram as hierarquias e os circuitos de conhecimento na família (para dar acesso a todo tipo de informação, por exemplo, como a mídia promove a participação das crianças nos assuntos dos mais velhos) e na escola (para quebrar a rígida sequencialidade com que a informação era passada). Na mesma linha, ele enfatiza que essas mudanças constituem “movimentos revolucionários” definidores que indicam a necessidade de atualizar um sistema educacional que não responde ao sistema social, onde a mídia desempenha um papel cultural dinâmico em todos os níveis (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 382.).

Finalmente, por apoiar a comunicação popular, a educomunicação latino-americana assume um papel fundamental na redução das desigualdades sociais e na superação dos obstáculos ao acesso ao conhecimento, ideias das quais surgiram diversos projetos de tele-educação, principalmente por meio de rádios comunitárias.

5.1 O papel da educomunicação na educação inclusiva

A união de educação e comunicação direciona a existência de uma nova área de análise, a educomunicação. Nesta concepção, a educomunicação faz uso dos meios de comunicação e da tecnologia como instrumento de ensino, na procura de uma aprendizagem que não se enquadra nos moldes tradicionais e utiliza uma concepção educacional mais prazerosa e lúdica. Sendo assim, a educação só é possível através de ação comunicativa, visto que este fenômeno está presente em todas as etapas da formação do cidadão. Diante desse cenário, há uma necessidade urgente de a educação enfatizar a importância das transformações socioculturais promovidas pelas tecnologias. É possível afirmar que, a educação e

comunicação são necessidades reivindicadas em todas as áreas e prevalecem nas relações humanas e técnicas.

Diante dos conceitos para indicar Educomunicação, alude-se toda atividade comunicativa no ambiente educativo, realizada como meta produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. De maneira particularizada, isso condiz com o conjunto de atividades que se faz necessário planejamento, implantação de avaliação desses processos, direcionados a criar e potencializar ecossistemas comunicativos em ambientes educativos presenciais e virtuais para qualidade da comunicação em ações educativas, inclusive o uso de recursos no processo de aprendizagem (CITELLI, 2021).

O Ministério da Educação reconhece a Educomunicação como um campo que acontece por meio de ações conjuntas em diferentes áreas. A educação inclusiva, que trata da unificação da educação especial e educação regular, somente ocorreu a partir de 1994, na realização de um congresso na cidade de Salamanca, na Espanha, quando começaram a ser consideradas como um único sistema.

Sendo assim, a educação inclusiva precisa ter como início, o coletivo, a escola e a sociedade, em que todos os estudantes por necessidades especiais, precisam ter acesso ao conhecimento, à cultura e desenvolver-se pessoal e socialmente. A inclusão trata-se da procura por uma educação que objetiva a qualidade para todos, sem a ocorrência de nenhuma forma de exclusão, pautada sempre no respeito às diferenças e restrições. A inclusão veio justamente ampliar as possibilidades para construir uma sociedade mais justa, dando oportunidade para todos, de ocuparem seus espaços, buscando conquistar uma autonomia.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recurso e parceria com as comunidades. Observa-se então, que a primeira fase para concretização de um processo inclusivo, é a instituição escolar admitir e dignificar as diferenças, com a intenção de possibilitar uma educação de qualidade a todos. Isto é, ao escolher o modelo inclusivo de educação, modifica-se o pensamento, o modo de ensino e aprendizagem, alterando a concepção da comunidade de forma

geral, melhorando o conhecimento e o respeito das pessoas portadoras de necessidades especiais (MANTOAN, 2003).

No entanto, infelizmente a realidade das instituições de ensino ainda possui um longo trajeto a ser percorrido, para que, realmente, a inclusão ocorra. Estes estudantes procuram objetivos que excedem a socialização e compete a instituição de ensino se adaptar às necessidades de cada indivíduo, possibilitando uma educação de qualidade a todos, o que implica em mudanças substanciais em toda sua estrutura, pois a escola para todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade cumprindo efetivamente seu papel social. Espera-se que a escola inclusiva tenha seus planos redefinidos para uma educação direcionada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que admite e respeita as diferenças (MANTOAN, 2003).

Sendo assim, a educomunicação pode ser vista como um meio de ajudar os indivíduos com necessidades especiais, por meio de um ensino lúdico e satisfatório com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem. Deve-se aproveitar das tecnologias como recurso a fim de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas. Para isso, torna-se essencial o professor planejar essa utilização, de forma que vincule os objetivos propostos aos conteúdos a serem desenvolvidos.

A contribuição do lúdico e dos recursos tecnológicos nas escolas possibilitam a aprendizagem e adequação dos conhecimentos segundo as necessidades demonstradas pelos estudantes, assegurando aos mesmos, participação completa em diversos ambientes da escola, como resultado de um trabalho coletivo de todos os profissionais da escola inclusiva. Por meio da educomunicação procura-se estimular ações pela comunicação e educação fundamentais as pessoas com necessidades especiais, para proporcionar a autoestima e a inclusão (CITELLI, 2021).

A educomunicação utilizada aos portadores de necessidades especiais deve promover a inclusão destes na sociedade, mas, não o caráter ideológico da educação. A própria educomunicação é despojada de antecedentes, contra a educação bancária e a favor da troca igualitária entre alunos e professores. (CITELLI, 2021).

A inclusão é mais justa e verdadeira se ocorrer desta forma. A prática da educomunicação pode acontecer com a colaboração de educadores e dos próprios

colegas dos portadores de necessidades especiais, cada qual pode ajudar suprindo as dificuldades do outro. De acordo com Citelli (2021), nos estabelecimentos escolares, a educomunicação atenta para o espaço presente entre a realidade escolar e as carências educativas para o mundo, concedidas por meio das modificações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e da propagação dos media.

Em resumo, a práxis educomunicativa desenvolve-se para tornar comum, sendo território de passagem, para ressignificar o que antes era tido como estranho. Sendo assim, a educomunicação é considerada como um dos caminhos para a educação inclusiva, por trazer uma visão inovadora, que perpassa os desafios da sociedade, os anseios e a própria educação, assim como pela utilização das inovações tecnológicas em espaços comunicativos onde há participação dos sujeitos desenvolverem (SOARES, 2011).

Nota-se que a implementação da educomunicação seria um meio fundamental para melhor alcance da educação inclusiva, visto que possibilitaria uma prática pedagógica lúdica e verdadeiramente inclusiva, oportunizando alunos com necessidades especiais a mostrarem seus conhecimentos, observarem e conhecerem as realidades dos outros alunos e vice-versa, fazendo com que assim, a inclusão fosse possível, no desenvolvimento das ações educomunicativas feitas nas instituições de ensino (SOARES, 2011).

5.2 O NAPNE como modelo de educomunicação no IFRO Norte *Campus* Porto Velho

A conjugação da educação com a comunicação deu origem a um novo campo de análise, a Comunicação Educativa. De acordo com esse conceito, a mídia educacional utiliza o meio de comunicação como ferramenta de ensino, para buscar uma aprendizagem que não se encaixe no estereótipo tradicional e utilize o conceito educacional mais agradável e divertido. Assim, percebe-se que é preciso formar alunos críticos, independentes e ativos no processo de aprendizagem em ambiente educacional, que adquiram conhecimentos por meio da experiência e da prática.

Portanto, a educação só é possível por meio do ato da comunicação, porque esse fenômeno está presente em todas as etapas da formação cívica. O tema educação e comunicação organizam-se cada vez mais a partir das mídias e funciona

como um intermediário entre os atores sociais e culturais, facilitando as interações coletivas. E, diante do contexto atual no campo da educação, é preciso ressaltar a importância das mudanças socioculturais impulsionadas pela tecnologia. Pode-se dizer que educação e comunicação são necessidades que se afirmam em todos os campos e prevalecem nas relações humanas e tecnológicas. Sobre esses aspectos, iniciou-se na década de 1990, também realizada por meio de pesquisas de aceitação com foco nos processos de comunicação, setor da Educação.

A forma como a promoção da educação para a mídia pode ocorrer na produção coletiva de mídia na escola com sua autoanálise. Por outro lado, o campo da gestão da comunicação inclui o planejamento e a implementação de políticas de mídia educativa, unificando as ações de comunicação para ampliar o espaço de expressão. Por meio dessa gestão, a Educomunicação pretende mediar a tecnologia na educação e na educação para que a comunicação seja integrada ao cotidiano escolar de forma a ampliar a capacidade de realização de ações comunicativas dos professores, alunos e comunidade escolar.

Faz sentido, então, que a escola inclusiva tenha redefinido seus planos para uma educação voltada para uma cidadania global plena, livre de preconceitos, que reconheça e respeite as diferenças, diferenciada e, portanto, se volte para atos comunicativos de inclusão. Portanto, os modelos que orientam as pesquisas na área da Educação podem ser vistos como importantes contribuições no esforço de ajudar os portadores de necessidades especiais, por meio de um ensino lúdico e satisfatório, que a escola e/ou ambiente escolar seja um espaço de interação social, de diálogo com todos os envolvidos.

Nesse contexto, destaca-se que os meios pedagógicos utilizados no sistema de ensino devem proporcionar transformações adequadas na aprendizagem. A contribuição de atividades lúdicas e recursos tecnológicos nas escolas possibilitam o aprendizado e a adequação do conhecimento às necessidades dos alunos, garantindo seu pleno envolvimento em outros ambientes escolares, uns com os outros, é resultado do trabalho coletivo de todos os profissionais da escola inclusiva.

Por meio da Mídia Educação, incentiva-se atividades de educação básica e comunicação para pessoas com necessidades especiais, para proporcionar autoestima e inclusão. Silva (2005) afirma que a importância da Comunicação Educativa inclui a oportunidade de as pessoas com necessidades especiais receberem os meios de comunicação, expressarem suas opiniões, seu

desenvolvimento no mundo e sua luta por direitos. Assim, as ações relacionadas à comunicação associadas à educação, seja no ensino fundamental, médio ou superior, constituem o meio de facilitar a defasagem entre esses níveis.

É nesta forma de construção de histórias coletivas que a Comunicação Educativa pode advogar práticas inclusivas, através das suas práticas centradas, em parte, no diálogo numa versão radical, assente na escuta atenta e desarmada. Por outro lado, pretende-se aumentar o nível de expressão e comunicação, análise de associações, por meio de recomendações que visam alcançar o mais alto nível de engajamento que o comunicador educacional pode desenvolver (SILVA, 2005).

Em poucas palavras, a prática da comunicação educativa evolui para tornar-se lugar-comum, para se tornar um território de passagem, para ressignificar o que antes era considerado estrangeiro (SILVA, 2005).

Ressalta-se que a implementação de práticas educativas comunicativas pode ser o meio fundamental para uma melhor efetividade da educação inclusiva, pois possibilitará uma prática pedagógica harmoniosa e realista, e conhecer a realidade de outros alunos, e vice-versa, defendendo assim que “é possível integrar, no desenvolvimento de ações educativas realizadas em instituições de ensino” (SILVA, 2005).

Segundo Mendes e Bastos (2014), esse procedimento pode ser alcançado a partir do momento em que a organização consegue criar culturas inclusivas.

Nesse sentido, por meio da Resolução nº 30/CONSUP/IFRO/2011, que dispõe sobre o Regulamento dos Centros de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas, o IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte visa alcançar a meta de promover a inclusão em sua integralidade.

A seguir, vejamos uma figura ilustrativa do *Campus* objeto deste estudo.

Figura 07 - IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte



Fonte: Instituto Federal de Rondônia

Nesse contexto, a educação profissional, como modalidade de ensino da educação básica e educação para o trabalho, conforme ofertada no IFRO e complementada pelo NAPNE, também atende às diretrizes do PNEEPEI, sendo de extrema relevância para o desenvolvimento social e humano, pois proporcionando aos alunos com necessidades específicas a possibilidade de serem capazes e conscientes dos seus direitos, autonomia e consciência, na escola e inclusive na sociedade. Para melhor, ilustrarmos as instalações do NAPNE, apresentamos as imagens abaixo que dizem respeito à sala do NAPNE.

Figura 08 - Sala do NAPNE no *Campus* Porto Velho Zona Norte.



