



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

KAREN PONTES DA CUNHA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS POLÍTICAS DE
INCLUSÃO PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFAM CAMPUS MANAUS
CENTRO**

**MANAUS-AM
2022**

KAREN PONTES DA CUNHA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Francisca Morais de Lima.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

MANAUS-AM
2022

Biblioteca Campus Manaus Centro

C972e Cunha, Karen Pontes da.

Educação inclusiva: uma abordagem acerca das políticas de inclusão para a permanência escolar no IFAM Campus Manaus Centro / Karen Pontes da Cunha. – Manaus, 2022.

146 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francisca Morais de Lima.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Inclusão - políticas. 3. Educação inclusiva. I. Lima, Maria Francisca Morais de. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



KAREN PONTES DA CUNHA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA A PERMANÊNCIA NO IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Francisca Morais de Lima – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Prof. Dra. Deuzilene Marques Salazar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profª. Dra. Joab Grana Reis
Universidade do Estado do Amazonas - UEA



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



KAREN PONTES DA CUNHA

NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PARA A ESCOLA QUE INCLUI

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em dia de janeiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dra. Deuzilene Marques Salazar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dra. Profa. Dra. Joab Grana Reis
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por todas as graças alcançadas, uma vez que esta conquista se concretizou segundo sua vontade. Obrigada por tanto, meu Deus!

Aos meus pais, Etelvina e Gracinaldo, por semearem em mim a esperança de um futuro melhor por meio da educação.

Aos meus queridos tios, Alda e Reis, pela acolhida em seu lar e por todo carinho concedido durante esse processo.

Ao meu amorzinho, Adriano Reis, que mesmo sem entender, proporcionou através de abraços, beijos e brincadeiras tranquilidade para o meu coração.

Ao meu amado, William Aguiar, por tornar esse processo mais leve, pelo incentivo e por compreender minhas inseguranças, angústias e aflições, que foram muitas.

Aos amigos do IFAM, especialmente, à Raquel Freitas, grande incentivadora e parceira que acreditou desde sempre nesta conquista.

Aos meus amigos de muitas vivências, Jean e Luciane (Lulu), pelo cuidado e coração generoso.

Ao colega Gilson, pelas contribuições e por me socorrer quando as inseguranças apareciam.

Aos colegas de caminhada, Joice, Efraim, Geísa e Carlos, pelas contribuições e por proporcionarem importantes reflexões.

Aos parceiros que encontrei nesta jornada, Elder Monteiro e Joelma, pelo apoio, parceria, entusiasmo, colaborações e por ceder seu precioso tempo e por compartilhar experiências e conhecimentos.

Aos docentes do ProfEPT, em especial a Prof^ª. Dr^ª. Deuzilene Salazar que, com sua voz mansa, ouviu-me e com sua calma socorreu-me em muitos momentos de aflição.

Aos participantes da pesquisa que foram imprescindíveis para a conclusão da pesquisa.

À banca examinadora que de forma muito acolhedora e respeitosa proporcionou importantes contribuições para este estudo.

À minha orientadora, Maria Francisca Morais de Lima, pelo acolhimento, carinho e pelas valiosas contribuições.

E não poderia deixar de externar minha gratidão ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, por incentivar seus servidores a busca constante por conhecimento e qualificação.

Por fim, a todos que estiveram comigo neste processo. Meu coração é só gratidão.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...), mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

(ABRAMOWICZ,1997)

RESUMO

A inclusão é uma temática discutida no Brasil em todas as esferas: social, acadêmica, no contexto da empregabilidade, entre outros, uma vez que historicamente vive-se em um país com sérias distorções sociais, refletidas também no âmbito educacional, foco desse estudo. Objetiva-se com esta pesquisa analisar as políticas inclusivas e sua importância para a permanência dos discentes no Ensino Médio Integrado do IFAM Campus Manaus Centro a partir da perspectiva da educação inclusiva. O recorte sobre as políticas inclusivas justifica-se pela sua importância como ferramenta para a promoção da inclusão na educação profissional e tecnológica, uma vez que estas políticas atuam no enfrentamento das desigualdades sociais manifestadas na escola, o que denota que a democratização do acesso não garante a democratização de permanência. Nessa perspectiva, elege-se a educação inclusiva como concepção norteadora, uma vez que ela reconhece todos os educandos como sujeitos aprendizes, implicando, portanto, uma dimensão de totalidade que envolve a inclusão de pessoas com deficiência e altas habilidades; de jovens e adultos; em vulnerabilidade etc. Nessa perspectiva, tem-se o desafio de se pensar em políticas pautadas em valores que enfatizem as diferenças, a partir dos aspectos sociais, culturais, étnicos, nutricionais, pedagógicos, entre outros que podem implicar na permanência escolar. Entre os autores com os quais dialogamos estão: Mantoan (2003), Carvalho (2014), Oliveira e Padilha (2013) que discutem e defendem a perspectiva da educação inclusiva. Quanto ao aspecto metodológico, utilizou-se o Estudo de Caso como método de investigação, pois ele possibilita a análise de problemas complexos em seu contexto. Participaram da pesquisa 05 docentes e 09 técnicos em educação. Para obtenção dos dados foram aplicados de forma *on-line* as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e aplicação de questionários. Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica Análise de Conteúdo. De modo geral, os resultados apontam que as políticas de inclusão são focalizadas em dois grupos principais: estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e com deficiência. Também revelou que apesar de seu caráter focalizado, são importantes ferramentas para o enfrentamento das desigualdades sociais. Tomando como base a práxis na educação, por meio do qual é estabelecido o diálogo coerente e reflexivo entre teoria e prática, foi elaborado o Guia Informativo “Nós na travessia: da escola que integra para a escola que inclui” que contribuirá para a constituição do IFAM CMC como espaço mais inclusivo, tendo em vista suscitar reflexões que possam impactar e transformar práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva da educação inclusiva. Por fim, este estudo está incorporado na linha de pesquisa denominada de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica – macroprojeto 6 – que abriga projetos que trabalham questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT.

Palavras-chave: Políticas de inclusão; educação inclusiva; ensino médio integrado; educação profissional e tecnológica; produto educacional.

ABSTRACT

Inclusion is a topic discussed in Brazil in all spheres: social, academic, in the context of employability, among others, since historically we live in a country with serious social distortions, reflected in the educational scope as well, the focus of this study. The aim of this research is to analyze inclusive policies and their importance for the permanence of students in the Integrated High School of IFAM Campus Manaus Centro from the perspective of inclusive education. The focus on inclusive policies is justified by their importance as a tool for the promotion of inclusion within technological and professional education, since these policies act in the face of social inequalities manifested in the school, which denotes that the democratization of access does not guarantee the democratization of permanence. In this perspective, inclusive education is chosen as a guiding concept, since it recognizes all students as learning subjects, implying, therefore, a dimension of totality that involves the inclusion of people with disabilities and high abilities; of young people and adults; in vulnerability etc. From this perspective, there is the challenge of thinking about policies based on values that emphasize differences, based on social, cultural, ethnic, nutritional, pedagogical aspects, among others that may imply school permanence. Among the authors with whom we dialogue are: Mantoan (2003), Carvalho (2014), Oliveira and Padilha (2013) who discuss and defend the perspective of inclusive education. About the methodological aspect, the Case Study was used as an investigation method, once it allows the analysis of complex problems in their context. In total, 05 teachers and 09 education technicians participated in the research. To obtain the data, the following techniques were applied of online way: semi-structured interviews, conversation circles and questionnaires. For the treatment and interpretation of data, the Content Analysis strategy was used. In general, the results show that inclusion policies are focused on two main groups: students in social vulnerability and disabilities. It also revealed that despite their focused character, they are important tools for facing social inequalities. Based on praxis in education, through which a coherent and reflective dialogue between theory and practice is established, the Informative Guide “We on the crossing: from the school that integrates to the school that includes” was prepared, which will contribute to the constitution of IFAM CMC as a more inclusive space, with a view to raise reflections that can impact and transform pedagogical practices aligned with the perspective of inclusive education. Finally, this study is incorporated in the research line called Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education - macroproject 6 which houses projects that work on issues related to the organization and planning of formal and non-formal pedagogical spaces, research, teaching, extension and EPT management.