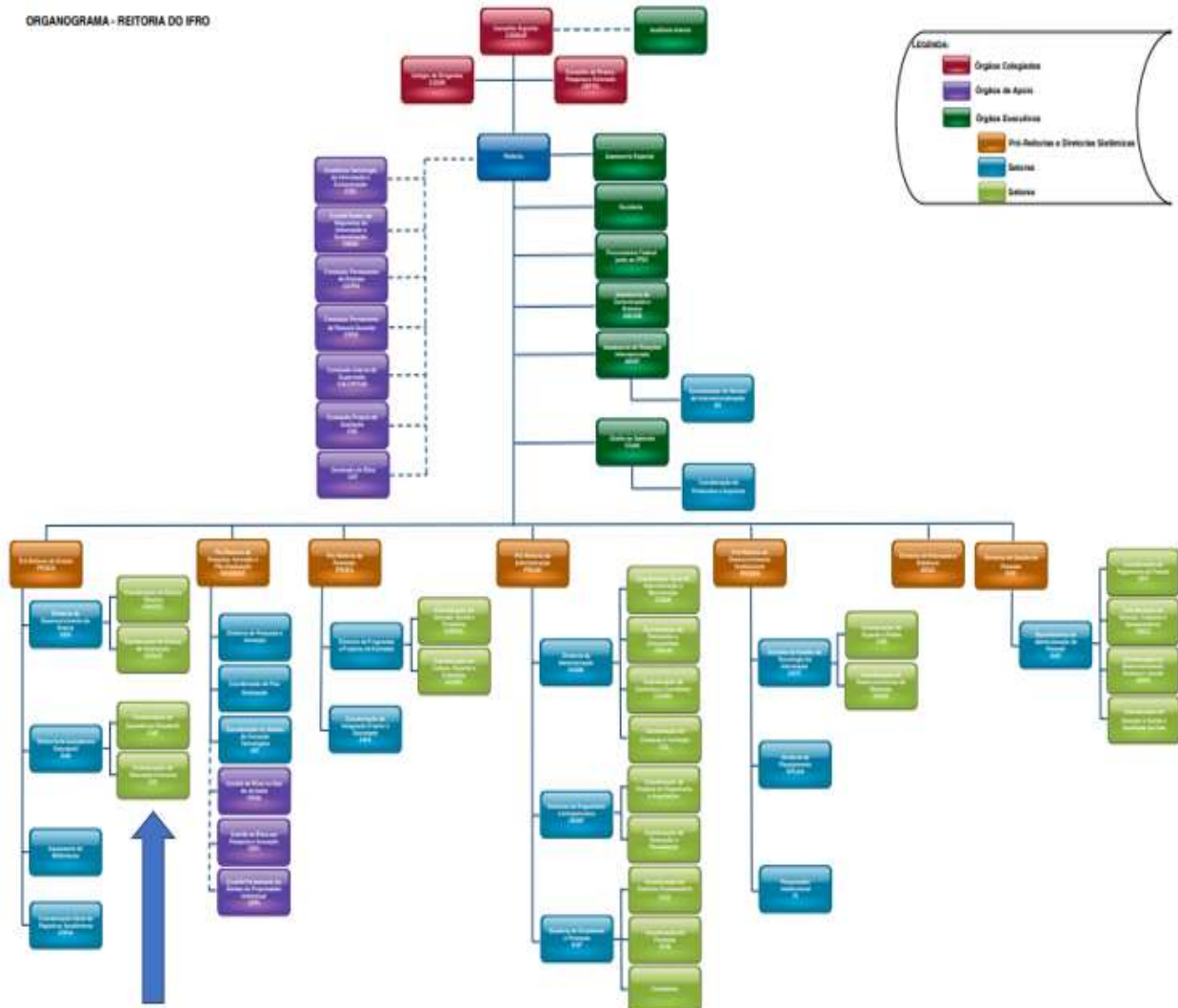
Fonte: Instituto Federal de Rondônia - *Campus* Porto Velho Zona Norte.

E o NAPNE é parte integrante deste processo, porque é o braço de apoio pedagógico para os alunos com deficiência, perturbações globais do

desenvolvimento, e altamente capazes ou superdotados. O NAPNE visa promover ações educativas, baseadas no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades, para superar barreiras de atitudes, arquitetura, comunicação e informação, tecnologia, sistema e educação. Com o objetivo de possibilitar a conclusão com sucesso de cursos de educação profissional e tecnológica para alunos com necessidades educacionais específicas (NAPNEs/IFRO, 2011).

Para melhor entendimento da organização do IFRO, vejamos o organograma a seguir que apresenta a estrutura no âmbito da Reitoria (parte administrativa da Instituição).

Figura 09 - Organograma – Estrutura âmbito da Reitoria- Parte Administrativa do IFRO



Fonte: <https://portal.ifro.edu.br/institucional-nav/7497-estrutura-organizacional>

Para colaborar no ensino de alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Tecnologia e Formação Profissional, o NAPNE possui competências como: “criar na organização uma cultura de 'educação para a convivência', que permita a aceitação da diversidade e, principalmente, procura quebrar as barreiras da arquitetura, educação e comunicação”. Além de atender alunos com deficiência e adaptar materiais, o NAPNE também pode fazer parceria com a formação e orientação de professores da rede em seu trabalho pedagógico na Educação Especial, ou seja, a proposta do NAPNE diz respeito à educação especial e à inclusão como foco de atenção em uma perspectiva dialógica e vivencial e de convivência, no sentido de orientar processos de comunicação com alunos com deficiência (NAPNEs/IFRO, 2011).

Assim, orientamos os estudos atribuindo ao NAPNE do IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte a qualidade do Núcleo Educomunicador; considerando que a Comunicação Educacional, nas palavras de Soares, além de apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, também possibilita a disseminação de informações sobre diversos temas e estimula a participação de todos engajarem o contexto escolar por meio de uma pedagogia inovadora e eficaz.

Desse modo, passamos ao novo campo de estudo em que a tecnologia desempenha um papel essencial neste processo. Portanto, no processo de aprendizagem dos alunos, podem ser utilizados métodos de ensino, em que a mídia circunde suas preferências de aprendizagem, garantindo liberdade de expressão para todas as pessoas, tornando-as pessoas autônomas, pensando e participando de um ambiente escolar e, neste caso, os alunos cujas necessidades dificultem a continuidade dos seus estudos poderão contar com os serviços de apoio do Núcleo de Apoio às Necessidades Especiais (NAPNEs/IFRO, 2011).

Para González *et. al.* (2007) quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais, o foco principal está na capacidade da escola em atender às necessidades desses alunos/pessoas. Portanto, o NAPNE, dentro das organizações, é responsável por assessorar, planejar e implementar políticas para pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de preparar instituições para receber alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2022, o NAPNE elencou cinco atividades propostas no Plano Anual de Trabalho (PAT) de 2022, a saber:

- Realizar e fomentar a participação em cursos de atualização pedagógica

inclusiva e tecnologias assistivas.

- Promover ambiente para debates e compartilhamento sobre metodologias e técnicas educacionais inclusiva.
- Aquisição de materiais de consumo e de equipamento permanente visando atender o público da educação especial, disponibilizando as tecnologias assistivas adequadas aos estudantes e cursos.
- Desenvolver editais para seleção de bolsistas Mediadores de Ensino a estudantes NEE.
- Desenvolver e executar editais para concessão de auxílio para aquisição de tecnologias assistivas a estudantes NEE.

Assim, para alcançar essas metas, o referido Núcleo realizou durante o ano letivo de 2022, promoveu a divulgação de cursos e eventos gratuitos online na área de inclusão, sendo eles:

- Transtornos globais do desenvolvimento (Curso FIC) – IFSULDEMINAS.
- Roda de conversa: Experiências com tecnologias assistivas para pessoas com deficiência - Coordenação do curso de Pedagogia (IFRO/PVZN) com o apoio do NAPNE.
- Webinarírio Abril azul - Autismo: entender, amar e incluir – UNIR.
- Diálogos e práticas da educação inclusiva na EPT – UFSM.
- Curso básico de libras no contexto educacional - MOOC/IFRO.
- Educação Inclusiva: primeiros passos - MOOC/IFRO.
- Roda de conversa: Cidadania e inclusão / 10 anos da lei de cotas / Arte como expressão do patriotismo - IFRO/*Campus Calama*.
- Audiodescrição na sala de aula – IFCE.
- Primeira semana de inclusão - IFRO/Colorado do Oeste.
- IV Seminário de Educação Inclusiva / IV seminário de Educação e Relações Raciais – UNEMAT.
- Roda de Conversa: Experiências com Tecnologias Assistivas para Pessoas com Deficiência Visual - IFRO/ Zona Norte.
- I Roda de Conversa com Mediadores de Ensino - IFRO/ Zona Norte.
- II Roda de Conversa com Mediadores de Ensino: Inclusão no Ensino Superior na modalidade EaD - IFRO/ Zona Norte.
- Oficina de Orientação e Planejamento de Estudos - parceria dos NAPNEs

Campus Calama e Campus Zona Norte no III SALIF- Seminário Anual do IFRO.

Dando continuidade nas ações, destacamos que no ano de 2022, o IFRO, por meio do NAPNE do *Campus Porto Velho Zona Norte* promoveu diversas ações para o atendimento de estudantes com necessidades especiais matriculados. No ano de 2022, foi registrado um número significativo de estudantes com necessidades especiais matriculados no *Campus Porto Velho Zona Norte*, são em média 78 matrículas de estudantes envolvendo todos os cursos ofertados no referido *campus* (Cursos Técnicos, graduação e pós-graduação). Vejamos a imagem abaixo:

Figura 11 - Cursos ofertados - *Campus Porto Velho Zona Norte* (Cursos Técnicos, graduação e pós-graduação).

| # | Matricula | Ano de Ingresso | Campus | Código Curso | Deficiência | Descrição do Curso |
|----|---------------|-----------------|----------|--------------|-------------------------|--|
| 1 | 2022107280041 | 2022 | PVH_ZONA | 0728 | Baixa Visão | Licenciatura em Pedagogia EAD |
| 2 | 2022107280030 | 2022 | PVH_ZONA | 0728 | Deficiência Física | Licenciatura em Pedagogia EAD |
| 3 | 2022107280014 | 2022 | PVH_ZONA | 0728 | Baixa Visão | Licenciatura em Pedagogia EAD |
| 4 | 2022107280039 | 2022 | PVH_ZONA | 0728 | Cegueira | Licenciatura em Pedagogia EAD |
| 5 | 2022107160046 | 2022 | PVH_ZONA | 0716 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica |
| 6 | 2022207170019 | 2022 | PVH_ZONA | 0717 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica |
| 7 | 2022207110140 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 8 | 2022207110080 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Cegueira | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 9 | 2022207110084 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 10 | 2022207110199 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 11 | 2021107110132 | 2021 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 12 | 2022207110004 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Auditiva | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 13 | 2022207110127 | 2022 | PVH_ZONA | 0711 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em EaD |
| 14 | 2021107230004 | 2021 | PVH_ZONA | 0723 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu em Planejamento Estratégico na Gestão Pública |
| 15 | 2022107140025 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Baixa Visão | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 16 | 2022107140094 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Deficiência Auditiva | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 17 | 2022107140072 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Deficiência Múltipla | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 18 | 2022107140122 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Deficiência Física | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 19 | 2022107140077 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Cegueira | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 20 | 2022107140004 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Deficiência Auditiva | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 21 | 2022107140035 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Deficiência Múltipla | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 22 | 2022107140012 | 2022 | PVH_ZONA | 0714 | Baixa Visão | Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas |
| 23 | 2021207030013 | 2021 | PVH_ZONA | 0703 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial |
| 24 | 2022107030029 | 2022 | PVH_ZONA | 0703 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial |
| 25 | 2020207200044 | 2020 | PVH_ZONA | 0720 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 26 | 2022207200126 | 2022 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Intelectual | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 27 | 2022207200050 | 2022 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 28 | 2021207200149 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 29 | 2021207200143 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Auditiva | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 30 | 2021207200051 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 31 | 2021207200263 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 32 | 2021207200264 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Auditiva | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 33 | 2021207200267 | 2021 | PVH_ZONA | 0720 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 34 | 2020207200444 | 2020 | PVH_ZONA | 0720 | - | Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD |
| 35 | 2022107020027 | 2022 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 36 | 2020107020008 | 2020 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 37 | 2022207020001 | 2022 | PVH_ZONA | 0702 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 38 | 2022107020020 | 2022 | PVH_ZONA | 0702 | Surdez | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 39 | 2022107020014 | 2022 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 40 | 2021207020007 | 2021 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Intelectual | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 41 | 2020107020035 | 2020 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Auditiva | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 42 | 2021207020019 | 2021 | PVH_ZONA | 0702 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública |
| 43 | 2021207180339 | 2021 | PVH_ZONA | 0718 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 44 | 2021207180009 | 2021 | PVH_ZONA | 0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 45 | 2020207180586 | 2020 | PVH_ZONA | 0718 | - | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 46 | 2020207180016 | 2020 | PVH_ZONA | 0718 | Deficiência Auditiva | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 47 | 2020207180169 | 2020 | PVH_ZONA | 0718 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 48 | 2021207180140 | 2021 | PVH_ZONA | 0718 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |

| | | | | | |
|----|---------------|------|---------------|-------------------------|--|
| 49 | 2022207180085 | 2022 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Auditiva | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 50 | 2022207180015 | 2022 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 51 | 2021207180096 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 52 | 2020207180077 | 2020 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 53 | 2020207180124 | 2020 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 54 | 2020207180080 | 2020 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 55 | 2021107180135 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 56 | 2021207180037 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 57 | 2021207180349 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 58 | 2022207180074 | 2022 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 59 | 2021207180062 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Baixa Visão | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 60 | 2021207180348 | 2021 | PVH_ZONA_0718 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |
| 61 | 2022207090008 | 2022 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 62 | 2022207200199 | 2022 | PVH_ZONA_0720 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 63 | 2022207090014 | 2022 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 64 | 2022207090019 | 2022 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 65 | 2020107090010 | 2020 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 66 | 2020107090012 | 2020 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Física | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 67 | 2020107090022 | 2020 | PVH_ZONA_0709 | Deficiência Intelectual | Superior de Tecnologia em Redes de Computadores |
| 68 | 2022107290010 | 2022 | PVH_ZONA_0729 | Deficiência Intelectual | Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet |
| 69 | 2020207190738 | 2020 | PVH_ZONA_0719 | Deficiência Física | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 70 | 2021107190404 | 2021 | PVH_ZONA_0719 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 71 | 2020207190687 | 2020 | PVH_ZONA_0719 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 72 | 2020207190346 | 2020 | PVH_ZONA_0719 | Deficiência Física | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 73 | 2021107190331 | 2021 | PVH_ZONA_0719 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 74 | 2020107060028 | 2020 | PVH_ZONA_0706 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 75 | 2020207190468 | 2020 | PVH_ZONA_0719 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 76 | 2021207060001 | 2021 | PVH_ZONA_0706 | Deficiência Física | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 77 | 2020207190279 | 2020 | PVH_ZONA_0719 | Baixa Visão | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |
| 78 | 2021107190271 | 2021 | PVH_ZONA_0719 | Deficiência Física | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio |

Fonte: NAPNE/PVZN/IFRO.