Keywords: Inclusion policies; Inclusive education; Integrated high school; Educational Product.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição dos participantes da pesquisa e seus nomes fictícios.....	73
Quadro 2 – Unidades de registro das entrevistas.....	82
Quadro 3 – Etapa de categorização: categorias iniciais e intermediárias.....	83
Quadro 4 – Etapa de categorização: categorias intermediárias e finais	84
Quadro 5 – Conteúdo das entrevistas sobre a função social do IFAM CMC	85
Quadro 6 – Conteúdo das entrevistas que destaca a focalização das ações e de responsabilidade	87
Quadro 7 – Conteúdo que evidenciam o Programa Socioassistencial e o NAPNE como os principais responsáveis pela inclusão e permanência escolar	90
Quadro 8 – Enunciados que apontam a importância das políticas para manutenção do discente	92
Quadro 9 – Enunciados que enfatizam a importância de outras ações inclusivas.....	93
Quadro 10 – Enunciados que apontam a importância das políticas para assegurar a permanência do estudante.....	94
Quadro 11 – Unidades de registro	96
Quadro 12 – Categorias iniciais e intermediárias	96
Quadro 13 – categorias intermediárias e finais	97
Quadro 14 – Enunciados sobre a relevância do IFAM CMC e espaço contraditório.....	98
Quadro 15 – Enunciados relacionados aos aspectos das políticas inclusivas	100
Quadro 16 – Identificação dos impactos das políticas para a permanência do estudante.....	102
Quadro 17 – Fragilidades que interferem nas políticas inclusivas.....	103
Quadro 18 – Unidades de registro geradas a partir da leitura flutuante das transcrições.....	105
Quadro 19 – Categorias iniciais e intermediárias	105
Quadro 20 – Categorias intermediárias e finais.....	106
Quadro 21– Enunciados que evidenciam a valorização das diferenças como valor central da escola inclusiva.....	107
Quadro 22 – Percepções gerais sobre as políticas de inclusão	110
Quadro 23 – Enunciados que contribuíram para o Produto Educacional.....	115

LISTA DE FIGURAS

Fluxograma 1- Desenho metodológico do estudo	80
Fluxograma 2 - Eixos temáticos do Guia	118
Fluxograma 3- Fases de Desenvolvimento do Produto Educacional	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ETFAM - Escola Técnica Federal do Amazonas

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFs – Institutos Federais

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFAM CMC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus
Manaus Centro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PDI – Projeto Político Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

STF - Supremo Tribunal Federal

TCIs – Tecnologias de Comunicação e Informação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	21
1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	21
1.2 O IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO: DA ESCOLA DE APRENDIZES A INSTITUTO FEDERAL	28
1.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REALIDADE NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	29
1.3.1 As dificuldades de se trabalhar a inclusão no ensino médio integrado.....	34
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUE FALAMOS?	41
2.1 O DIREITO DE TER E SER (NA) EDUCAÇÃO	41
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEBATE NECESSÁRIO	49
2.3 O IFAM E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	57
2.3.1 A manutenção das políticas de inclusão e a COVID 19	64
3 PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 LÓCUS DA PESQUISA	71
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
3.3 QUESTÕES ÉTICAS.....	72
3.4 FONTE DE DADOS	74
3.4.1 Desafios da pesquisa.....	77
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ASPECTOS GERAIS DO MÉTODO PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	78
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	81
4.1.1 Categoria 1 Reflexões da constituição do IFAM CMC como espaço de promoção da educação inclusiva	84
4.1.2 Categoria 2 As interfaces das políticas inclusivas: fatores fragilizadores	87
4.1.3 Categoria 3 Percepções sobre a importância e os impactos das políticas, programas e ações para a permanência discente	92

4.2	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	95
4.2.1	Categoria 1 Reconhecimento da função social do IFAM CMC como instituição promotora da democratização de acesso à educação: aspectos contraditórios.....	98
4.2.2	Categoria 2 Políticas e ações inclusivas: focalização no atendimento de discentes em situação de econômica e PCDs.....	100
4.2.3	Categoria 3 A importância das políticas inclusivas: aspectos atitudinais e de gestão apontados como os principais responsáveis pela fragmentação das ações inclusivas	101
4.3	ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA.....	104
4.3.1	Categoria 1 Valorização das diferenças como pressuposto necessário para o reconhecimento das diversidades pedagógicas	106
4.3.2	Categoria 2 Políticas e ações focalizadas: barreiras estruturais e atitudinais como os principais entraves para a efetivação da educação inclusiva	109
4.3.3	Categoria 3 Primazia do trabalho intersetorial para a efetivação das políticas e ações inclusivas para a permanência discente	112
5	PRODUTO EDUCACIONAL	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	133
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO TÉCNICOS.....	134
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTES.....	136
	APÊNDICE D– ROTEIRO RODA DE CONVERSA.....	138
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	139
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	143
	ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	144

INTRODUÇÃO

Parafrazeando Mário Sérgio Cortella “o passado é o retrovisor que nos possibilita caminhar e tomar decisões”, logo, revisitar o passado é essencial para direcionar o olhar para problemas contemporâneos. Nessa perspectiva, o movimento histórico oferece condições para compreender questões, como a educação inclusiva, tema da pesquisa apresentada, a partir de sua apreensão em diferentes contextos, bem como o entendimento de seus desdobramentos, acertos e possíveis equívocos.

Inserir a educação inclusiva no debate da educação como direito de todos, significa exigir a reestruturação do sistema público de ensino a partir de princípios igualitários e equitativos. Igualitário no sentido de reconhecer todos os sujeitos como detentores de direitos e equitativo, no sentido de se viabilizar aos grupos em desvantagem as condições necessárias para usufruto de direitos, uma vez que em outras épocas, o direito à educação era direcionado a poucos e negado a muitos, principalmente, as mulheres, aos indivíduos à margem da pobreza, às pessoas com deficiência, dentre outros grupos.

No contexto brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui a educação como direito de todos, é possível verificar um movimento no sentido da garantia da inclusão escolar, tomando como base a equidade social. Assim, foram criadas iniciativas do Governo Federal, por meio do ministério da Educação e Cultura (MEC) e de suas Instituições de ensino em direção ao cumprimento da lei maior.

Consciente do movimento de ampliação do direito à educação, o processo de reorganização institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é reconhecido como uma importante política pública educacional, visto que a expansão da rede federal tornou possível a interiorização dos Institutos Federais (IFs), possibilitando o acesso à escola a diferentes grupos sociais, a exemplo do ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que hoje possui 17 (dezesesseis) *campi* localizados no Estado do Amazonas, entre estes o IFAM campus Manaus Centro, lócus da pesquisa a ser apresentada.

Refletir a educação inclusiva e os processos inclusivos envolve compreender alguns aspectos, dentre os quais: a compreensão de que o acesso a uma matrícula não garante efetivamente a inclusão discente na escola, uma vez que, segundo Ferreira (2019, p.2) não basta

dar apenas a oportunidade de acesso e fazer a matrícula, faz-se necessário garantir a permanência escolar dos sujeitos e de sua aprendizagem, bem como estabelecer o reconhecimento e valorização das diferenças. Isso posto, consideramos como concepção norteadora deste estudo a educação inclusiva, pois ela agrega o conceito amplo da inclusão escolar ao tomar como base o rompimento de práticas excludentes, visto que as diferenças são reconhecidas como potencialidades.

Sobre os processos que motivaram a realização desta dissertação, apontamos como motivação pessoal, o reconhecimento do poder transformador da educação, pois por meio dela pude trilhar caminhos que oportunizaram melhores condições de vida. Sou filha de pais com poucas oportunidades de estudo, porque o trabalho na sua dimensão econômica desde muito cedo foi questão de sobrevivência, ainda assim, muitos foram os incentivos para estudar, pois para meus pais riqueza maior não há.

Apontamos, ainda, algumas inquietações suscitadas ao longo da minha trajetória na condição de servidora Técnica Assistente Administrativa em Educação do Instituto Feral Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) campus Parintins, desde o ano de 2014. As experiências vivenciadas na referida instituição, no período em que coordenei a assistência ao educando e a minha formação acadêmica em Serviço Social possibilitaram esse olhar mais aprofundado das questões que envolvem a escola, dentre elas, a percepção de que os discentes apesar de beneficiários da assistência estudantil tinham o “anseio” de não permanecer no instituto.

Nesse movimento, foi possível compreender que as manifestações de indisciplina, da não permanência, do baixo rendimento escolar, da dispersão e entre outras, têm causas mais profundas e que precisam de efetivo enfrentamento. Nesse propósito, a relevância social do estudo é reconhecida, uma vez que busca refletir a função precípua das políticas inclusivas no enfrentamento das vulnerabilidades e dificuldades manifestadas na escola ou disfarçadas como problema de responsabilidade do próprio aluno e da família.

Partindo da percepção que tem sido atribuída ao Programa Socioassistencial a responsabilidade pela permanência discente e tomando como base que a perspectiva da educação inclusiva não tem sido realizada em sua plenitude, pois ainda são privilegiadas ações pautadas nas deficiências e carências socioeconômicas dos discentes, portanto, numa visão unilateral da inclusão, torna-se pertinente investigar e problematizar a respeito de como são

delineadas as políticas de inclusão e suas contribuições para a permanência escolar no IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC). A partir dessa problematização, foram definidas as seguintes questões:

- a) A inclusão escolar tem sido pautada apenas sob o aspecto de acesso à escola e das deficiências?;
- b) A educação inclusiva é a perspectiva norteadora da inclusão discente no IFAM CMC?;
- c) A Política de Assistência Estudantil é considerada como uma política inclusiva; discente para a qual tem sido atribuída a responsabilidade pela permanência escolar?;
- d) As políticas inclusivas contribuem para a permanência dos estudantes?