Em que pese existir 78 alunos matriculados, que ingressaram por meio de ações afirmativas, muitos desses estudantes dispensam atendimento do NAPNE por entenderem que possuem condições de executar as atividades de ensino sem o atendimento especializado. Em muitos casos são estudantes que possuem alguma deficiência física que não os impedem de executar as atividades, costumam dispensar o acompanhamento do NAPNE, isso porque a depender da deficiência física, o estudante não se sente limitado para executar as atividades propostas pelos docentes. Nesse contexto, pode-se afirmar que a Política de Acesso, Persistência e Sucesso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia apresenta um conjunto de princípios, diretrizes e objetivos norteadores para sua implementação programas, projetos e ações voltadas para o desenvolvimento dos alunos e sua preparação para atender às necessidades da sociedade em que vivem e atuar como agentes de transformação social.

E, depois do PAPE-IFRO e de seus contemporâneos, o NAPNE do IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte está pautado no discurso da democratização com foco na acessibilidade, permanência e sucesso, conforme a Lei n 13.146/2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira da Inclusão de Pessoas com Deficiência, bem como no modelo de guia conceptual para a Comunicação Educativa, refere que as principais atividades do NAPNE incluem: facilitar a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos promoverem a acessibilidade metodológica a pessoas com necessidades específicas; desenvolver ações para superar as barreiras

arquitetônicas; costumes e pedagogia; desenvolver e implementar estratégias para garantir a educação inclusiva; e parcerias com órgãos públicos, empresas privadas, grupos comunitários. Sendo assim, o NAPNE do IFRO, possui o registro de alunos matriculados com as seguintes deficiências:

Quadro 01 - Alunos matriculados - deficiência

| Quantidade | Deficiência |
|-------------------|-------------------------|
| 19 | Baixa Visão |
| 03 | Cegueira |
| 40 | Deficiência Física |
| 08 | Deficiência Auditiva |
| 02 | Deficiência Múltipla |
| 05 | Deficiência Intelectual |
| 01 | Surdez |

Fonte: NAPNE do IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, o NAPNE é composto por unidades multidisciplinares que incluem psicólogos, educadores, assistentes sociais, supervisores e orientadores pedagógicos e técnicos, administrativos, professores, alunos e pais. As primeiras atividades do NAPNE, no IFRO, aconteceram em 2012 e foram inicialmente voltadas para o desenvolvimento de atividades voltadas para alunos, funcionários e comunidade em geral, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre educação inclusiva.

Assim, podemos destacar que a composição do NAPNE geralmente é formada por servidores, doentes e técnicos de todos os níveis, sendo que a composição da equipe pode ser alterada conforme a disponibilidade de cada servidor. Vejamos um exemplo de como pode ser apresentada a equipe do NAPNE do *Campus* Porto Velho Zona Norte:

Figura 12 - Equipe NAPNE do *Campus* Porto Velho Zona Norte

| NOME | CARGO/VÍCULO | SIAPE | C.H SEMANAL | FUNÇÃO/ ATRIBUIÇÃO |
|--------------------------------------|--|---------|-------------|-------------------------|
| Tamires Gomes de Assis Gonçalves | Tradutor Interprete de Linguagem de Sinais | 2384289 | 20h | Coordenadora |
| Ilma Paula Carvalho da Silva | Assistente de Aluno | 2045599 | 10h | Coordenadora Substituta |
| Cleidilene Luiza dos Santos | Enfermeira | 2389756 | 2h | Membro |
| Cassia Luciana de Melo Lima | Professora EBTT - Direito | 2357833 | 2h | Membro |
| Marialva de Souza Silva | Professora EBTT - Direito | 3000041 | 2h | Membro |
| Maray del Carmen Silva Rodrigues | Professora EBTT - Administração | 2322479 | 2h | Membro |
| Lidiane Cristina Jucá Gadêlha Jardim | Assistente de Aluno | 2167082 | 2h | Membro |

Fonte: NAPNE - IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Uma das formas de incentivar a permanência da equipe, é oferecendo condições de manutenção de carga horária semana para dedicação às atividades, sendo assim, a Resolução 35/REI – CONSUP/IFRO/2020 estabelece a carga horária que poderá ser dedicada para manutenção da carga horária do servidor. O NAPNE, no *Campus* Porto Velho Zona Norte fica ligado diretamente à Diretoria de Ensino, e esta por sua vez fica subordinada à Direção Geral.

O organograma institucional para apresentar a organização do NAPNE dentro do *Campus*. Estará em anexo I. Além de todas as atividades, o NAPNE também se propõe a apresentar com clareza atividades e iniciativas que visam divulgar, conscientizar e conscientizar, bem como estimular a reflexão crítica sobre a inclusão, contribuindo para a preparação de outros departamentos, organizações e comunidades para trabalhar com a realidade da inclusão escolar de pessoas com deficiência e necessidades educativas específicas.

Segundo Eugenio González *et. al.*, (2007), as pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem durante a escolarização e necessitam de cuidados e recursos educativos mais específicos do que os seus pares. Desse ponto de vista, é inegável que algumas pessoas apresentam dificuldades particulares relacionadas ao seu desenvolvimento.

Quando os alunos vêm para a escola, eles não apenas veem a sala de aula como um espaço de aprendizagem, mas também desenvolvem seu aprendizado em

todos os momentos enquanto estão no espaço escolar. Quando a escola tem uma proposta clara de inclusão, ela vai mobilizar todos para que a integração seja bem-sucedida (GONZÁLEZ *et. al.*, 2007).

No mesmo sentido, quando falamos de inclusão, é importante observar o espaço físico da Unidade educacional, mas em que pese esta dissertação não versar acerca da acessibilidade, é importante destacar que a acessibilidade é um dos meios de promover a inclusão. Ora, não seria viável ter todo um aparato tecnológico, recursos humanos e tecnologias assistivas, se o ambiente não dispor de meio de ingresso das pessoas com necessidades,

Figura 13 - Entrada principal do *Campus* Porto Velho Zona Norte



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Desse modo, destacamos algumas figuras que podem demonstrar a estrutura física do *Campus*. Importante dizer, que as normas da ABNT acerca da temática não é objeto de análise. Todavia, por outro lado, fica claro que as normas pertinentes à adequação física não foram atendidas em sua plenitude.

Nota-se a ausência de corrimão na entrada principal, bem como a ausência de piso podotátil por todo o *Campus*, onde o estudante poderia ser guiado até a sala de aula.

Figura 14 - Entrada Lateral do *Campus* Porto Velho Zona Norte e estacionamento



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Em que pese não ser objeto deste estudo, e considerando uma análise apertada, é possível perceber que o *Campus* Porto Velho Zona Norte possui alguns equipamentos e infraestrutura destinada a promover a acessibilidade física dos estudantes com necessidades especiais, porém é imperioso destacar que a acessibilidade física não é contemplada em sua integralidade. Podendo ser objeto de recomendação das autoridades governamentais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem dois objetivos principais:

1. Promover e realizar a operação eficiente de serviços educacionais especiais para alunos com deficiência, distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma inclusiva;

2. Criar um espaço onde os profissionais que atuam nesta área possam trocar informações, experiência e ideias para que possam oferecer melhores serviços ao público-alvo (BRASIL, 2010, p. 20).

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17).

Figura 15 - Totem com informações em braile na entrada lateral do *Campus*.



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Sobre esta realidade consta no artigo 24 do Decreto 5626/2005, que determina aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade pública e privada, proporcionarem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Assim, não é basicamente os cuidados de incluir, mas, também de dar possibilidades de formação, acessibilidade como visto na arquitetura do prédio do IFRO em análise.

5. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e , optativamente, nos demais cursos de educação superior;
6. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;
7. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

8. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.

Entende-se que a educação inclusiva não deve se concentrar apenas em ações positivas voltadas à inclusão social das camadas mais pobres da população por meio de cotas de alunos. As ações de inclusão devem abordar a questão do preconceito, que pode afetar a proporção de alunos, mas também outros alvos de atos preconceituosos, como alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Nesse sentido, vale destacar o alerta apresentado por Ferrari e Sekkel (2007, p. 642): “Se entendermos o preconceito como uma manifestação individual de origem social, podemos antever sua presença nas relações de classe”. Na reflexão sobre a construção de uma educação democrática, como propõe Bueno (2008), é fundamental que a inclusão seja efetiva e possa promover a igualdade de oportunidades. E isso, complementamos, desde a construção da arquitetura para atender à educação inclusiva.

Figura 16 - Entrada lateral e estacionamento do Campus



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

No Brasil, a possibilidade e as limitações da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares é motivo de controvérsia. Quanto à qualidade da função educativa da Rede Federal de Academias, cabe lembrar que seu diferencial é a formação técnico-profissional propriamente dita. Além disso, visa abordar aspectos da permanência do público trabalhador e da diversidade da população,

incluindo os portadores de necessidades educacionais especiais. Assim, o IFRO, por meio do NAPNE, promove estratégias comunicacionais educacionais que incorporam o verdadeiro significado da inclusão, os dilemas de como gerir o processo de inclusão, especialmente os impactos para a flexibilização do programa, incluindo o desenvolvimento de métodos diferenciados, avaliação de processos e abordagens pedagógicas. Questões para o desenvolvimento holístico dos alunos para que o conceito de inclusão não se limite na abordagem e se efetive com a longevidade e sucesso dos alunos.

Figura17 - Plataforma de acessibilidade exclusiva para pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida.



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Para a consecução de todas as ações descritas na Resolução Nº 35/REIT - CONSUP/IFRO, de 02 de junho de 2020, que dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito IFRO, foi necessária a aquisição de tecnologias assistivas para proporcionar o atendimento de alguns estudantes. Sendo assim, o IFRO empregou recursos financeiros para a aquisição dessas tecnologias. Vejamos algumas imagens ilustrativas.

Figura 18 - Reglete; geoplano; lupas.



Fonte: IFRO Campus Porto Velho Zona Norte

Além dos materiais que são adquiridos para atendimento dos estudantes, é possível efetuar a compra de uma determinada tecnologia assistiva, como por exemplo: teclado para computador especial, mouse para computador especial, aparelho auditivo, óculos. Para tanto, são lançados editais por meio da Coordenação de Assistência ao Educando, onde a equipe do NAPNE faz todo o direcionamento e acompanhamento do estudante para que esses estudantes tenham condições de efetuar a inscrição no certame. Vale dizer que esses recursos que são direcionados para estas ações, não serão objeto de estudo, tendo em vista que faz parte de outro departamento do Campus.

Uma das ações humanizadas que são promovidas pelo NAPNE, é a possibilidade de o estudante com necessidade especial poder ser acompanhado por um aluno monitor, preferencialmente da mesma turma. E cada estudante monitor deve dedicar-se a uma carga horária específica para fazer o acompanhamento do estudante com NEE.

Os estudantes dos cursos na modalidade EaD são atendidos de forma virtual, onde o monitor faz reuniões semanais para atendimento do aluno. Valendo dizer que os estudantes que atuam como monitores recebem a certificação de monitoria que poderá contar como atividades complementares no eixo do ensino, além de receber uma bolsa que na atualidade equivale a R\$ 200,00 (duzentos reais). A referida bolsa

é destinada ao monitor como incentivo, ou custeio de transporte, no caso dos estudantes de cursos na modalidade presencial.

Assim, é possível perceber que a política de alunos do IFRO inclui todos os estudantes que se inscrevem regularmente nas diferentes modalidades de ensino, com particular destaque para a disciplina de formação, alargando as condições de acesso, de longa duração e com sucesso na educação. Dessa forma, a política estudantil do IFRO está integrada aos desenvolvimentos acadêmicos e científicos e ao pleno exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de uma política institucional integrada ao processo de educação, comunicação e atendimento à comunidade (NAPNEs/IFRO, 2011).

O IFRO destina-se à inclusão e formação a longo prazo de alunos com necessidades educativas especiais, como os alunos das áreas de engenharia, do ensino superior, bem como os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Coerentes com as políticas de educação inclusiva, os processos de seleção de alunos do IFRO regulam a admissão de pessoas com deficiência em todos os tipos de educação básica, técnica e tecnológica.

6 POLÍTICA(S) DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO): O NAPNE COMO MODELO DE EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação, além de favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilita a divulgação de informações de diversos assuntos e incentiva a participação de todos os envolvidos no contexto escolar por meio de métodos pedagógicos eficientes e inovadores, procura uma nova esfera de estudo em que as tecnologias desempenhem papel essencial nesse processo (SOARES, 2011).

Dessa forma, no percurso da aprendizagem dos estudantes, pode-se utilizar metodologias de ensino, em que os meios de comunicação rodeiam seus interesses de estudo, assegurando a todos a livre expressão, modificando-os em indivíduos autônomos, pensantes e participativos no ambiente escolar. E através da utilização das práticas pedagógicas, como um meio de realizar a inclusão escolar, percebe-se que a inclusão é algo possível e que independente das necessidades especiais, qualquer estudante é capaz de realizar em seu tempo as ações propostas, fazendo com que se tornem sujeitos críticos, que pensam a respeito das diferenças que existem no ambiente escolar (SOARES, 2011).

Os alunos com alguma necessidade que dificulte a sua permanência no curso poderão contar com o serviço de apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

As principais atividades do NAPNE incluem: viabilizar o fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos voltados à promoção da acessibilidade metodológica para pessoas com necessidades específicas; desenvolver ações para superar barreiras arquitetônicas; comportamentais e pedagógicas; criar e implementar estratégias para garantir a educação inclusiva; e colaborar com órgãos públicos, empresas privadas, grupos comunitários, organizações não governamentais e outros grupos ou indivíduos que possam atuar em prol da inclusão (SEI/IFRO, 2020). Para isso, também, promove muitas ações a favor dos estudantes com deficiência.

Figura 19- Ações a favor dos estudantes com deficiência



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. É um setor de assessoramento para o atendimento educacional dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Figura 20 - Imagem ilustrativa acerca da das ações inclusivas do IFRO



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

NAPNE tem por objetivo a promoção de ações educacionais, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que visem à superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e de informação, tecnológicas, sistêmicas e educacionais. Com a finalidade de possibilitar a saída com sucesso dos cursos de educação profissional e tecnológica de estudantes com necessidades educacionais específicas.

“A primeira referência às pessoas com necessidades especiais no PDI do Instituto é a inclusão do Fortalecimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” (NAPNE), no portfólio de Projetos. Na parte em que se menciona a organização administrativa do IFRO, volta-se a fazer referência ao NAPNE, afirmando que é um órgão consultivo e está ligado à reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada *Campus*, diretamente à Diretoria de Ensino.

6.1 Implantação e/ou implementação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE no IFRO *Campus*

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) o NAPNE é composto por unidades multidisciplinares compostas por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, supervisores e orientadores educacionais, técnicos administrativos, professores, alunos e pais de alunos. As primeiras atividades do NAPNE, no instituto, aconteceram em 2012 e focaram inicialmente no desenvolvimento de ações voltadas para alunos, colaboradores e comunidade em geral, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre educação inclusiva. Buscou também articular atividades e iniciativas de divulgação, conscientização e sensibilização, bem como estimular a reflexão crítica sobre a inclusão, contribuindo para a preparação dos diversos setores da instituição e da comunidade para trabalhar com a realidade da inclusão escolar de pessoas com deficiências e necessidades educacionais específicas.

Para colaborar no ensino de alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Formação Profissional e Tecnológica, o NAPNE possui competências como: “[...] criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (CUNHA; SILVA, 2015, p.2).

Além de atender alunos com deficiência e adaptar materiais, o NAPNE também pode colaborar com a formação e orientação de professores da rede na sua atuação pedagógica em Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, como transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois é possível perceber nas práticas docentes as dificuldades de trabalhar com alunos na educação especial.

Segundo Eugenio González et al., (2007), as pessoas com necessidades educacionais especiais são pessoas que experienciam dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar e que necessitam de cuidados mais específicos e de mais recursos educativos do que as pessoas da sua idade.

Deste ponto de vista, não se pode negar que algumas pessoas têm dificuldades especificamente relacionadas com o seu desenvolvimento. “Uma criança cega, surda ou com paralisia apresenta, inicialmente, algumas dificuldades que seus colegas não têm” (GONZÁLEZ et al., 2007, p. 18).

González et al., (2007), comentam que quando são mencionadas as pessoas com necessidades educacionais especiais, o que está no centro das atenções é a capacidade da escola em atender as demandas desses alunos/pessoas. Cabe, portanto, ao NAPNEs, dentro das instituições assessorarem, planejar e executar políticas para pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a preparar as instituições para receber alunos com essas necessidades (BRASIL, 2000). Os autores Gonçalves, Vianna e Santos (2009) assinalam que:

O aluno, quando chega à escola, não encontra só a sala de aula como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a aprendizagem em todos os momentos nos quais encontra-se no espaço escolar. Quando a escola deixa clara sua proposta inclusiva, ela mobiliza a todos para que a inclusão aconteça com sucesso (GONÇALVES; VIANNA; SANTOS, 2009, p. 101).

No Brasil, as possibilidades e os limites da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares são uma questão controversa. Quanto à qualidade do papel educacional na Rede dos Institutos Federais, deve-se lembrar de que seu diferencial é a formação técnica e profissionalizante em sentido estrito. Além disso, visa abordar aspectos da permanência da massa trabalhadora e da diversidade da população, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais (PcNEE) (BRANCHER; MEDEIROS, 2016).

A primeira referência às pessoas com necessidades especiais no IFRO PDI é a inclusão dos “Núcleos de Fortalecimento do Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais” (NAPNE), no portfólio de projetos. Na parte em que se menciona a organização administrativa do IFRO, volta-se a fazer referência ao NAPNE, afirmando que é um órgão consultivo e está ligado à reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada *campus*, diretamente à Diretoria de Ensino.

Em Políticas de Apoio ao Estudante, logo após descrever a finalidade do NAPNE, informamos que o NAPNE ainda está sendo implementado, dentro do IFRO, e suas políticas, devidamente implementadas por meio de planos, programas e projetos, estão ainda em desenvolvimento e deverá ser implementado até 2022, no todo ou em parte, quando estiverem concluídas as ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

O principal objetivo do NAPNE é estimular a criação da cultura da “educação para a convivência”, “aceitação da diversidade” e, principalmente, buscar a “quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” nos Institutos Federais de Educação.

6.2 O Programa de acessibilidade do IFRO como modelo de educomunicação

A política de acesso, permanência e êxito do IFRO se estende ao desenvolvimento de programas e ações técnico-científicas abrangendo as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, específicas e universais, além de outras ações decorrentes das relações internacionais e também Comissão Permanente de Exames do IFRO por meio das políticas afirmativas de cotas.

Ações e Critérios para Participação em Programas e Atividades de Auxílio aos alunos para acesso, permanência e êxito do aluno estão descritos em regulamentos, editais e legislação específica, aprovados pelos Conselhos Institucionais do IFRO.

Os Programas e Ações Técnico-Científicas (PIBIC, PIPEEX, Monitoria, Projetos Educacionais, entre outros) contribuem para a formação intelectual, acadêmica e profissional dos alunos. O processo de seleção (editais, determinação de critérios, procedimento de seleção, valores e prazo para concessão de bolsas) e o acompanhamento dos bolsistas são de responsabilidade dos pró-reitores, diretores e coordenadores a quem esses programas estão vinculados.

Os programas de assistência estudantil visam ampliar as condições de permanência e êxito no percurso acadêmico dos alunos regularmente matriculados em cursos técnicos de nível médio e universitário. Seu objetivo é atender e apoiar alunos em sua totalidade, tais como, condições sociais, econômicas, psicológicas e educacionais, tendo em vista a permanência e a conclusão do curso. Os programas de assistência estudantil desenvolvidos pelo IFRO dividem-se em duas formas de atendimento:

I - Atendimento universal aos estudantes – O Programa de atendimento universal destina-se a todos os alunos regularmente matriculados, com o objetivo de contribuir para ações que visem a satisfação das necessidades educacionais, biopsicossociais de incentivo à formação acadêmica, visando o desenvolvimento integral dos mesmos no processo educativo. O atendimento universal será desenvolvido pelo – Programa de Atenção à saúde e apoio ao ensino, pesquisa e extensão – PROASEPEX –, que será desenvolvido por meio de projetos, ações e atividades, tais como:

- As ações de atenção à saúde e apoio biopsicossocial visam realizar ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médica, odontológica e biopsicossocial inicial aos estudantes do IFRO;
- As ações de acompanhamento e apoio pedagógico visam desenvolver ações voltadas ao atendimento de alunos com baixo rendimento escolar, com necessidades educacionais específicas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando o seu sucesso no processo educativo;
- As ações em prol da cidadania propõem o desenvolvimento de ações articuladas de ensino, pesquisa e expansão com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e sua preparação para o exercício dos direitos culturais e cívicos. Visando oferecer uma formação ampla, a fim de promover o surgimento da criatividade e do olhar analítico, bem como promover a prática da sensibilidade, a melhoria da autoestima e o aprimoramento do trabalho artístico, o desempenho acadêmico de qualidade e a produção de conhecimento;
- As ações de incentivo ao esporte e lazer visam contribuir para a formação física e intelectual e como elementos de inclusão social, por meio de atividades esportivas e recreativas;

Quanto ao conceito de acesso e acessibilidade, Manzini (2005, p. 31) distingue o acesso como o próprio desejo de mudança na busca de um objetivo, enquanto a acessibilidade é algo que se fundamenta de forma mais concreta, algo que “[...] pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.” Acessibilidade, portanto, seria a adequação do espaço físico em termos de equipamentos, mobiliário, comunicações, edificações e transporte. O acesso e a acessibilidade são interpretados como condição para a ocorrência da inclusão, mas devem ser vistos não apenas com a qualidade dada à infraestrutura física, mas refletem uma atitude de luta contra a exclusão (MANZINI, 2005, p. 32).

Figura 21 - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte



Fonte: IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte

Correa e Manzini (2014, p. 29) destacam que, a acessibilidade arquitetônica deve permitir a chegada ao local, “[...] como também proporcionar a compreensão das funções desse meio, a sua organização espacial e a participação com as atividades presentes”. Esses aspectos são representados desde a arquitetura do prédio do IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Figura 22 - Espaço Escolar do IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte



Fonte: IFRO. *Campus* Porto Velho Zona Norte

O Instituto Federal de Rondônia tem um compromisso social com uma cultura inclusiva, propondo diferentes ações para a participação de pessoas com deficiência ou necessidades especiais em suas unidades, oferecendo atendimento diferenciado, acesso físico e adequando seus recursos educacionais ao atendimento à comunidade, a melhor qualidade possível. Nesse sentido, a instituição tem buscado readequar seus ambientes físicos, bem como as novas tecnologias que proporcionam a adequada melhoria de seus espaços com vistas à inclusão social (PDI IFRO, 2022).

Para promover a acessibilidade dentro do IFRO, as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que considera:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de uso, com segurança e autonomia, dos espaços, móveis, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, incluindo seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e estruturas abertos ao público, para uso público ou privado para uso coletivo, tanto no meio urbano quanto no rural, por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida [...].

A legislação ressalta que a acessibilidade está naturalmente presente nos espaços públicos, e não apenas como uma exigência. O IFRO define sua Política de Acesso, Permanência e Êxito em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como uma das ferramentas a ser desenvolvida com os alunos para conter as dificuldades sociais e incentivar os alunos a permanecerem na escola para ter sucesso em seu curso com êxito. Formando cidadãos capazes de mudar as condições sociais do meio em que vivem, pois é o principal objetivo desta política. Portanto, acredita-se que esta Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO apresenta-se como uma poderosa ferramenta que contribui para a criação, ampliação e consolidação de programas, projetos e ações a fim de garantir a permanência e o êxito dos alunos em na Instituição.

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO não tem o objetivo de regular as ações dos diversos setores e segmentos do IFRO, esta Política tem o objetivo de descrever de forma clara e completa, os princípios, diretrizes, parâmetros e objetivos para melhor orientar os gestores e profissionais da educação no desenvolvimento de ações e na utilização de recursos financeiros a fim de ajudar os alunos a superar suas principais dificuldades acadêmicas, socioeconômicas e outras.

A Política de Acesso, Permanência e Êxito estabelece como suas diretrizes um conjunto de orientações que definem linhas gerais e que apontam para a consecução de normas, programas, planos e projetos visando dar garantias de uma formação de qualidade àqueles que escolhem o Instituto Federal de Rondônia como aporte em sua formação cidadã, profissional e intelectual. São as diretrizes:

- ✓ Atendimento às necessidades educacionais, socioeconômicas, culturais e psicopedagógicas dos estudantes;
- ✓ Ampla divulgação dos serviços, benefícios, programas e projetos Institucionais, bem como dos recursos oferecidos pela Instituição e dos critérios para seu acesso;
- ✓ Fomento da utilização de recursos tecnológicos que facilitem a operacionalização dos programas, projetos e ações.
- ✓ Descentralização das ações e dos recursos da Política Estudantil desenvolvidas no IFRO, respeitando-se a autonomia dos campi;
- ✓ Interdisciplinaridade das ações psicopedagógicas e respeito ao pluralismo de ideias;
- ✓ Enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação, respeitando as diversidades étnicas, culturais, sociais, sexuais, geracionais, religiosas e outras;
- ✓ Estímulo à participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica do IFRO, no que diz respeito às questões relativas à Política Estudantil, nos espaços deliberativos deste Instituto;
- ✓ Participação nos processos de ensino, pesquisa, atividades extensionistas, disseminando cultura, o pensamento, a arte e o saber, como valor ético central.

Com base na legislação vigente, o IFRO cria e disponibiliza uma política de proteção social que inclui todos os alunos de todas as classes sociais, garantindo-lhes o direito à educação com acesso, permanência e êxito, formalizado em leis internas e externas.

A busca pela igualdade de oportunidades no acesso aos serviços oferecidos pelo IFRO; contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico; a ação preventiva em situações de detenção e fuga decorrentes de condições financeiras e metodológicas insuficientes são os principais fatores que justificam a implementação da política de acesso, permanência e êxito no IFRO.

Assim sendo, o IFRO busca proporcionar aos estudantes igualdade de condições e permanência em sua jornada acadêmica, primando pela democratização e universalização do atendimento, dando ênfase aos discentes com necessidades específicas, aos oriundos do campo, aos de origem indígena e quilombola e a todos os demais em situação de vulnerabilidade social, de acordo com seus recursos financeiros, estrutura física e humana, levando-se em conta a realidade institucional de cada *campus*.

7 RESULTADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (PAPE-IFRO) apresenta um conjunto de princípios, diretrizes e objetivos norteadores para a implantação de programas, projetos e ações voltados ao desenvolvimento do discente, e sua preparação para atender às necessidades da sociedade em que vivem e atuar como agentes de transformação social.

Na contemporaneidade, a educação, em todos os níveis, passou por um processo de mudança sustentado pelo discurso de democratização de enfatizando o acesso, a permanência e o sucesso, conforme a portaria normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012, que "dispõe sobre a implantação das reservas de vagas em instituições federais de ensino, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei brasileira para a inclusão da pessoas com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)".

Em todas as esferas do poder, as políticas de auxílio estudantil ganharam notoriedade nas discussões iniciadas no âmbito acadêmico a ponto de merecer atenção especial do governo federal por meio do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, no qual inclui a extensão de condições para a permanência de jovens no ensino superior público federal (BRASIL, 2010).

Com isso, o IFRO, observando que os recursos humanos e materiais não são em si garantia de acesso, de permanência e de êxito do aluno, trabalhou para criar uma política que fosse capaz de transcender o bem-estar para significar uma contribuição efetiva para o processo de formação global de seus futuros graduados (BRASIL, 2010).

Pensando nisso, nasceu a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO com o objetivo de sistematizar os programas, projetos e ações que visam garantir o acesso ilimitado e a permanência positiva do aluno nos variados cursos que Instituto Federal de Rondônia mantém.