Cabe ressaltar que o problema da pesquisa e as questões norteadoras surgiram numa dimensão subjetiva, mas foram fundamentadas a partir do referencial teórico estudado em torno da temática proposta especialmente no que diz respeito as categorias de estudo: Educação Inclusiva, Políticas Inclusivas, Ensino Médio Integrado e Processo histórico da EPT.

No que diz respeito à construção do levantamento bibliográfico, salientamos sua importância para a construção, ampliação e desconstrução de conceitos, pois a apropriação de conhecimento teórico se faz necessária para um melhor entendimento do fenômeno investigado. Para este estudo foram selecionados artigos, dissertações, leis, revistas e livros, os quais foram imprescindíveis para a fundamentação e construção do referencial desta pesquisa.

Diante dessas observações, apontamos como objeto de estudo desta pesquisa as políticas inclusivas, pois compreendemos que elas desempenham protagonismo importante no enfrentamento das desigualdades que adentram os espaços escolares. Portanto, elas se configuram como importantes (não a única) estratégias para a efetivação da permanência escolar e garantia de todos à educação de qualidade.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as políticas inclusivas e sua importância para a permanência dos discentes do Ensino Médio Integrado do IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC) a partir da perspectiva da educação inclusiva. Como desdobramento, foram estruturados os seguintes objetivos específicos: Discutir e caracterizar, via referencial teórico, a educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado e a educação inclusiva no Brasil; identificar as políticas, os programas, os projetos, as ações voltadas para a promoção da inclusão

escolar desenvolvidas no IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC); compreender os impactos das políticas inclusivas na permanência dos discentes e, por fim, elaborar um produto educacional que contribua para a promoção da inclusão escolar do discente.

Salientamos ainda que a educação inclusiva prima pelo reconhecimento e a valorização das diferenças, haja vista que na prática existe uma tendência de negligenciá-las. Por essa razão, destacamos a importância de políticas, programas e ações que reconheçam as diferenças e singularidades dos discentes, bem como as peculiaridades da sociedade na qual se inserem, uma vez que a própria sociedade que se configura na atualidade carrega um peso muito significativo na educação.

No contexto de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas, é importante reconhecer a trajetória e especificidade que caracteriza cada *campi*. Portanto, é imprescindível considerar as peculiaridades regionais e locais uma vez que elas não se esgotam nas características geográficas, assim, compreende-se que cada *campi* do IFAM possui característica própria, alunos com perfis diversos, necessidades e carências diferentes, o que exige propostas não homogêneas para responder as mais variadas expressões da questão social manifestadas na escola.

Nesse universo, é preciso reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao serem inseridos no Ensino Médio Integrado (EMI), não apenas na dimensão pedagógica e de ensino, tais como: a inserção a uma nova realidade pedagógica, aumento da carga horária e de disciplinas, a integração entre as disciplinas da área técnica e da base comum, dentre outras, mas também na compreensão das dimensões: social, cultural, econômica e psíquica, a exemplo do distanciamento do lar e da família, da ausência de suporte familiar, da ausência ou insuficiência de recursos financeiros para custear despesas com material didático, transporte, alimentação e outros aspectos.

Nesse sentido, temos como respaldo teórico e valorativo o reconhecimento da educação acessível a todos, tendo como marco a sua legitimação como direito social básico, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais que inspiraram as políticas educacionais brasileiras, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994). Além dos documentos citados, o aporte teórico desta pesquisa fundamenta-se nos seguintes autores: Mantoan (2003), Carvalho (2014), Oliveira e Padilha (2013).

Sobre os aspectos que culminam na relevância acadêmica desta pesquisa, podemos também destacar a carência de pesquisas e estudos que discutam a inclusão numa abordagem mais ampla, pois se verificou, no processo de construção bibliográfica, poucas pesquisas e estudos, sendo mais recorrentes abordagens direcionadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Identificamos também, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, a necessidade de um Produto Educacional com potencial de suscitar reflexões, debates e esclarecimentos para embasar práticas pedagógicas conscientes, politizadas e inclusivas. A fim de atender essa necessidade foi criado o Guia informativo “Nós na travessia: da escola que integrada para a escola que inclui”.

Reafirmamos que a concepção da educação inclusiva adotada nesta pesquisa não será restrita ao aspecto relacionado ao acesso à escola, mas buscará compreender como as Políticas de Inclusão são pensadas e sistematizadas no sentido de oferecer suporte para efetivação do direito à educação. Nesse sentido, não se dará enfoque para um grupo específico de estudantes, a exemplo dos estudantes com deficiência, ou de grupos “minoritários”, mas busca englobar a todos, principalmente àqueles com dificuldades de adaptação e aprendizagem e os que se encontram em situação de vulnerabilidades e carências diversas (nutricionais, psicológicas, pedagógicas etc.). Para tanto, buscamos compreender a inclusão no contexto das diferenças e diversidades manifestadas na escola, dessa maneira, será possível encontrar aspectos direcionados à inclusão de jovens e adultos, inclusão de pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação, inclusão referente às questões de gênero, etnia, cultura, religião entre outras.

Diante de tais considerações, discutimos a inclusão no contexto do Ensino Médio Integrado visto que a forma integrada de ensino incorpora princípios inclusivos pautados no compromisso com a formação integral e cidadã do educando. Sendo assim, a integração do ensino médio à educação profissional pode se relevar, inicialmente, como um grande desafio, mas também pode se desdobrar como uma importante possibilidade para efetivação da inclusão escolar e da formação de sujeitos críticos e autônomos.

Uma vez delineados os motivos que suscitaram a apreensão do objeto de estudo, cabe destacar que o estudo vincula-se a linha de pesquisa denominada Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica – macroprojeto 6 – que abriga projetos que trabalham questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT.

É possível afirmar que a inserção desta pesquisa na referida linha de pesquisa e macroprojeto justifica-se em razão de que a fundamentação teórica e metodológica do objeto de estudo seja pautada na compreensão de que a educação inclusiva se insere em espaços escolares que precisam ser debatidos e repensados a partir de vários aspectos, tais como: acesso, permanência, diferença, espaço, políticas e práticas pedagógicas, currículos, gestão escolar democrática etc. Portanto, sugerindo novas reconfigurações pedagógicas.

Ante o exposto, o trabalho é apresentado em cinco capítulos a saber: no primeiro, é apresentada a história da educação tendo como recorte a trajetória histórica da EPT. No segundo abordamos a temática da educação inclusiva, destacando conceitos importantes como inclusão e integração, diferenças, inclusão e exclusão, suscitando assim reflexões mais aprofundadas. Nele buscamos também, a partir da relação educação e sociedade, evidenciar os determinantes econômicos e políticos como fatores implicadores para a efetivação do direito à educação.

O terceiro capítulo corresponde ao desenho metodológico adotado no qual são apontados os instrumentais, as técnicas, os sujeitos e o método da pesquisa. Nesse processo, adotamos o Estudo de Caso como método de pesquisa, uma vez que ele possibilita apreender a complexidade do objeto investigado no seu contexto real. Mediante esse estabelecimento, ressaltamos o contexto atípico da realização da pesquisa de campo, tendo como pano de fundo a disseminação do vírus Sars-Cov-2, que gerou a pandemia da covid-19, iniciado no ano de 2020.

Em função disso, o desenvolvimento do estudo foi afetado, pois as instituições escolares, assim como outros setores, precisaram fechar. Nesse contexto, fomos constantemente desafiadas a adequar os procedimentos metodológicos para serem conduzidos de modo virtual. Desse modo, a qualificação do projeto de pesquisa aconteceu virtualmente, assim como, todo o processo de coleta de dados e defesa desta dissertação. No que diz respeito à coleta de dados, destacamos a aplicação de questionário *on-line*, realização de entrevistas e roda de conversa.

No quarto capítulo, abordamos o tratamento e a análises dos dados. Para isso utilizamos a técnica denominada Análise de Conteúdo, que possibilitou filtrar dados brutos em categoriais analíticas e, a partir disso, foi possível articular as contribuições dos participantes às discussões teóricas a fim de garantir importantes reflexões e alcançar os objetivos delineados.

No quinto capítulo, descrevemos o percurso de elaboração do produto educacional intitulado “Nós na travessia: da escola que integra para a escola que inclui”, reconhecido como

desdobramento desta pesquisa e resposta ao objetivo específico 04 (quatro). E para finalizar, apresentamos nas considerações finais a síntese dos resultados obtidos.