Numa perspectiva de inclusão, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO foi elaborada com o objetivo de atender a todos os alunos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo seu sucesso acadêmico e profissional.

À luz de tudo o que precede, salientamos que as intenções expressas nos princípios, orientações e objetivos da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO vão além do estabelecido no Plano Nacional de Assistência Estudantil, pois pretende levar mais voos para obter melhores condições de formação de profissionais capazes de atuar e desenvolver, de forma sustentável, o meio em que vivem.

O Instituto Federal de Rondônia traz a seguinte missão: "Promover a formação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e divulgação, com ênfase na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável" (PDI, 2018-2022).

Como se vê, a missão do Instituto Federal de Rondônia está representada na forma como toda a instituição concebe suas crenças e valores, levando em conta suas tradições e formas de pensar e agir diante dos desafios impostos sobre ele em face das necessidades sociais. O IFRO conta também com uma política de permanência e êxito por meio de ações, tais como:

- a) Oferta de auxílio financeiro pelos Programas de Assistência Estudantil;
- b) Fomento de auxílio financeiro para programas e ações de ensino, pesquisa e extensão;
- c) Acompanhamento acadêmico, compreendendo ações de caráter pedagógicos, psicológicos e sociais;
- d) Atendimento biopsicossocial e atenção à saúde;
- e) Apoio a participação em eventos relacionados a formação dos estudantes;
- f) Fomento as ações de cultura, esporte, lazer e inclusão digital;
- g) Participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação;
- h) Infraestrutura e acessibilidade (SEI/IFRO, 2020, p.22).

Talvez uma das principais ações de permanência, os programas de assistência estudantil podem ser de atendimento universal, que engloba todos os estudantes matriculados nos cursos técnicos de nível médio, graduação, nas modalidades presenciais e a distância, ou de atendimento a estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

Como apoio, os alunos do IFRO contam ainda com políticas específicas de acompanhamento institucional e mobilidade acadêmica que proporcionam oportunidades de participação em diversos projetos e atividades, para além da sua formação e sem prejuízo do exercício das atividades normais. , reclamações e sugestões, há ainda a Ouvidoria, que tem atendimento presencial e por meio

de sistemas de comunicação eletrônica. (SEI/IFRO, 2020). A ouvidoria é um importante segmento no atendimento e apoio ao aluno e é regulamentada em documento próprio. A política estudantil do IFRO abrange todos os alunos regularmente matriculados nas diversas modalidades de ensino, nas suas especificidades como disciplinas formativas, ampliando as condições de acesso, permanência e êxito na educação (SEI/IFRO, 2020).

Desta forma, a política estudantil do IFRO está integrada ao desenvolvimento acadêmico e científico do aluno e ao pleno exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de uma política institucional integrada no processo educativo e ao serviço da comunidade. A política estudantil do IFRO tem como objetivo principal prestar assistência a alunos de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social e a alunos com deficiência, portadores de transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

O IFRO busca estratégias que incorporem o verdadeiro significado de inclusão, dilemas sobre como gerenciar o processo inclusivo, particularmente as implicações para a flexibilidade do programa, que inclui o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, avaliações formativas e abordagens pedagógicas. Questões para o desenvolvimento holístico do aluno para que o conceito de inclusão não se limite ao acesso e se efetive com a permanência e o sucesso do aluno.

O IFRO trata da inclusão, permanência e formação de alunos com necessidades educacionais especiais, como alunos das vertentes técnicas, do ensino superior, bem como alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Trabalho. Em linha com as políticas de educação inclusiva, os processos seletivos de alunos do IFRO preveem o ingresso de pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino básico, técnico e tecnológico (IFRO, 2018).

Dentre as ações realizadas pelo Instituto Federal de Rondônia na busca pela prática da educação inclusiva, destacam-se: o trabalho pela inclusão de pessoas com deficiência nas turmas regulares dos cursos oferecidos pelo instituto; acessibilidade arquitetônica, bem como atividades de capacitação para os professores envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de contribuir com professores, gestores e alunos, a fim de disponibilizar os dados coletados e analisados, bem como os tipos de acomodação necessários para fornecer acesso e alojamento para alunos com necessidades especiais.

O conceito de inclusão no IFRO é amplo como um desafio para garantir acesso, permanência e sucesso aos alunos à margem da sociedade, a fim de fomentar mecanismos educacionais que possibilitem a formação de problemas participativos, por meio da construção de novos significados sociais. A iniciativa do IFRO visa priorizar as ações de inclusão, modificando as perspectivas educacionais para se integrar a uma nova organização acolhedora e sensível às especificidades.

A inclusão, nas instituições de ensino, é amparada pela Constituição Federal do Brasil que assegura o “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208).

O IFRO só estará inserido em um contexto inclusivo quando forem implementadas práticas pedagógicas bem-sucedidas, obtidas pela sensibilização dos sujeitos envolvidos, por meio de uma reflexão sobre a prática de aspectos que englobam o desenho, a metodologia e a avaliação do currículo. Curiosamente, não é possível conseguir isso sem antes analisar o contexto social em que os alunos com deficiência se encontram em fase de escolarização e intensificar a formação de professores numa abordagem inclusiva, bem como a preparação das equipas de apoio pedagógico para a criação de um ambiente organizacional que acolha a diversidade incluída no conceito educacional institucional (IFRO, 2018).

A inclusão representou um desafio para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, no sentido de fortalecer as ações educativas com alunos com deficiência, assumindo um posicionamento claro contra a exclusão como relação social e trazê-la para a educação como um direito de todos. Portanto, uma das ações prioritárias é a implementação de ações educativas e o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas que levem em conta o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, as adaptações da metodologia, por meio de processos capazes de alcançar maior êxito no desempenho acadêmico dos alunos, criando um ambiente que reconheça as diferentes aptidões e habilidades, proporcionando uma educação acessível, nesse sentido, que vai além da simples aplicação do aparato legal.

Nesta seção são apresentados e analisados os resultados obtidos com a pesquisa documental que foi extraída do Sistema Eletrônico de Informações – SEI do IFRO da unidade “NAPNE-PVZN”.

Quadro 02 – Estrutura de coletas de dados - Ações ano 2022

ESTRUTURA DE COLETA DE DADOS AÇÕES ANO 2022

| POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO | PROCESSOS NO SEI | PERÍODO | QUANTITATIVO DE ALUNOS ATENDIDOS | AÇÕES DO NAPNE | CURSO |
|---|--|---|----------------------------------|--|--|
| Auxílio financeiro aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, regularmente matriculados no IFRO, para aquisição de tecnologia assistiva educacional | a) 23243.006551/2022-43 Processo relacionado: 23243.002255/2022-73 | 10/03/2022 | 5 | Elaboração do Processo Seletivo (edital); Seleção dos estudantes; Monitoramento da execução da política. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Pedagogia - 2 • Gestão Comercial EaD - 1 • Gestão Pública EaD – 1 • Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio - 1 |
| A promoção da cooperação mútua entre discentes-docentes e discente-discente por meio da mediação aos estudantes com necessidades educacionais específicas, e em suas atividades de ensino visando ao êxito do processo ensino-aprendizagem. | b) 23243.002251/2022-95 | 10/03/2022 | 12 | Elaboração do Processo seletivo (edital); seleção dos estudantes mediadores | <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia em Gestão Pública EaA – 3; • Tecnologia em Gestão Comercial EAD – 3; • Administração Subsequente ao Ensino Médio EAD – 1; • Tecnologia em Redes de Computadores – 1; • Sistemas para Internet - 1; • Pedagogia EAD - 3 |
| Contratação de profissionais para atendimento aos estudantes com deficiência | c) 23243.000409/2022-92 23243.003784/2022-94 Processo relacionado: 23243.008286/2021-57 | Início em 13/01/2022 Coleta até 01/09/2022 | 01 | Identificação de estudante a e solicitação de contratação | 1º período do curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet |
| Contratação dos serviços de profissionais Tradutores e Intérpretes de LIBRAS para atender as demandas dos Estúdios do <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte, no que tange a | d) 23243.007670/2022-13 | 31/05/2022 | Estudantes dos cursos EaD de | Solicitação de contratação | Estudantes de todos os níveis e todas as modalidades |

| | | | | | |
|--|---|------------|----------------------------------|--|--|
| produção de recursos audiovisuais, as gravações e transmissões das web aulas, para os cursos ofertados na EaD, na três modalidades de ensino ofertadas pela <i>Campus</i> . | Processo relacionado: 23243.008286/2021-57 | | todos os níveis do <i>Campus</i> | | |
| Contratação imediata de 1 (um) profissional Tradutor Intérprete de Libras 40h e 2 (dois) 20h para atendimento as demandas de tradução interpretação de todos os materiais audiovisuais do curso, acessibilidade para Libras dos conteúdos no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, bem como interpretação das reuniões desenvolvidas no âmbito do ensino com a participação dos estudantes, como aula inaugural, reunião de acolhimento estudantil, <i>lives</i> de orientações da Assistência Estudantil, Semana de Educação para a Vida entre outros eventos institucionais. | e) 23243.010158/2022-54 | 18/07/2022 | 01 | Identificação de matrícula (estudante surdo) | Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD |

Fonte: Autoria própria

Com a finalidade de obedecer aos preceitos legais, o IFRO, vem desenvolvendo ações alicerçadas na Lei n.13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Podemos observar ainda, que a finalidade de obediência à supracitada lei, está diretamente ligada aos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e não menos importante destacar que está em consonância com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, ou seja, reconhecendo como os direitos das pessoas com necessidades especiais no plano interno, que foram pactuados no plano externo. Nas próximas alíneas serão detalhados cada processo que estão estampado no quadro acima.

a) Processo SEI - 23243.006551/2022-43

Dentre as ações do NAPNE – do *Campus* Porto Velho Zona Norte, foi deflagrado o edital nº 8/2022/PVZN - CGAB/IFRO, de 10 de março de 2022, que encontra-se alicerçado no processo SEI 23243.006551/2022-43, onde o NAPNE que teve como objetivo fornecer auxílio financeiro aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, regularmente matriculados no IFRO, para aquisição de tecnologia assistiva educacional, indicada para as atividades educacionais previstas nas disciplinas curriculares, de modo a proporcionar permanência, garantir a participação com aprendizagem e bom desempenho acadêmico durante o tempo regular do seu curso.

O auxílio tecnologia assistiva educacional tem como objetivo pedagógico ampliar as habilidades cognitivas, executivas e sociais dos estudantes acompanhados pelo NAPNE do IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte, favorecendo, por meio dos recursos de tecnologia assistiva e seus componentes físico-virtuais, que possibilitam a decodificação, organização e recuperação das informações e da equidade de oportunidades.

Neste sentido, foram consideradas tecnologias assistivas educacionais, para o referido edital, e baseado na Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão:

produtos, equipamentos, dispositivos, software, aplicativos e recursos que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade escolar: autonomia, qualidade educativa, aprendizagem e inclusão escolar. Como exposto no Anexo I deste edital, recursos que apoiem o estudante na realização de tarefas e proporcionam a chegada ao objetivo educacional proposto. Sendo assim, a política de inclusão lançada por meio do edital nº 8/2022/PVZN - CGAB/IFRO, de 10 de março de 2022 foi ofertar auxílio financeiro aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, regularmente matriculados no IFRO, para aquisição de tecnologia assistiva educacional, tendo beneficiado cinco estudantes dos seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia (02); Gestão Comercial EaD (01); Gestão Pública EaD (01) e Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio (01).

b) Processo SEI - 23243.002251/2022-95

No que é pertinente ao processo ao edital Nº 9/2022/PVZN - CGAB/IFRO, DE 10 de março de 2022, que foi alicerçado no processo SEI nº **23243.002251/2022-95**, teve por objetivo a promoção da cooperação mútua entre discentes-docentes e discente-discente por meio da mediação aos estudantes com necessidades educacionais específicas, e em suas atividades de ensino visando ao êxito do processo ensino-aprendizagem.

Desta ação do NAPNE foram selecionados estudantes para atuarem como mediadores dos estudantes preferencialmente da mesma turma, isso porque entendeu-se que o ideal que o estudante com necessidade especial fosse acompanhado por um colega da própria turma, onde o mediador teria a obrigação de ajudar o estudante com necessidade especial a trilhar os passos dentro do curso com a sua colaboração.

Neste sentido foram propostas ao estudante mediador as seguintes ações: cooperar no atendimento e orientação aos discentes com necessidade educacional específica, visando sua adaptação e maior integração e interação na plataforma virtual de apoio às atividades de ensino; auxiliar os discentes na realização das atividades propostas pelos docentes, sempre que compatível com seu grau de conhecimento e experiência; colaborar com o NAPNE e os docentes na identificação de melhorias na execução do processo de ensino, propondo medidas ou recursos alternativos a serem implementados na plataforma virtual ou em atividade de ensino;

e ao final de cada mês apresentar relatório mensal de atividades desenvolvidas e ao final do período de atuação.

Dentre essas propostas de colaboração, o estudante mediador necessariamente precisou preencher algumas condições: estar regularmente matriculado em curso técnico, tecnólogos e licenciatura no IFRO - *Campus* Porto Velho Zona Norte; ter condições de realizar a mediação por meio virtual e presencial; possuir habilidade no uso de ferramentas como e-mail, chat, fórum, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, grupos de WhatsApp, entre outros; ter conta bancária em seu nome e CPF para recebimento do pagamento da bolsa (destacamos aqui o valor de R\$ 200,00); ter disponibilidade de 8 (oito) horas semanais para atender as atividades necessárias para uma mediação exitosa; ter boa comunicação, boa relação interpessoal, empatia. Das vagas:

Quadro 03 – Das vagas de estudantes com NEE

| Curso/modalidade | Estudantes com NEE | Quantidade de vagas |
|---|---------------------------|----------------------------|
| 2º Período do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD | Deficiência Física | 03 |
| 2º Período do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD | Deficiência Física | 01 |
| 2º Período Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio EAD | Deficiência Física | 01 |
| 5º Período do curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores | Deficiência Física | 01 |
| 1º Período Licenciatura em Pedagogia EAD | Deficiência Física | 01 |
| 2º Período do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD | Deficiência Auditiva | 01 |
| | Autismo leve | 01 |
| 1º Período Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet | Deficiência Intelectual | 01 |
| 1º Período Licenciatura em Pedagogia EAD | Baixa Visão | 01 |
| | Cegueira | 01 |

Fonte: Autoria própria

O IFRO – *Campus* PVZN, por meio do edital em tela fez um investimento para cada estudante mediador, onde foi ofertado o valor de uma bolsa mensal de R\$200,00 (duzentos reais), totalizando R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais) correspondentes ao período de nove meses de vigência do projeto. O investimento total na ação será de R\$ 16.200,00 (dezesesseis mil e duzentos reais).

No certame, 65 (sessenta e cinco) estudantes tiveram interesse em proporcionar mediação ao colega da turma, sendo apenas uma inscrição indeferida, restando sessenta e quatro concorrentes às vagas, e estes forma convocados para a etapa da entrevista. Porém, não houve inscrições para mediadores de ensino para vagas referentes às demandas do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (cegueira) e Licenciatura em Pedagogia EaD (deficiência física). Mas para atender a todos os estudantes com necessidades especiais, caso não houvesse estudantes mediadores inscritos e selecionados para atender a demanda, o NAPNE juntamente com a Coordenação do Curso, puderam fazer indicações de estudantes mediadores para atendimento das necessidades (conforme autorização no edital em tela).

Os estudantes na lista de cadastro reservam, dentro da ordem de classificação, puderam ser consultados para manifestar interesse nas vagas para atender as demandas do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (cegueira) e Licenciatura em Pedagogia EaD (deficiência física). Assim, todos os estudantes com necessidades especiais, devidamente mapeados pelo NAPNE puderam ser atendidos.

c) Processo SEI - 23243.000409/2022-92

Nestes autos, o IFRO (MEMORANDO-CIRCULAR Nº 1/2022/REIT - DAE/REIT - PROEN/REIT), recebeu recursos financeiros específicos para pagamento de profissionais terceirizados para o atendimento de pessoas com deficiência (PCD), conforme já repassado na Reunião de Colégio de Dirigentes (12/01/2021) e Reunião das Diretorias de Administração (13/01/2021), sendo assim, foi enviado Memorando aos *Campus* informando a possibilidade de contratação de alguns profissionais, conforme Ata de Registro de Preços, quais sejam: Revisor, Ledor e Transcritor de Braille - 20 horas; Revisor, Ledor e Transcritor de Braille - 40 horas; Tradutor e Intérprete de LIBRAS - 20 horas; Tradutor e Intérprete de LIBRAS - 40 horas; Cuidador em educação especial - 40 horas.

Cabendo aos NAPNEs, realizar o acompanhamento, de forma célere, de novas matrículas de estudantes PCDs, avaliarem o grau das necessidades específicas dos estudantes e quando identificado a necessidade de contratação de profissionais terceirizados estabelecer a demanda justificada, com a quantidade de

profissionais necessários e a carga horária destes. Gerar a solicitação em Processo SEI, com ciência da Diretoria de Ensino e Direção Geral do *Campus*.

No processo em tela, considerando o estampado no MEMORANDO-CIRCULAR Nº 1/2022/REIT - DAE/REIT - PROEN/REIT, e considerando a identificação da matrícula de um estudante com deficiência intelectual em curso presencial no *Campus* Porto Velho Zona Norte, o NAPNE informou que a necessidade de contratação de 01 Cuidador em educação especial - 40 horas, para atender estudante regularmente matriculada no 1º período do curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (Deficiência Intelectual), bem como destacou que caso fosse detectadas novas demandas, o NAPNE iria solicitar a contratação de mais profissionais. No dia 01/09/2022, foi disponibilizada para assinatura a ordem de serviço contratação posto de trabalho conforme contrato nº 01/2022 do *Campus* Porto Velho Zona Norte. Destacamos que a demanda iniciou no NAPNE no dia 21/03/2022.

d) Processo SEI - 23243.007670/2022-13

A Contratação dos serviços de profissionais Tradutores e Intérpretes de LIBRAS justifica-se em face da necessidade de profissionais para atender as demandas dos Estúdios do *Campus* Porto Velho Zona Norte, no que tange a produção de recursos audiovisuais, as gravações e transmissões das webs aulas com a interpretação tradução para a Libras, para todos os cursos ofertados na EaD, na três modalidades de ensino ofertadas pela *Campus*, considerando o Decreto Lei nº 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e a atuação desta Unidade de Ensino na oferta dos Cursos EaD, nos níveis médio técnico, superior e pós-graduação. Além disso, decorre do Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com necessidades educacionais específicas, aprovada pelo Conselho Superior, desde 06 de abril de 2018, por meio da Resolução Nº 29/REIT - CONSUP/IFRO. O Plano é constituído por duas partes: o Plano de Acessibilidade e Acessibilidade Educacional. Itens 7.5.1 e 7.5.2, respectivamente, deste documento. Em especial, damos destaque à redação quanto a Acessibilidade Educacional que aplica as mesmas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, Lei, 13.146, de 6 de julho de 2015. Propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos por

essa instituição, dentre eles os com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Assim, ainda com base no amparo legal destaca a Lei federal 10.436/02 que oficializou a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como idioma reconhecido e utilizado em todo o território nacional e ainda o Decreto Lei 5.626/05 que regulamentou a referida lei colocando todos os parâmetros que deverão ser seguidos na educação de Surdos são eles: Art. 22 estabelecendo que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, e o art. 23 estabelecendo que tais instituições “devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação”.

Para subsidiar essas ações o IFRO conta com uma Coordenação Geral do NAPNE na Reitoria (Resolução Nº 48/REIT - CONSUP/IFRO, de 18 de setembro de 2017) além de possuir, em todas as suas unidades, os NAPNEs – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Mesmo com todos os esforços realizados pelo IFRO para a inclusão dos alunos com deficiência, a insuficiência de profissionais para o atendimento das demandas desses estudantes tem comprometido sua permanência e êxito nos cursos de formação.

A qualidade do ensino e dos trabalhos voltados à acessibilidade é fundamental para a formação acadêmica. A realização da contratação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – Libras são de fundamental importância para que possa dar cumprimento aos dispostos nos diplomas legais, garantindo a aprendizagem, a igualdade de condições e a qualidade de atendimento educacional aos alunos surdos.

O NAPNE pretende-se alcançar, com a presente contratação, a conciliação entre os menores custos possíveis e o atendimento adequado das necessidades da Administração. O benefício direto para Administração resultante da contratação em questão constitui-se na promoção de acessibilidade aos discentes e a sua permanência e êxito nas atividades estudantis. A promoção de inclusão, de forma a combater a discriminação e exclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas; o cumprimento e a aplicação das políticas de apoio ao estudante do IFRO, bem como zelar pelo cumprimento dos objetivos, programas e regulamentos institucionais, com vistas a uma educação inclusiva; a valorização e a consolidação

de uma educação inclusiva, pública, gratuita e de qualidade em nosso Estado e País. Por todo o exposto, o NAPNE, juntamente com o Departamento de Produção EaD (DEPEAD), pleiteia a contratação dos cinco profissionais Tradutores Intérpretes de Libras para atuação nas demandas de produções realizadas nos Estúdios do *Campus* Porto Velho Zona Norte, como gravações de vídeos aulas, externas, transmissões das web aulas ao vivo e eventos institucionais. No dia 31/05/2022, o NAPNE protocolou o pedido de contratação (Memorando 31), nos autos do processo 23243.008286/2021-57 - Diretor (a) de Planejamento e Administração, para consecução da contratação.

e) Processo SEI - 23243.010158/2022-54

O NAPNE Informou à Diretoria de Ensino do *Campus* que identificou a matrícula de um estudante surdo ingresso na primeira chamada do processo seletivo 2022.2 no curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública EaD. Destacou a necessidade de acessibilidade linguística do curso para Libras visando incluir o discente e possíveis outros estudantes surdos, orientando à contratação imediata de 1 (um) profissional Tradutor Intérprete de Libras 40h e 2 (dois) 20h para atendimento as demandas de tradução interpretação de todos os materiais audiovisuais do curso, acessibilidade para Libras dos conteúdos no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, bem como interpretação das reuniões desenvolvidas no âmbito do ensino com a participação dos estudantes, como aula inaugural, reunião de acolhimento estudantil, *lives* de orientações da Assistência Estudantil, Semana de Educação para a Vida entre outros eventos institucionais. Os autos estão em andamento para atendimento, o que gerará reflexos diretos no processo **23243.007670/2022-13**.

Quadro 04– Estrutura de coleta de dados – Ações ano 2021

| ESTRUTURA DE COLETA DE DADOS AÇÕES ANO 2021 | | | | | |
|---|---------------------------------------|----------------|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Política Pública | Processo SEI | Período | Número de estudantes atendidos | Ações do NAPNE | Cursos alcançados |
| A promoção a cooperação mútua entre discentes-docentes e discente-discente por meio da mediação virtual aos estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE, em suas atividades de ensino visando ao êxito do processo ensino-aprendizagem; trata-se de uma ação que visa ampliar as condições para continuidade das atividades de ensino remotas em decorrência da suspensão das atividades presenciais, para os estudantes com necessidades educacionais específicas | 23243.004164/20 21-91 (Reitoria) | 14/04/2021 | 2 | Realização das entrevistas e a quantidade de membros para cada entrevista; responsável pelo acompanhamento da mediação virtual do bolsista. | Técnico Administração subsequente |
| | 23243.006917/20 21-01 (PVZN) | | | | Tecnologia em Redes de Computadores |
| | 23243.010105/20 21-52 (relatórios) | | | | |

Fonte: NAPNE.

O quadro 4 apresenta os dados sobre o **Processo SEI 23243.006917/2021-01**, buscou-se atender os preceitos legais estampados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Assim, foi acostado o edital que foi deflagrado pela Pró-reitoria de Ensino (em cooperação com o *Campus* PVZN). Tem por objetivo a promoção a cooperação mútua entre discentes-docentes e discente-discente por meio da mediação virtual aos estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE, em suas atividades de ensino visando ao êxito do processo ensino-aprendizagem; trata-se de uma ação que visa ampliar as condições para continuidade das atividades de ensino remotas em decorrência da suspensão das atividades presenciais, para os estudantes com necessidades educacionais específicas; ação para seleção de estudantes mediadores virtuais de apoio às atividades de ensino remotas e/ou presenciais.

Foram fatores determinantes para a consecução do objeto desta ação: a cooperação no atendimento e orientação aos discentes com necessidade educacional específica, visando sua adaptação e maior integração e interação na plataforma virtual de apoio às atividades de ensino remotas ou atividades de ensino correlatas; bem como colaborar com os docentes na identificação de melhorias na execução do processo de ensino, propondo medidas ou recursos alternativos a serem implementados na plataforma virtual ou em atividade de ensino correlatas.

Na imagem abaixo, podemos observar a quantidade de estudantes com NEE – *Campus* PVZN:

Figura 23 - NEE – *Campus* PVZN

| | | | |
|------------------------|--------------------|---|--|
| Porto Velho Zona Norte | Baixa Visão | 1 | 3º período Administração Subsequente |
| | Deficiência física | 1 | 3º período Tecnologia em Redes de Computadores Graduação |

Fonte: IFRO

O NAPNE do *Campus* Porto Velho Zona Norte colaborou com as ações para realização das entrevistas e a quantidade de membros para cada entrevista, ficando também a responsabilidade acompanhamento da mediação virtual do bolsista por meio da coordenação do NAPNE.

Quadro 05 – Estrutura de coletas de dados – Ações ano 2020.

| ESTRUTURA DE COLETA DE DADOS AÇÕES ANO 2020 | | | | | |
|--|--|----------------|---------------------------------------|---|---|
| Política Pública | Processo SEI | Período | Número de estudantes atendidos | Ações do NAPNE | Cursos alcançados |
| Inclusão Educacional | 23243.004224/2020-95 Processo relacionado 23243.011749/2020-87 | 13/07/2020 | 02 - PVZN | Em 2020 o processo foi gerido pela Reitoria | Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante ao Ensino Médio |

Fonte: NAPNE

As políticas públicas estampadas no quadro acima se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades educativas que promovam a equidade de oportunidades no processo de ensino e de aprendizagem e a ampliação das possibilidades de permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFRO. Assim, observa-se os mandamentos da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Deste modo, no quadro 4 é apresentado o processo a seguir detalhado.

f) Processo SEI - 23243.004224/2020-95

Edital deflagrado pelo Pró-Reitoria de Ensino que tem por objetivo a promoção a cooperação mútua entre discentes-docentes e discente-discente por meio da mediação virtual aos estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE, em suas atividades de ensino visando ao êxito do processo ensino-aprendizagem; trata-se de uma ação que visa ampliar as condições para continuidade das atividades de ensino remotas em decorrência da suspensão das atividades presenciais, para os estudantes com necessidades educacionais específicas; a seleção de estudantes mediadores virtuais de apoio às atividades de ensino remotas e/ou presenciais.

São fatores determinantes para a consecução do objeto desta ação: a cooperação no atendimento e orientação aos discentes com necessidade educacional específica, visando sua adaptação e maior integração e interação na plataforma virtual de apoio às atividades de ensino remotas ou atividades de ensino correlatas; bem como colaborar com os docentes na identificação de melhorias na execução do processo de ensino, propondo medidas ou recursos alternativos a serem implementados na plataforma virtual ou em atividade de ensino correlatas.

O NAPNE do *Campus* Porto Velho Zona Norte colaborou com as ações para realização das entrevistas e a quantidade de membros para cada entrevista, ficando também a responsabilidade acompanhamento da mediação virtual do bolsista por meio da coordenação do NAPNE.