Cumpridos os aspectos introdutórios, almejamos que este estudo contribua para a promoção do debate que envolve a educação inclusiva e as políticas educacionais inclusivas implementadas no ensino médio integrado do IFAM *Campus* Manaus Centro, e por meio do conhecimento e informações geradas, seja um instrumento capaz de subsidiar tomadas de decisões para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas na escola e na sociedade, bem como impulsionar novas pesquisas no campo da temática discutida.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o intuito de evidenciar o legado histórico da educação profissional, passaremos a abordar a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro, por se tratar de um importante movimento que assinala o legado de mais de 100 (cem) anos da Rede Federal de Educação. Dessa maneira, buscaremos assinalar o compromisso da EPT com a inclusão escolar que se inscreve com a inserção de estudantes pertencentes as classes menos privilegiadas e que, hoje, se caracteriza principalmente pela democratização de acesso à diversidade.

Somado a isso, apontamos a concepção pedagógica de Formação Humana Integral organizadas nos Institutos Federais (IFs) como importante conquista. Assim sendo, o presente capítulo constitui-se dos seguintes tópicos: o primeiro tece a constituição histórica da educação profissional no Brasil e sua importância para o processo de inclusão; o segundo aborda o processo de institucionalização do IFAM *Campus* Manaus Centro e o terceiro trata do Ensino Médio Integrado enquanto realidade nos Institutos Federais.

1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

É de suma importância considerar o caráter subalterno que caracteriza a formação econômica, política e social do Brasil, pois desde sua origem esteve a serviço de interesses econômicos de países denominados desenvolvidos. Isto é, o movimento de constituição de direitos e políticas públicas está inserido num complexo contexto de correlação de interesses opostos. E nesse processo, verifica-se que a educação básica e profissional não é desvinculada das questões políticas e econômicas, pois conforme Ramos (2014, p. 22), “o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica”.

Tais elementos sugerem que o sistema de ensino enquanto reproduzidor das desigualdades tende a acentuar o dualismo que marca a educação brasileira, para que os interesses da classe dominante sejam privilegiados em detrimento dos interesses das classes

menos privilegiadas socialmente e economicamente. Desse modo, estabelece-se o caráter dual da educação que consiste: no desenvolvimento de aptidões técnicas voltado para os filhos da classe trabalhadora e outra voltada para o desenvolvimento intelectual/educação intelectualizada (com maior oportunidade de inserção no ensino superior) para os filhos das elites.

Essa percepção aponta para a compreensão da existência de conflitos de interesses, visto que à medida que a educação é utilizada para fortalecer o sistema capitalista também é mecanismo de diminuição das desigualdades, então, nota-se que “uma educação de qualidade não resolverá todas essas questões, mas, sem ela, será impossível caminhar rumo a um País desenvolvido do ponto vista social e econômico” (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020, p.32).

Apoiando-nos no potencial transformador da educação, é que buscaremos discorrer o processo de constituição desse direito social básico. Para isso, recorreremos ao período compreendido entre 1500-1822, denominado de colonização de terras brasileiras no qual os “colonizadores” estavam concentrados na “descoberta” de novos territórios para explorar e gerar riqueza, para darmos início ao movimento proposto, pois ele compreende as primeiras experiências educacionais em território brasileiro.

Com a intenção de viabilizar ou facilitar a política colonizadora, foram trazidos os jesuítas, e dentre a figura mais expressiva, estava o Padre Manoel da Nobrega, a quem foi atribuída a missão de difundir o catolicismo e o trabalho educativo junto aos nativos brasileiros. Para atender tal objetivo, nas aldeias e vilas, foram organizadas as escolas as quais se constituíam como espaços destinados ao ensinamento de leitura e escrita, bem como aos ensinamentos sobre os costumes e o idioma de Portugal.

Cabe salientar, que a influência dos jesuítas abrangia diferentes classes: os filhos de senhores de engenhos, colonos, escravos e índios. No entanto, a educação escolar, conforme Romanelli (1986, p. 23) era limitada a um grupo de pessoas pertencente à classe dominante.

As condições objetivas que, portanto, favoreceram essa ação educativa foram de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos

homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro.

É notória que a missão dos jesuítas era a evangelização e a catequização. Mas também, observa-se os reflexos da divisão de classes sociais na organização da ação educativa dos jesuítas, que ainda, conforme Romanelli (1986) estava configurada na educação elementar destinada aos índios e brancos (com exceção das mulheres) e a educação média ensinada aos homens da classe média.

Convém destacar que a hegemonia da ação educativa jesuítica perde força e espaço com a nomeação de Marques de Pombal ao cargo de primeiro ministro de Portugal, pois este expulsa a companhia de Jesus do Brasil e com isso destitui a estrutura educacional estabelecida.

Tal evento foi atribuído, conforme sugere Silva (2017, p. 21) a dois fatores: um político e outro educacional. E continua:

“No campo da política representavam obstáculos à formação e interesses do Estado Moderno, além de possuírem grande poder econômico, cobiçado pelo Estado; no campo educacional, era necessário naquele contexto econômico formar o comerciante e o homem burguês e não mais o homem cristão”.

A respeito disso Romanelli (1986) não discorda, mas sustenta que a decadência econômica, o atraso cultural e o fanatismo religioso são fatores preponderantes para o descontentamento com os Jesuítas, logo, resultando na sua expulsão.

Depreendemos a partir da afirmativa dos autores que a educação desde a mais simples forma de sistematização é desenhada para atender os interesses dos grupos e classe que se encontram no poder. Sob essa compreensão, os séculos XVIII e XIX serviram de pano de fundo para grandes mudanças no mundo todo. As duas grandes revoluções: Francesa e Industrial foram responsáveis pela ascensão da burguesia e pelo avanço do capitalismo, respectivamente. A partir desse processo surgiram novas necessidades, dentre elas pondera Silva (2017 p. 22), “a obtenção de matérias primas e novos mercados para seus produtos, o que reforçou o interesse pela independência das colônias espanholas e portuguesas.”

Com as reformas pombalinas o poder da Igreja é repassado ao Estado, e a educação passa a ser orientada pelas Cartas Regias (Cartas do Rei), as quais disciplinavam e normatizavam a educação.

Com a chegada Família Real, no Brasil, foram criadas as Academia Real da Marinha e Academia Real Militar de Ensino. Nesse período todo esforço é direcionado para o ensino superior, embora, a Constituição de 1824 estabelecesse a instrução primária de forma gratuita

para todos os cidadãos.

Observa-se que durante a vigência do império a educação estava direcionada à formação da elite dirigente do país. Com a constituição da República buscou-se um novo sentido para a educação. Nesse período, a educação sofreu forte influência do Positivismo, que difundia a laicização da educação e a ampliação de sua oferta.

Como marco desse período a criação de 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 787 de setembro de 1909, de autoria do governador Nilo Peçanha, oficializando, conforme Silva (2017) o estabelecimento da Rede Feral de Educação Profissional, destinada aos pobres e “desvalidos”, os quais serviram como mão de obra para atender a economia agroexportadora.

No bojo dessa discussão, verifica-se que a escola de aprendizes representa a primeira forma de institucionalização da Educação Profissional com cariz marcadamente assistencialista. Em outros termos, significa dizer que a educação e a formação de trabalhadores eram caracterizadas como medida social, a qual se destinava aos “desvalidos da sorte” para que não se tornassem um grave problema social, conforme contribuições dos autores abaixo:

A título ilustrativo cabe mencionar que, na cidade do Rio de Janeiro, a educação profissional surgiu sob o argumento de promover a inclusão social de uma parcela da população que não tinha acesso ao mercado de trabalho. Com essa mentalidade foi criada, no final da década de 1890, a Escola Correccional, no Bairro de São Cristóvão, que se destinava a ensinar algum ofício a meninos pobres e desvalidos da fortuna. (AMÂNCIO FILHO; MACHADO; WERMELINGER, 2007, p. 7).

Foi durante esse período que a dualidade da educação se acentua, especialmente, em razão da separação de responsabilidade da educação entre União e Estados, em que àquela era responsável pela educação secundária e superior (voltada para a classe dominante) e este pela educação primária e profissional (para o povo).

Em conformidade com as demandas e necessidades econômicas emergentes, a partir da década de 1930, é atribuída à educação a responsabilidade de intensificar a formação de mão de obra para atender a incipiente indústria. Sobre esse evento Romanelli (1986, p.37) pondera que:

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem os horizontes culturais e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização.

Como se pode observar, a necessidade da oferta de trabalhadores para atender aos novos interesses econômicos e produtivos era uma demanda emergente e por isso exigia mudanças adequadas e condizentes com o novo contexto. No entendimento de Ramos (2014, p. 14), “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, em 1909”.