Figura 24 - Quantidade de estudantes com NEE

| Quadro de Vagas | | | | | | |
|-------------------------------|---|----------|-------------|-------------------------|-----------|---|
| <i>Campus</i> | Quantidade de estudantes com NEE por <i>Campus</i> ¹ | | | | | Total de vagas para mediadores virtuais |
| | Surdez | Cegueira | Baixa Visão | Deficiência Intelectual | TGD / TEA | |
| Ariquemes | 1 | - | 4 | - | - | 6 |
| Cacoal | - | - | 2 | 2 | 1 | 8 |
| Colorado do Oeste | - | 1 | 4 | 2 | 2 | 14 |
| Guajará-Mirim | 1 | 1 | 1 | 2 | - | 9 |
| Jaru | - | - | 1 | 2 | 1 | 7 |
| Ji-Paraná | 2 | - | 7 | 1 | - | 13 |
| Porto Velho Calama | 1 | - | 3 | 1 | 4 | 15 |
| Porto Velho Zona Norte | - | - | 2 | - | - | 2 |
| São Miguel do Guaporé | - | - | 2 | - | - | 2 |
| Vilhena | - | 1 | - | - | 3 | 8 |
| Total | | | | | | 84 |

Fonte: Edital nº 2/2020/REIT - PROEN/IFRO, de 20 de julho de 2020

O quadro acima estampa no destaque na cor amarela, a quantidade de estudantes ingressantes no *Campus* Porto Velho Zona Norte, no ano de 2020, que informaram ser pessoas com deficiência, ou seja, alunos com baixa visão que solicitaram o acompanhamento de mediador virtual para realização das atividades. Foram atendidos estudantes dos Cursos? Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio e Técnico em Administração Concomitante ao Ensino Médio.

Destacamos que a informação foi extraída do Edital nº 2/2020/REIT - PROEN/IFRO, de 20 de julho de 2020, período pandêmico.

Por fim, as instituições de ensino superior muitas vezes sofrem em termos de acesso democrático e igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.

Deve-se ter em mente que a universidade em sua visão holística não surge de uma época para outra. Ela vem se desenvolvendo por meio de um processo de transformação visando discriminar preconceitos e eliminando todos os tipos de obstáculos (MENDES; BASTOS, 2014).

Segundo Mendes e Bastos (2014), esse procedimento é possível de se alcançar a partir do instante que a instituição for capaz de criar culturas inclusivas. Caso contrário dá-se que a exclusão continuará de forma desconhecida pelo silêncio.

A inclusão é um processo, por isso, em tempo algum estará completa, no entanto, nunca poderá permanecer se não dispuser de um esforço público. O grande desafio das universidades na atualidade é proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência com qualidade onde a ela tenha o acesso, a permanência, a participação e o sucesso (MENDES; BASTOS, 2014).

Não se pode desconsiderar que muitas IES têm elaborado ações necessárias para a permanência do acesso do aluno com deficiência, pelos sistemas de cotas, estão sendo oferecidas as bancas especializadas nos vestibulares para atendê-los. Contudo, toda essa ação é decorrente de grandes discussões pela própria pessoa deficiente, família, movimentos sociais e comunitários, estabelecimentos de leis, decretos, resoluções, tendo em vista à sensibilização das pessoas com relação à inclusão (MENDES; BASTOS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar analisar se há aplicabilidade das Políticas Públicas na educação inclusiva, considerando os documentos legais e estudos teóricos que versam quanto à temática, inicialmente entendeu-se necessário expor o contexto histórico referente a educação especial, onde foi possível verificar que a educação especial inclusiva e o atendimento das pessoas com deficiências é um assunto de grandes debates e discussões educacionais, inclusive no que se refere a adoção de políticas públicas de atendimento dessas pessoas. No entanto, em razão de um contexto de exclusão e opiniões que consideravam inválidas as pessoas “portadoras” de deficiência, existem ainda no âmbito escolar diversos paradigmas referentes a essa concepção.

Deve-se destacar que a educação especial carrega em si todo um contexto histórico desde seu início e que as questões culturais não são transformadas automaticamente, mas é necessário, que essas mudanças ocorram para que assim as pessoas possam ter maior alcance e acessibilidade nos espaços públicos e escolares. É evidente que há uma notável discussão e preocupação com o grupo de pessoas com necessidades especiais, fato este justificado pelo grande aparato jurídico existente e o fortalecimento de organizações dirigidas pelas próprias pessoas com necessidades especiais.

Sabe-se que o Brasil é um país democrático, que garante a educação como um direito de todos e que a CF/88, estabelece como dever do Estado e da sociedade, condições de acesso e inclusão das pessoas à educação, independente de suas limitações. No entanto, observa-se que o Estado procura não se responsabilizar pela oferta da educação inclusiva, isso porque a própria CF divide essa responsabilidade com a sociedade, o que acaba por dificultar os acessos à educação das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Vale lembrar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujos procedimentos técnicos se deu através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A escolha do método deveu-se pela necessidade da análise de modo mais abrangente do conteúdo pesquisado. Com relação aos objetivos da pesquisa, o estudo foi executado de forma exploratório e descritiva. Exploratória, porque propôs maior aproximação, familiaridade do pesquisador com o objeto investigado.

Com os procedimentos adotados foram coletadas as informações necessárias com o objetivo de extrair e analisar as políticas públicas que foram desenvolvidas, o período para início e fim, a quantidade de alunos atendidos, as ações desenvolvidas pelo NAPNE, bem como os cursos que foram alcançados. Vejamos a imagem abaixo.

O universo da pesquisa deu-se especificamente no *Campus* Porto Velho Zona Norte porque há o interesse de apresentar melhorias para as ações que estão sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas, o que poderá gerar um caso de sucesso e inspirar outros campus ou instituições a apresentar melhorias.

A criação dos NAPNEs no âmbito do IFRO mostrou-se uma estratégia eficaz no sentido de aproximar ainda mais os estudantes à Instituição, isso porque cada *campus* do Instituto Federal de RO possui o seu próprio Núcleo, o que inevitavelmente aproxima ainda mais o estudante da equipe pedagógica do *campus*; o atendimento passa a ser de forma individualizada, dando mais impessoalidade e acolhimento ao estudante.

O NAPNE faz todo o mapeamento dos estudantes matriculados em cada semestre, e a partir desse mapeamento passa a manter contato com os estudantes com a finalidade de identificar possíveis lacunas que podem gerar a evasão. Assim, com a atuação focada em um atendimento individualizado, o IFRO, por meio da atuação do NAPNE, proporciona um significativo número de alunos ingressantes e permanentes em sala de aula, seja presencial, seja na modalidade EaD, e conseqüentemente maior sucesso na formação dos estudantes, causando significativos impactos sociais para os egressos. Mais pessoas com deficiência preparadas para ocupar seu espaço no mundo do trabalho, um dos fatores que contribuiu para o alcance da dignidade da pessoa humana.

Além do mais, esta pesquisa apresenta informações à gestão do campus que poderão culminar em impactos positivos no sentido de providenciar melhorias quanto aos atendimentos e direcionamentos às ações do NAPNE.

Vale dizer que tanto em Instituições públicas ou privadas, o fator recursos humanos é de grande relevância para o sucesso ou para o fracasso de um plano de trabalho. O fator rotatividade de servidores que compõe o Núcleo pode ser algo prejudicial ao desenvolvimento do trabalho, isso porque o NAPNE lida diretamente com pessoas com as mais diversas necessidades especiais. Porém, não podemos

deixar de observar que o ingresso de novos servidores também pode proporcionar a entrada de novas ideias e novas estratégias para o alcance de melhores e consequente sucesso na atuação do Núcleo, novas pessoas, novas ideias.

Não menos importante destacar que esta pesquisa foi realizada dentro do âmbito profissional da pesquisadora, assim, foi necessário fazer uma imersão na legislação vigente, o que proporciona atualização sobre o tema, analisar os documentos existentes, bem como ofertar à gestão do Campus, podendo ainda ter um alcance junto às ações do IFRO como um todo, no sentido de alertar os gestores sobre a necessidade de ações que atendam aos documentos legais, evitando futuras recomendações de autoridades externas à Instituição, isso porque é possível verificar que há uma ampla legislação a favor da inclusão e educação inclusiva.

Foi possível ainda, apresentar aos leitores a educomunicação como uma ferramenta estratégica para o alcance das metas para o ingresso e êxito dos estudantes, isso porque a mídia pode contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem, acolhimento qualificado, educação popular, articulação coletiva para a mudança social e seu reconhecimento como direito que deve ser incluído nas políticas públicas voltadas para atender as pessoas com necessidades especiais, especialmente em instituições de ensino.

Ocorre que mesmo existindo uma farta legislação, isso não significa necessariamente que as pessoas que dela necessitam terão um atendimento adequado como a legislação estabelece, assim, o poder Legislativo atua no sentido de fabricar leis, porém o estado não consegue atuar no sentido de executar as políticas públicas em sua plenitude

Foi possível observar que não se pode ignorar que muitas ainda são as dificuldades de acesso desse grupo, seja nos espaços públicos que não estão de acordo com os padrões necessários de acessibilidade, seja no sistema de ensino, onde muitos educadores não estão preparados para vivenciar tais situações ou até mesmo pela falta de acessibilidade nos ambientes escolares. Assim, apesar das diversas políticas públicas existentes observa-se que há certo descaso da maioria em cumprir com a execução das medidas asseguradas para a inclusão definitiva desse grupo de pessoas dentro da sociedade, sem que haja distinção.

No Brasil, o discurso da educação para todos, que se baseia no ideal de paridade e de contato com a diversidade, está se fortalecendo a cada momento por

meão das políticas públicas vigentes, alcançando sem pressa o coeficiente superior de ensino.

A educação superior no Brasil, especialmente as universidades públicas, de acordo com a legislação vigente, é pautada em uma perspectiva educacional inclusiva. Por isso, todas as unidades e cursos, tanto em nível federal quanto estadual, devem garantir condições de acessibilidade em seus processos seletivos e após a permanência, para que os alunos com deficiência possam ter sucesso nos estudos e se formar profissionalmente.

É possível entender que o conceito de inclusão no IFRO é global, com o desafio de garantir acesso, permanência e êxito para alunos que estão à margem da sociedade com o objetivo de promover mecanismos educacionais que possibilitem formar sujeitos participativos, sendo possível somente através da construção de novos significados sociais.

O IFRO busca estratégias que percebam o verdadeiro significado da inclusão, os impasses de como lidar com o processo inclusivo são visíveis, principalmente no que diz respeito às implicações quanto à flexibilidade do currículo que envolve o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, formativas e pedagógicas práticas de avaliações voltadas para o desenvolvimento integral do aluno, de modo que o conceito de inclusão não se limite ao acesso, mas se efetive pela permanência e sucesso do aluno. Nesse sentido, o mapeamento das ações voltadas para a gestão, em especial às ações que devem ser desenvolvidas pelo NAPNE é de extrema importância para o alcance dos resultados esperados quanto ao êxito desses estudantes.

A proposta de educação inclusiva representa a concretização de direitos sociais que justificam urgentemente a reforma escolar. Portanto, foi possível observar que as ações do IFRO estão crescendo de maneira acanhada e gradativa, tanto é que no ano de 2020 tivemos na coleta de dados, apenas um processo no SEI voltado para ações dirigidas às pessoas com necessidades especiais, sendo que em 2021 foram dois processos com ações (políticas públicas) direcionadas para as PNEE, e somente em 2022 de fato começou a ter uma visão holística acerca das mais variadas formas de ações a serem de fato concretizadas, como por exemplo, a contratação de intérprete de libras para acompanhar as aulas na modalidade à distância.

Portando, é possível concluir que o IFRO só estará inserido em um contexto inclusivo quando forem implementadas práticas pedagógicas bem-sucedidas, obtidas pela conscientização dos envolvidos, por meio da reflexão sobre a prática de aspectos que incluem a concepção curricular, metodologia e avaliação. Ressalta-se que não é possível atingir esse objetivo sem antes analisar o contexto social em que os alunos com deficiência se encontram na fase escolar, e intensificar a formação de professores em uma abordagem inclusiva, bem como a preparação de equipes de apoio pedagógico em criar um ambiente organizacional que acolha a diversidade incluída na concepção pedagógica institucional.

E por fim, faz-se necessário algumas sugestões e recomendações para que o NAPNE do *campus* Porto Velho Zona Norte possa desenvolver ações para suprir todas ou a maioria das lacunas, bem como as demandas apresentadas pelos estudantes, e uma delas é inserir de forma permanente a educomunicação como uma ferramenta estratégia para o alcance de resultados de sucesso, isso porque a educomunicação mostra-se sendo um campo de diálogo sobre quatro temas: acolhimento qualificado, educação popular, articulação coletiva para a mudança social e seu reconhecimento como direito que deve ser incluído nas políticas públicas, inclusive as de inclusão tecnológica.

Além do mais o Ministério da Educação reconhece a Educomunicação como um campo que acontece por meio de ações conjuntas em diferentes áreas, valendo lembrar que a educação só é possível através de ação comunicativa, visto que este fenômeno está presente em todas as etapas da formação do cidadão. Assim, é possível afirmar que a educação e comunicação são necessidades reivindicadas em todas as áreas e prevalecem nas relações humanas e técnicas, sendo um fator diferencial especialmente no eixo de políticas públicas de inclusão.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. F. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade.** *Temporalis*, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2006, v. 2. (**Cadernos PDE**). Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

ARAÚJO, L. A. **Desafios Teóricos à Efetivação do Direito à Educação Inclusiva.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2019.

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. **Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019 - 2015 a 2019**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, e23011124763, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24763>. Acesso em: 24 Mar. 2023

BEYER, H. **O Paradigmas em Educação Especial.** *In*: Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BERNARDES, A O. **Da integração à inclusão, novo paradigma. 2000.** Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>. Acesso em: 9 mai. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2020, v. 26, n. 4 pp. 673-688. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200008>. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

BORGES, F. A. **O direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior** - InformaSUS - UFSCar. 2021. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/> Acesso em 27 mar. 2023.