Outros eventos importantes aconteceram, em 1937, quando a Constituição Federal reconheceu e sistematizou a educação profissional. Em 1942, com a promulgação a Lei Orgânica do Ensino Secundário, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, configurando-se em 1959, como autarquias e sendo então denominadas como Escolas Técnicas Federais.

De acordo com Romanelli (1986, p.84), “por iniciativa de Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. O Governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para o da reforma integral do ensino, como exigia o momento”.

Em 1948, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entrou em discussão no Congresso Nacional, vindo a ser aprovada em 1961, promovendo a equivalência entre a educação profissional e o ensino médio. Já em 1959, a rede de Escolas Técnicas Federais foi consolidada e, posteriormente, em 1971, algumas escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Ainda em 1971, o ensino secundário passou por uma reforma, tornando compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau, medida que gerou muita insatisfação por parte da sociedade. Dessa forma, em 1982, a Lei nº 7.044/82, decreta a extinção da educação profissionalizante obrigatória no 2º grau.

Em 1986, durante o governo de José Sarney, foi implementado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) o qual obteve incentivo financeiro do Banco Mundial para a implantação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas, mas que não chegou a se concretizar conforme o planejado.

A década de 1980, caracterizada como uma década de incertezas e agitações, marcada pela disputa de projetos societários divergentes, em um contexto, conforme Ramos (2014), em que não se tinha claras as perspectivas econômicas, políticas e sociais. Também foi o cenário de avanços significativos no que diz respeito à expansão da rede federal, com a implantação de

Unidades de Ensino Descentralizadas bem como a possibilidade de uma nova proposta de educação, que se efetivaria com aprovação da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Sobre a proposta de uma nova LDB - projeto de autoria do Deputado Octávio Elísio – cabe salientar que ela representava a possibilidade de avanços para a educação no sentido de democratizar e universalizar seu acesso. Quanto à educação profissionalizante, vislumbrava-se a escola unitária e politécnica, perspectivas frustradas com a chegada da década de 1990 e a adesão do Brasil à Política Neoliberal.

A respeito da década de 1990, ponderamos que ela começou de maneira desanimadora, por representar o contexto de derrota do projeto de educação voltado para a formação humana em sua totalidade. Já, em 1994, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em CEFETs, através da promulgação da Lei nº 8.948. Ainda na década de 1990, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação), oriunda da proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, e posteriormente, foi realizada a reforma da educação através do Decreto nº 2.208/1997, sustentando a desvinculação do ensino médio e técnico, movimento que segundo Guilherme (2017), reforçava o histórico dualismo da educação, a partir da separação entre formação geral propedêutica e a técnica para o mercado de trabalho, dessa forma, a educação profissional ganhou status de subsistema no interior do sistema público de educação, voltado para a formação de trabalhadores com aptidão para atender as novas exigências econômicas e do mercado.

Após o período de grandes mudanças geradas pelo governo de tendência neoliberal, a vitória de Luiz Inácio da Silva (Lula) à Presidência da República reacendeu a esperança de um governo mais voltado e afinado com os interesses da classe trabalhadora. No âmbito da educação profissional, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revogou conforme Art. 9^a o Decreto nº 2.208/1997 representou a possibilidade de integração curricular entre ensino médio e técnico, bem como um avanço na perspectiva da educação politécnica. Contudo, poucos avanços foram efetivados. Nessa perspectiva, Silva (2017) defende que o Decreto nº 5.154/04 implicou apenas a possibilidade de retomada do ensino médio integrado, contudo, sem mudanças significativas na prática.

No segundo mandato do governo de Luiz Inácio, que compreende o período de 2007 a 2010, foram realizadas medidas que apontava para efetivação da integração dos ensinos médio e técnico, conforme demonstra Ramos (2014, p.82), destaque-se o fato de a SETEC publicar

em seu sítio na internet o Documento Base da Educação Profissional de Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio, cujo conteúdo “possibilita orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre o trabalho, ciência e cultura”.

Nesse contexto, à educação profissional dar-se maior importância, principalmente, no que diz respeito ao direcionamento de maiores investimentos, destaca-se a criação dos Institutos Federais, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, como uma possibilidade de novos direcionamentos da educação profissional e tecnológica. Sobre esse aspecto Campos (2016, p.9), ressalta que:

Ao longo de quase um século, desde o surgimento das escolas de Aprendizes Artífices até 2002, foram criadas no Brasil 140 escolas técnicas na rede federal. Com a unificação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, este número aumentou para 366 em 2010 e chegando, em 2014, na existência de 562 escolas.

A imersão pela história da Educação de modo amplo e da Educação Profissional de modo particular, desperta a sensação de que passado se faz presente. Uma vez que temos a percepção de vivenciar o velho travestido de novo, a exemplo das reformas propostas. Em virtude dessa percepção, é necessário cuidado a fim de evitar as armadilhas do fatalismo e do desânimo, pois o tempo presente exige a apropriação de ferramentas para lutar pelos direitos já conquistados e por avanços e, nesse sentido, a reorientação da EPT e o ensino médio integrado se apresenta com uma importante possibilidade para a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Assim, tomando como base a fala de Ramos (2014), torna-se oportuno compreender que as mudanças ocorridas no âmbito da EPT até os dias atuais apontam avanços, principalmente, em termos de ampliação de direitos. Ainda assim, é possível dizer que o ensino médio integrado à educação profissional tem sido utilizado para manutenção e fortalecimento dos interesses econômicos e políticos, sobretudo, quando utilizado como alvo de destituição de garantias conquistadas, a exemplo da diminuição de orçamento. Apesar das contradições e dos desafios postos, assinalamos como importantes conquistas a possibilidade da formação integral no ensino médio integrado à educação profissional, bem como a expansão e interiorização da Rede Federal (tornando possível o acesso à educação para locais mais remotos do país), as políticas institucionais voltadas aos educandos etc. Portanto, cabe assegurar e defender firmemente os direitos conquistados e seguir na luta por maiores avanços e conquistas.

1.2 O IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO: DA ESCOLA DE APRENDIZES A INSTITUTO FEDERAL

As singularidades dos Institutos Federais são diversas, explica Pacheco (2020), mas sua característica primordial e o seu maior desafio é revelado pelo compromisso com a Formação Humana Integral de todos os níveis e modalidades.

Vemos, assim, que tal característica se traduz no significado da identidade dos institutos federais, que tem como horizonte a plena emancipação dos sujeitos através da educação. Nessa perspectiva, considerando a relevância da constituição dos institutos, este espaço foi reservado para uma breve e importante apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Manaus Centro (IFAM CMC), o qual é considerado o marco da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Amazonas e herdeiro da trajetória histórica que marca o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Esse reconhecimento, não tem a pretensão de esgotar toda a complexidade que envolve sua institucionalização, visto não haver a menor possibilidade de apreciarmos com riqueza de detalhes o percurso histórico centenário dessa instituição, pois nos faltaria tempo e espaço.

Em 1º de outubro de 1910, nascia a Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas, com a nobre e difícil missão de ofertar educação profissional para os “desvalidos da sorte e fortuna”. Suas atividades iniciaram em endereço não fixo, passando assim por diversas sedes precárias. A ausência de instalação própria se estendeu até 1941, quando foi inaugurado, na Avenida Sete de Setembro, o Liceu Industrial de Manaus, onde hoje está localizado o IFAM CMC.

No ano seguinte, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de setembro de 1942, o Liceu é transformado em Escola Técnica Industrial de Manaus cujo objetivo foi o de oferecer formação profissional equivalente ao ensino secundário por meio do qual os alunos formados poderiam ingressar no ensino superior.

Em 1959, com o processo de consolidação da rede de Escola Técnica Federais, ocorreu o processo de transformação da Escola Técnica Industrial em Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), o qual ousamos denominar “processo de metamorfose” em virtude de não se tratar de uma simples transformação, mas de um processo que desencadeou uma estrutura completamente nova à ETFAM, uma vez que passou a gozar de autonomia de gestão, didática, financeira (IFAM, 2019, p.30). Nesse sentido, as Escolas Técnicas Federais foram

criadas para intensificar a formação de técnicos, que serviriam de mão de obra especializada para atender as exigências do crescimento da indústria no País.

Nesse contexto, a criação da ETFAM coincide com a implantação da Zona Franca de Manaus, fato que acentua em âmbito local e regional sua relevância educacional, econômica e social. Reconhecidamente aliada para formação de mão de obra especializada logrou prestígio e referência no âmbito da educação, visto que “a sigla ETFAM, era sinônimo de qualidade do ensino profissional para todo o Estado Amazonas” (IFAM, 2019, p.2).

Em 29 de dezembro de 2008, em meio a um governo tendenciosamente mais democrático, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em face disso, ocorreu o processo de transformação do CEFET/AM para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM), hoje, denominado IFAM *Campus* Manaus Centro.

Atualmente, o IFAM CMC oferece cursos técnicos (na modalidade integrada, subsequente), de graduação (licenciatura e tecnológico) e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Tem como missão a promoção da Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia, portanto, pauta-se em valores como: acessibilidade e inclusão social, cidadania e justiça social, valorização das pessoas, ética e transparência, excelência na gestão educacional, gestão democrática e participativa, respeito à diversidade (IFAM, 2019).

A trajetória de constituição do IFAM CMC ressalta a importância desta instituição centenária e de grande relevância e representatividade para o Estado do Amazonas. Instituição comprometida com o desenvolvimento sustentável humano e ambiental, que tem a inclusão como valor e como meta, que busca por meio de políticas e ações equânimes a inclusão dos diferentes grupos e povos da Amazônia, pois se reconhece que as barreiras só serão rompidas quando o diferente for tratado de forma diferente, mas não desigual, conforme legado deixado pelo Magnífico reitor, professor Antônio Venâncio Castelo Branco.

1.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REALIDADE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Discutir a respeito do ensino médio integrado pressupõe refletir a fala de Moura (2013), segundo a qual a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-

político, conceber um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos. A partir dessa perspectiva, em que é assinalada a relação entre sociedade e educação, a concepção pedagógica de Formação Humana Integral proposta pelos IFs se revela como prática pedagógica de não conformação com o poder vigente e por isso busca romper com a histórica trajetória de dualismo estrutural que baliza a formação política, econômica e social brasileira, uma vez que esta se concretiza em uma sociedade excludente e desigual.

Seguindo essa linha de pensamento, Mészáros (1930) destaca que o rompimento com a lógica desumanizadora do capital possibilitará o rompimento com o individualismo, a competição e o lucro, elevando dessa forma, a sociedade ao patamar de compromisso com os homens. No âmbito da educação, Moura (2013) defende o Ensino Médio Integrado (que corresponde à modalidade de ensino que integra ensino médio e ensino técnico.) como possibilidade para a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, pois para ele são necessárias ações que permitam mudanças na sociedade na medida em que o coletivo se sobreponha às questões individuais a fim de oportunizar uma sociedade justa.

Partindo disso, e tomando como base o contexto atual, compreendida no contexto neoliberal da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade socioeconômica, o que exige de grande parte dos filhos da classe trabalhadora buscar a inserção no mundo do trabalho antes de concluir o ensino médio, a integração do ensino médio à educação profissional é uma possibilidade de formação humana integral uma vez que pressupõe a participação do indivíduo ao se inserir no mundo do trabalho como sujeito do processo produtivo e não como mero objeto desse processo.

Ratificando a premissa apresentada, Moura (2013, p.713) reconhece que “a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação”.

A partir do exposto, compreendemos que a educação almejada para os brasileiros e defendida pelos autores Moura (2013), Ramos (2014), Ciavatta (2014), Pacheco (2020) ainda se encontra num processo de construção, pois as condições impostas pelo modelo de sociedade capitalista ainda não permitem a concretização da formação dos sujeitos numa perspectiva ampla, que possibilite o desenvolvimento das diferentes dimensões da vida. Desse modo, mediante as condições de vida e de trabalho impostas aos sujeitos que pertencem à classe trabalhadora é que se reafirmam e agudizam as desigualdades sociais, uma vez que se reduz

direitos para os trabalhadores ao passo que garante privilégios para a elite.

A partir desse cenário, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se constitui como possibilidade de superação e transformação da sociedade atual, pois seu compromisso se fundamenta na construção e formação integral dos sujeitos, pois a realidade socioeconômica brasileira, conforme Moura (2013, p. 705):

Exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, garantida essa mesma base, exige também proporcionar o EMI como uma opção.

A partir do exposto, compreendemos que a base unitária referenciada pelo autor diz respeito à possibilidade de uma educação comum a todos os sujeitos, sem distinção em função de qualquer aspecto, e que rompa nos termos de Frigotto (2018) com a *apartheid* na educação, garantindo ao educando a oportunidade e a possibilidade de escolhas, para que independente da opção pela profissão de marceneiro ou pela de professor sejam garantidas as mesmas condições de acesso e permanência equitativas aos conhecimentos e sua emancipação.

Para tanto, conceber uma base fundamentada na concepção de formação humana integral estruturada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, é um norte e objetivo a ser alcançado, visto que a garantia de dispositivos legais não é suficiente para sua efetiva realização, assim, é necessário viabilizar as condições para sua concretização.

Como se pode notar a formação humana integral sustenta a perspectiva e a possibilidade de construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação do homem em todas as dimensões no processo educativo, superando a concepção de homem fragmentado: entre os que pensam e os que executam.

Sobre o conceito “integração”, Ramos (2014, p.84) explicita que se trata de “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo visando a formação omnilateral dos sujeitos”.

[...] o que se quer a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014, p. 87).

No Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio é evidenciada a importância de se apropriar das quatro dimensões fundamentais para a educação integral.

Essa perspectiva, ao adotar **a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho** como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007, p. 24, grifo nosso).

À medida que as distorções sociais e econômicas que atingem os filhos da classe trabalhadora são reconhecidas e enfrentadas, especialmente no que se refere ao reconhecimento do não usufruto de apenas estudar, visto que muito cedo são impelidos ao mercado de trabalho, é que se reafirma a implantação dos Institutos Federais de Educação como uma importante política pública educacional voltada inicialmente para as classes historicamente subalternizadas. Mas que, hoje, também se abre para a inclusão de diferentes grupos de jovens, adolescentes e adultos.

Notadamente, a criação dos institutos federal é significada a partir de vários aspectos, mas ressaltamos como legado imensurável: o fortalecimento da Rede Federal, o resgate da integração entre educação básica e educação profissional, a democratização de acesso, permanência e a concepção pedagógica pautada na formação humana integral.

O ponto marcante dessa trajetória da Rede Federal de Educação e desse cenário de expansão se deu em 2008 com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que veio fortalecer as perspectivas para a EPT no País, uma vez que passou a assumir valor estratégico para o desenvolvimento nacional e para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado (EMI), que ganha mais um reforço legal, tornando-se o foco central na oferta de cursos por esses Institutos (IFAM, 2019, p.32).

Interessante notar que a história revela tímidos avanços no âmbito da relação entre educação e trabalho, uma vez que essa relação se encontra no campo das contradições, portanto, o rompimento com as ideologias hegemônicas não acontecerá de maneira abrupta e sem resistências, pois as condições de vida são adversas e as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital (CIAVATTA, 2014).

É no campo das adversidades que se pode vislumbrar novas perspectivas em torno da educação e do trabalho, a exemplo das lutas travadas pela Constituição de 1988; por mudanças na Lei n. 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação); pela revogação do Decreto n. 2.028/97

e pela defesa da formação humana integral (Decreto n. 5154/03).

Neste sentido, destacamos a revogação do Decreto n. 2.028/97 e a instituição Decreto n. 5.154/04 como importante conquista para a sociedade em termos significativos de concretização da integração entre ensino médio e formação profissional. Contudo, segundo Silva (2017) poucos avanços efetivamente aconteceram, pois o Decreto n. 5.154/04 implicou apenas na possibilidade de retomada do ensino médio integrado, mas, sem mudanças significativas na prática.

Para fins elucidativos, formação integrada, segundo Ciavatta (2014), significa mais do que uma forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Ela significa uma formação que seja integrada e plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Nesse sentido, sua aplicabilidade numa perspectiva mais ampla, que não se restringe apenas ao ensino médio integrado, mas que deve perpassar e nortear a EPT em sua totalidade, uma vez que:

Ela busca recuperar, no atual contexto, histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de uma educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa da LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p.197).

Complementando a assertiva da autora, é inegável a importância que o Decreto n. 5.154/2004 representa para a sociedade brasileira, em especial, para os educadores e estudantes que lutam por uma educação pública de qualidade, pois ele reacende a esperança ao fomentar a integração do ensino médio e da educação profissional e, desse modo, sugere o rompimento com o histórico dualismo entre educação profissional e educação básica.

Nesses termos, o ensino médio integrado precisa ser encarrado como um projeto ousado e possível, uma vez que seu caráter transformador não se esgota, tampouco, se resume na possibilidade de uma nova estrutura e concepção de educação. Pois se trata de um projeto amplo, por meio do qual mudanças na sociedade poderão ser promovidas, uma vez que a superação de processos educativos pautados no ensinar a fazer para o mercado de trabalho oportunizará aos educandos uma formação cidadã, crítica, autônoma e plena.

1.3.1 As dificuldades de se trabalhar a inclusão no ensino médio integrado

Ao refletir sobre a educação inclusiva no contexto da educação profissional e tecnológica é importante considerar a concepção pedagógica defendida pelas instituições de ensino, já que discutir a inclusão escolar pressupõe observações relacionadas a função da escola e sua responsabilidade social no atendimento a demanda que hoje tem se revelada como diversa e heterogênea e por isso precisa de estratégias para potencializar as diferenças.