BUENO, J. G. S.. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 24 nov.. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 ago.2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Mídia e educação**: perspectivas para a qualidade da informação Brasília, 2000. 80 p.: il. Incluem relatório final do Fórum Mídia e Educação, 11 a 13 de novembro de 1999, São Paulo. Esta publicação é uma realização: ANDI, MEC, IAS, UNICEF, NEMP, FUNDESCOLA e CONSED. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/midia_educacao.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Comunicação e Uso de Mídias. **Caderno Pedagógico n.º 9**. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: Acesso em: 01 de jul de 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. ISBN 978-85-7863-046-1

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 ago.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Comunicação e Uso de Mídias. **Caderno Pedagógico n.º 9**. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 de jul de 2022.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/N.º 11/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. C298t Carpintero, Antônio Carlos. Teorias do espaço escolar / Antônio Carlos Carpintero, Jaime Gonçalves Almeida. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 92 p. - (Profucionário) - Curso técnico de formação para os funcionários da educação

BRASIL. Ministério da Educação. - **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2023.

BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. de A. **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

BREITENBACH, F. V. **Proposta Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: Alguns Apontamentos**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. RS. Brasil 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7002/BREITENBACH%2c%20FABIANE%20VANESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 ago. 2022.

CASTRO, C. V, de; BERRO, M. P. S. A inclusão da pessoa com deficiência nas escolas – Estatuto da pessoa com deficiência – Lei nº 13.146/2015: Dignidade e igualdade. **Rev. de Direitos Humanos e Efetividade** | e-ISSN: 2526-0022 | Brasília | v. 3 | n. 1 | p. 99 – 119 | Jan/Jun. 2017

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: A linguagem em movimento. 3ª edição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5504165/mod_resource/content/1/Comunicac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20_CITELLI.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CITELLI, A., ed. **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021, 229 p. Comunicação e educação series, vol. 7. ISBN: 978-65-8621-337-9. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/trzc8/pdf/citelli-9786586213379.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, (24), 5-15. 2003.

CORTES, T. P. B. B., MARTINS, A. DE O.; SOUZA, C. H. M. DE . Educação midiática, Educomunicação e formação docente: Parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases SCIELO e SCOPUS.2018. **Educação Em Revista**, 34(Educ. rev., 2018 34). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>. Acesso em 08 jun.2022

CURY, C. R. J. **Educação como direito social**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, A.E. N. (Org.). Dicionário de políticas públicas. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012. p. 148-151.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Aug. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 jun.2022

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Higher education: a public good, a State duty**. In: POLAK, E.E et al. (Ed.). Public responsibility for higher education. Paris: UNESCO, 2009.

Dias, A. Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência - SEDPcD/Diversitas/USP Legal**, São Paulo, SP, Brasil, 1. 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Editor alemão, Michael Schroter; traduzido do inglês por Álvaro de Sá. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. **Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação**. In: FACION, J. R. (Org.) Inclusão Escolar e suas implicações. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em Serviço Social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.

GAIO, R. **Diálogos com as diferenças**: diálogo com a História. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, 2004.

GARCIA, V. G. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf> Acesso em: 10 de mai. de 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GONÇALVES, R; VIANNA, C; SANTOS, S. **Materiais didáticos alternativos para o ensino de ciências a alunos com deficiência visual**. In: DÍAZ, Féliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO Nelma (Org); Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GONZALÉZ, E. et al., **Necessidades educacionais específicas**. Intervenção psicoeducacional. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, M. A. de O. **Vozes em defesa da ordem**: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968) /Marco Antônio de Oliveira, - 1. Ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2018.

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: Ed. 7 Letras, 2007.

GRANDE, R. M. C. **Inclusão**: privilégio de conviver com as diferenças. 2006. 37f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=2082> Acesso em 01 de jul. 2022.

GOV. BR. **Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência**. Cerca de 45 milhões de brasileiros se reconhecem como pessoa com deficiência, de acordo com IBGE. (Entrevista). Publicado em: 2021 – Atualizado em: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 23 Mar. 2023.

GUEBERT, M.C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. Ed. Rev./ Curitiba: Ibpex, 2007.

HOPPE, Bárbara Chiodini Axt; PINTO, Gabriela Rousani; OLIVEIRA, Rafael Santos. Educomunicação como tecnologia assistiva. In: POLIDO, Fabrício Bertini Pasquot; ANJOS, Lucas Costa dos; BRANDÃO, Luíza Couto Chaves (Orgs). Seminário Governança das Redes. **Anais do III Seminário Governança das Redes políticas, internet e sociedade**. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2018.

HUERGO, Jorge. **Comunicación/Educación**: itinerarios transversales. 2000. Disponível em: [http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20\(1\).pdf](http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20(1).pdf). Acesso em: 17 jul. 2023

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Política de acesso, permanência e êxito do IFRO**. Aprovado pela Resolução nº 26/CONSUP/IFRO/2018. Porto Velho/RO, outubro de 2017. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>. Acesso em: 26 ago. 2022.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LAGO, C.; NONATO, C.; MARTINS, F. **A alteridade na Educomunicação**: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. Comunicação & Educação, vol. 24, n. 2, p. 54-65. São Paulo, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2011.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LIMA, B. M. de. **O investimento público em educação pública para o alcance das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: IPEA, 2018. 100 f. : il. Dissertação (mestrado) – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, área de concentração em Políticas Públicas, 2018.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

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

_____. Special Education in Brazil – from exclusion to inclusion. **Rev. online Bibl.** Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**. Rio Claro, 10 (1): 31-36, Suplemento. 2005.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: ABPEE, 2014.

MARQUES, M. do P. S. D. **O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores**. 2010. 149 p. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto – SP. 2010.

MARQUETI, A. R. R.. **A inclusão do deficiente auditivo na educação infantil: a atuação do professor**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, para graduação em Pedagogia. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56027.pdf>. Acesso em 14 de jul. 2022.

MARTÍN-BARBERO, J. Identidad, tecnicidad, alteridad. Apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. **Revista Iberoamericana**, n. 69, v. 203, p. 367-387, 2003. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2003.5664> Acesso em: 20 mar. 2023.

MASTERMAN, L. **Teaching the Media**. New York: Routledge, 2001. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203359051>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MAZZOTTA, M. J. da S; D'ANTINO, M. E. F. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer.** Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. **A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior:** acesso, permanência e aprendizagem. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1012-0.pdf. Acesso em: 3 de maio. 2022.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINETTO, M.J. et al., **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windy Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artimed, 2003.

MOHANA, N. Z. A. **Políticas públicas de educação inclusiva:** Desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial no IF Goiano – *Campus* Urutaí. Série Educar- Volume 23 p.08– Educação Especial e Inclusiva /Organização: Editora Poisson. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020 - Formato: PDF. ISBN: 978-65-86127-11-9. DOI: 10.36229/978-65-86127-11-9.

MORAES, A. **Curso de Direito Constitucional**, 30ª edição, Editora Atlas S.A, São Paulo, 2014.

MOREIRA, S.V. **Análise documental como método e como técnica.** In: Duarte J, Barros A, organizadores. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas; 2009.

NAPNEs/IFRO- **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs/IFRO Resolução nº 30/2011/CONSUP/IFRO.** 2011. p.5 Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2011/8345-resolucao-n-030-consup-ifro-de-03-de-outubro-de-2011>. Acesso em: 3 de maio. 2022.

OLIVEIRA, J.F. **Acesso à educação superior no Brasil:** entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: Sousa, J.V. (Org.), Educação superior: cenários, impasses e propostas (1ª. ed., pp. 1-27). Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

OLIVEIRA, I. **Caminos de la educomunicación:** utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, n. 30, p. 194- 207, 2009.

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional. IFRO - 2018-2022. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em 26 set. 2022.

PAGNI, P. A. **Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018.

ROPOLLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC/Seesp; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROCHA, T. B., MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em 24 de jul.2021.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de jul.2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423.

SÁ, M. S. M. M. **Legislações e políticas públicas em Educação Inclusiva.** 2ª. Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SEI/IFRO – **Resolução nº 12/REIT – CEPEX/IFRO, de 30 de junho de 2020.0950751** – Resolução. Boletim de Serviço Eletrônico em 01/07/2020. Disponível em: https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0, Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, E. C. G. **Educomunicação para pessoas com deficiência: uma experiência com boletim impresso.** 2005. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal3/pdfs/008a.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 25ª Ed. São Paulo – Malheiros, 2005.

SILVA, R. S. P. da. **Educação inclusiva.** X. ed — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2003.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação:** contribuições para a reforma do Ensino Médio. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação & Educação**. n. 23. jan./abr. São Paulo: ECA/USP, 2002.

SOARES, I. de O .Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação** nº 19. São Paulo, Segmento/ECA/USP, ano 7, p.12-24, set./dez. 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O que é um educador?** A formação e a comunicação dos professores. Conferência, São Paulo, 1998. Educommunication, São Paulo: Núcleo de Comunicação e educação, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação**. São Paulo: 12 a 24, set./dez. 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos**. Nómadas [online]. 2009, n.30, pp.194-207. ISSN 0121-7550. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-75502009000100015&lng=es&nrm=iso. Acesso em:

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

STAINBACK, S. W. **Inclusão: um guia para educadores** – P. Alegre: Artimed, 1999.

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa. Editora Universitária, 2007.

TORRICO, Raíra Santos. A educomunicação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação: e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: Abpeducom, 2016. p. 166-173.

UNESCO - BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

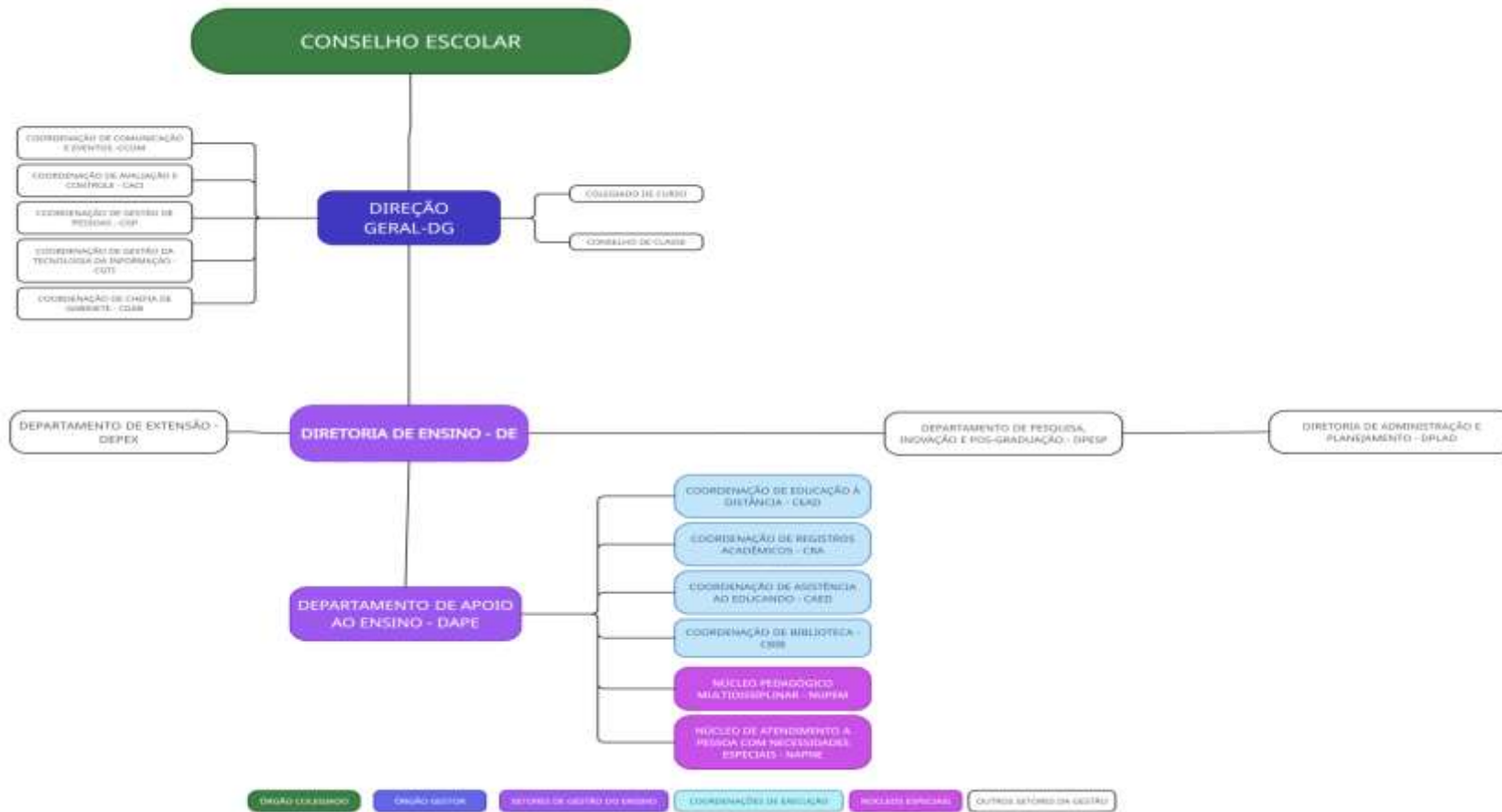
VASCONCELOS, A. M. de. **Ciclo evolutivo de ONGs**: da assistência à representatividade social. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial [en línea]**. 2011, 24(41), 363-375. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127403004> . Acesso em: 5 nov. 2022.

Anexo I – Organização do NAPNE dentro do *Campus Zona Norte - IFRO*

ORGANOGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE



CRIADO A PARTIR DA RESOLUÇÃO 58/CONSUP/IFRO, DE 12 DE JULHO DE 2016