Como direcionamento, Vizim (2009, p.44) apresenta a ideia de que “a escola inclusiva, ainda que contraditória nas suas práticas, deve se empenhar na participação de todos e precisa ser construída com urgência”, nesse intuito as transformações inerentes aos processos inclusivos precisam atrair todos os atores envolvidos no contexto escolar, pois não se pode pensar em educação emancipadora e libertadora sem o envolvimento de todos.

Neste sentido, o reconhecimento do importante papel da Rede Federal de Educação nos processos de inclusão é inquestionável. Sendo a criação dos institutos federais significativamente importante por seu potencial poder de transformação, que não se restringe à transformação de indivíduos singulares, mas também pelo horizonte de transformação da sociedade, haja vista que a oferta de cursos fundamentada na concepção da formação humana integral em diferentes modalidades e níveis de ensino é uma estratégia voltada para a garantia do acesso à educação aos diferentes grupos sociais, ou seja, a verticalização dos IFs não acontece apenas na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, mas também se processa na apreensão de diferentes públicos que se constituem em diversos perfis de educando.

Com base nas discussões anteriores, reafirmamos que a função da EPT desde a sua criação ampliou-se, seu público diversificou-se, ampliando assim sua trajetória voltada à inclusão social. Como evidência desse processo, apontamos a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, por se tratar, de acordo com Mantoan (2006), de uma proposta revolucionária que se confronta com barreiras, tais como: a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial.

Ainda segundo a autora, é necessário e urgente, não só a promoção da inclusão de todos, como também a desconstrução do sistema vigente, com base nisso reflete que: “temos, então, de assumir uma posição contrária a perspectiva da identidade normal, que justifica essa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que

possamos defender a tese de uma escola para todos” (MANTOAN, 2006, p.204).

A partir do exposto, recordamos de um importante questionamento suscitado durante o processo de qualificação deste estudo, sobre quem seriam os estudantes/jovens pertencentes ao contexto de pesquisa? Não há dúvida de que em tal questionamento há um recorte que merece atenção, em razão disso consideramos oportuno trazer uma breve discussão sobre as juventudes.

Sabemos que construir uma definição da categoria juventude não é uma tarefa simples, uma vez que se configura como objeto de interesse de diferentes autores. Por não ser de nosso interesse adentrar nos meandros que envolvem esse tema, destaca-se apenas a posição aqui adotada, sobretudo sendo evidenciada a dimensão da diversidade e das singularidades dos jovens/educandos.

Problematizar a juventude como categoria de análise é um exercício complexo visto que seu significado depende de cada contexto social, cultural, econômico etc., por isso também envolve apreender as singularidades das diferentes maneiras de ser jovem. Nessa perspectiva, adotamos neste trabalho a perspectiva defendida pelos autores Dayrell (2003) e Peralva (1997) para os quais não se pode falar em juventude, mas em juventudes, não cabendo assim a definição de um conceito fechado e homogêneo.

É preciso entender, que no universo de discussão sobre a juventude há diversas vertentes, sendo que a que considera as diversidades como expressão da juventude ganha notoriedade na atualidade, sobretudo por reconhecer a subjetividade e a diversidade como conceitos importantes para assegurar a garantia de princípios pautados no respeito e na valorização das diferenças, uma vez que os enquadramentos e a idealização do modo de ser jovem apenas tendem a acentuar preconceitos e discriminações. Dayrell (2003, p.42) nos traz importantes contribuições.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Diversos são os elementos relevantes para se compreender as juventudes na contemporaneidade, a partir dessa percepção verificamos que as novas tecnologias de informação e comunicação têm um protagonismo importante como instrumentos influenciadores nos modos de ser jovem na atualidade. Por outro lado, é importante

problematizar e confrontar a utilização das tecnologias em razão da maneira de como tem sido apropriada pelas juventudes, dentre os principais pontos a destacar, cabe mencionar a supervalorização quanto ao seu uso e, no outro extremo, tem-se a desigualdade de acesso aos grupos menos privilegiados economicamente.

Sobre as transformações dos papéis e modos, Enne (2010, p.23) destaca que os jovens se constituem como “sujeitos sociais que estão inseridos nas sociedades pós-modernas, em especial com a globalização, mas não há dúvida de que serão os jovens que exponenciarão e darão mais visibilidade a esse processo. Ganharão com isso e pagarão por isso”.

Observamos a partir do processo de democratização da educação, no qual se inserem os Institutos Federais, que a diversidade do seu público alvo se coloca como imperativo, não sendo mais orientada a inclusão de um público em condição específica, como acontecia no contexto de sua origem. Sobre esse aspecto Zampragno (2013, p.30) salienta que:

A educação profissional teve sua criação e trajetória voltada à inclusão social e, assim, é preciso considerar toda a conclamação da educação inclusiva que vem sendo debatida em diversas instâncias escolares, no sentido de ofertar um ensino pautado na igualdade de condições e no atendimento a todos.

Com base no exposto, é possível afirmar que a dualidade que marcou a educação no processo de constituição da educação profissional está sendo superada? Acreditamos que superada não seja o termo apropriado, ainda assim reconhecemos importantes avanços e conquistas no sentido de enfrentamento das desigualdades. Com base nisso, apontamos como importantes conquistas a expansão da rede, o compromisso assumido com a qualidade da educação, a verticalização da oferta de cursos, o atendimento a diversos públicos e outros.

Embora, esforços sejam direcionados para a superação da dualidade na educação, ainda, persistem na sociedade as perversas desigualdades sociais, as quais fazem parte do cotidiano de muitos educandos inseridos na EPT, realidade que desafia a escola a criar estratégias que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência exitosa dos educandos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva é desafiada a ser criativa e estratégica já que a inclusão não se restringe ao acesso, pois se assim fosse, não teríamos que enfrentar diversos problemas, como por exemplo os relacionados a não permanência escolar. Diante de tais desafios, as políticas e ações de inclusão se revelam como importantes aliadas nesse processo, principalmente, por se considerar que a evasão e não permanência tem causas diversas. Desse modo, “uma instituição que realmente compreende que a educação é para todos e que, para isso,

precisa considerar e valorizar as diferenças e agir para que todo e qualquer aluno tenha condições de acesso e permanência no processo de ensino de forma satisfatória” (ZAMPAGNO, 2013, p.72).

Para tanto, a escola ao assumir o compromisso com a educação inclusiva deverá “incluir todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiências físicas ou intelectuais, é preciso intencionalidade na prática pedagógica, exigindo mudanças de posturas docentes, de aceitação ao diferente” (FERREIRA, 2019, p. 2). Seguindo esse pensamento, Mantoan (2006, p. 207) defende que “a inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

A partir do exposto, verificamos que inúmeros são os desafios a serem superados, pois as práticas inclusivas exigem esforços e compromisso, mudanças e quebras de paradigmas em que a escola deverá se adequar para atender seus alunos, para que não se limite ao acesso, mas seja uma realidade aliada com a qualidade do ensino (ZAMPAGNO, 2013).

Nessa perspectiva, corrobora-se com a possibilidade de se trabalhar a inclusão na EPT em razão da diversidade de educandos que ocupam esse espaço e do compromisso social assumido com a educação de qualidade para todos. Tal aspecto, ressalta o reconhecimento e a valorização das diferenças como valor central na educação inclusiva, por se mostrar segundo Mantoan (1997) como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; do modo como a instituição atua para promover a aprendizagem de todos os alunos; do modo como acontece o processo educativo com todos os implicados, dentro e fora da escola; de valorizar o processo sobre o produto da aprendizagem; de desenvolver enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

A fim de enfatizar o entendimento da educação inclusiva, Pletsch (2020) traz uma importante reflexão, uma vez que:

não entendo a educação inclusiva como uma área de pesquisa, mas sim como uma política pública que deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais. Em outras palavras, penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos (PLETSCH, 2020, p.10).

Tomando como base as reflexões anteriores, a inclusão deve ser entendida como um processo que envolve o acesso à escola, mas não se esgota nele. Pois ela também diz respeito às questões estruturais da escola, à gestão, as práticas pedagógicas, aos aspectos que possibilitem a permanência e êxito escolar.

A respeito do que vimos, a partir das considerações em torno dos caminhos percorridos pela educação profissional até a contemporaneidade, é possível afirmar nos apropriando das palavras de Frigotto (2018):

A opção do projeto societário da burguesia brasileira impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou, de fato, a preocupação de uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores, para prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de aproximar-se daqueles países que completaram a revolução burguesa (FRIGOTTO 2018, p.126).

Com base nas considerações do autor, entendemos que a educação desde a sua mais simples tentativa de sistematização foi pensada pela classe dominante, portanto, tende a privilegiar seus pares. Do ponto de vista crítico, é possível inserir a educação no campo das contradições inerentes à sociedade dividida em classes sociais e, por isso, é impelida a reproduzir e a desvalorizar, embora de maneira sutil e velada, os que se encontram em situações de desvantagens, sejam elas: econômicas, sociais, físicas, psíquicas, dentre outras.

Dentro da temática da exclusão e desigualdade social, tem-se “mantido a inclusão em níveis toleráveis. Algumas ações implementadas possibilitam uma inserção social por meio de políticas compensatórias (fome zero, bolsa família, bolsa escola, etc.) como forma de garantir algum nível de participação” (VIZIM, 2009, p.40).

Nesse contexto de contradições, verifica-se que a educação assim como pode ser funcional ao sistema também assumir a função de atender aos interesses das classes menos privilegiadas, conforme defendido por Pacheco

Hoje, superamos a visão *althusseriana* da escola enquanto mero aparelho ideológico do estado, reproduzidor dos valores da classe dominante. Ela reflete em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os protagonistas na tarefa de educar são trabalhadores em educação sem vínculos orgânicos com a capital. Portanto, além do incontestável papel desempenhado pela educação no que diz respeito a inclusão social, nossas tarefas se relacionam também com a disputa ideológica, na disponibilização de informações e elementos de análise que permitam ao educando interpretar essa sociedade e ter condições de exercer sua cidadania na perspectiva de um projeto fundado na justiça e na igualdade (PACHECO, 2020, p.2).

A partir de tais considerações, a Formação Integral, adotada como concepção pedagógica nos institutos federais se revela como possibilidade de a classe trabalhadora transformar sua realidade e a sociedade na qual se insere. Nessa perspectiva, ao objetivar a formação de sujeitos críticos e autônomos deverá assimilar toda complexidade implicada, uma vez que sua práxis não é concebida como uma receita de bolo, pois ela prescinde de diversos fatores para sua realização, dentre estes evidenciam-se os aspectos: políticos, econômicos, ideológicos, pessoais e profissionais.

Frigotto (2018, p. 128) discute no texto “Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs” fatores que inviabilizam a efetividade da integração entre ensino médio e ensino profissional, dentre os quais destaca o conflito de interesse das classes sociais, pois ela já nasce num contexto de disputa na sociedade e no plano político da legislação educacional nos primeiros anos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, período compreendido de 2003 até 2007.

Além disso, o autor aponta que a transformação de modelos institucionais anteriores ao que hoje se conhece como IFs aconteceu de forma muito rápida, ocasionando, o que ele denomina de identidade indefinida. Tal consideração assinala que a indefinição de identidade se torna mais difícil e mais complexa em razão do “caráter constitutivo dos institutos” ao assumir o compromisso em ofertar uma variedade de cursos em níveis e modalidades diversas. Devido a isso, o ensino integrado deixa de ser prioridade, visto que os professores precisam atender as demandas de todas as modalidades e níveis de ensino.

Trata-se de como os docentes se integram em todas as modalidades. Neste particular, em termos de uma relação equânime na gestão, todos os docentes deveriam em algum momento atuar em todos os níveis e modalidades para não criar hierarquias. Esta é uma equação que nossa observação notou muitíssimo complexa. Isto tanto pelo fato de que os docentes não se prepararam na sua formação para tanta diversidade, quanto pelo fato da resistência de atuar, como vimos em alguns níveis e modalidades (FRIGOTTO, 2018, p.143).

Além do caráter multifacetado da docência, soma-se o fato de eles adentrarem nos institutos sem conhecimento das bases que fundamentam a Rede Federal de Educação e o processo de Educação Integral, uma vez inseridos se deparam com o fato de não se ter definida uma postura política da instituição. “Por vezes, como indica um docente de IF, o PPI declara que vai seguir uma perspectiva histórico-crítica, mas o currículo é organizado por competências” (FRIGOTTO, 2018, p. 144).

Os desafios ampliam-se, pois, além de assumir novas concepções e práticas pedagógicas que se direcionam para a efetivação de uma educação pública e de qualidade. Tal processo exigirá a desconstrução de velhas práticas para assim assumir novas práticas mais condizentes e coerentes com a concepção da proposta assumida do ensino médio integrado.

Além dos aspectos já mencionados, fatores estruturais, tais como: ausência de laboratórios, bibliotecas pouco equipadas ou até inexistentes em alguns *campi*, ausência de espaço físico próprio (que ainda é uma realidade em muitos estados), quadro de pessoal insuficiente, diminuição de orçamento e dentre outros fatores, também podem inviabilizar a efetiva integração entre ensino médio e educação profissional.

Tais contribuições sugerem que diversos fatores concorrem para a (não) efetivação do EMI. Dentre todos os problemas identificados, a não apropriação das bases que fundamentam sua concepção pedagógica é uma questão relevante, pois de acordo com Frigotto (2018) esta ainda não constitui prioridade para muitos *campi*, sendo até desconhecida e mal interpretada por muitos.

A indefinição do ensino médio integrado como prioridade implica consequências que podem inviabilizar grandes avanços e, apenas, sustenta e reproduz a educação dualista no sentido de se conceber que a articulação entre disciplinas propedêuticas com as técnicas estará sendo cumprida a integração.

Apesar dos desafios e das dificuldades impostas, é importante não se deixar levar pelo conformismo, em razão das adversidades promovidas pela orientação política e econômica. De modo contrário, é preciso que ocorra uma apropriação dos aspectos positivos que a institucionalização dos IFs e a possibilidade do ensino integrado representam, sobretudo, no que se refere a possibilidade de uma formação humana integral, a expansão da rede federal, a interiorização dos *campi* que tem ampliado o acesso de grupos sociais historicamente secundarizados e relegados, para os quais os institutos têm um significado grandioso por representar a esperança de um futuro melhor.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUE FALAMOS?

A perspectiva que norteia este estudo corresponde à concepção ampla da inclusão, que considera o reconhecimento e a valorização das diferenças como pressuposto fundamental para a efetivação da educação de qualidade de todos. Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser compreendida como processo que perpassa pela importância do acesso à escola sem negligenciar as condições para permanência, tendo vista oportunizar a formação dos estudantes em todas as dimensões de suas vidas. Com base nessa afirmação, propomos reflexões sobre a educação inclusiva a partir de documentos e dispositivos legais nacionais e internacionais, a exemplo da Declaração dos Direitos Humanos, da Declaração de Salamanca, da Política Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (PNEEPEI) etc.

2.1 O DIREITO DE TER E SER (NA) EDUCAÇÃO

O direito à educação assinala Cury (2002, p.245), significa “mais que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores de cidadania social e política”. A respeito da garantia desse direito social, verificamos que muitos são os documentos nacionais e internacionais que o sustentam enquanto direito pautado em valores humanos e de cidadania conforme exposto a seguir:

O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito. Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha (CURY, 2002, p.253).

Como é possível notar, a história da luta e do reconhecimento do direito à educação, corresponde a própria luta de grupos excluídos da escola, portanto, representa a própria luta pela inclusão escolar como direito humano. De posse dessa informação, convém ressaltar conforme sugere o autor, que o reconhecimento do direito à educação perpassa por sua legitimação disposta em leis.

Convém lembrar que as políticas públicas educacionais brasileiras também são estabelecidas segundo orientações de documentos e acordos internacionais. Nessa perspectiva, consideramos oportuno apresentar alguns desses documentos oficiais internacionais e nacionais que dão base para a constituição do direito à educação.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, o reconhecimento do direito à educação é destacado como instrumento de fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades individuais. Norberto Bobbio traz uma importante contribuição acerca das declarações como direitos históricos, segundo a qual:

[...] do ponto de vista teórico, sempre defendi — e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos — que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p.9).

Nota-se que apesar do debate da educação inclusiva ter sido iniciado na década de 1948 tendo como lapso temporal o contexto da proclamação da declaração, verifica-se que os ideais e valores por ela defendidos são bastante atuais, por essa razão a declaração representa um importante dispositivo legal por reconhecer a valorização da vida de todos os homens na busca da igualdade e luta contra todas as manifestações de discriminação.

Ante o exposto, abriremos um parêntese, embora não seja foco desse estudo, para uma breve análise sobre uma dentre outras razões para se garantir direitos que se constituem como os mais fundamentais dos homens, a exemplo do direito à vida. Nessa perspectiva recorreremos aos históricos eventos de massacre e torturas ocorridos nas Guerras, nas perversidades do Holocausto, na intolerância racial da *Apartheid* e tantos outros horrores cometidos por homens aos próprios homens.

Dito isto, a DUDH surge como imperativo para a garantia de direitos negados em algum momento a determinados grupos e indivíduos. Logo, ela se configura como um documento plural e diverso, por expressar princípios e objetivos a serem alcançados por todos os povos tendo como horizonte o respeito à dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, à medida que a educação se constitui como um dos direitos sociais fundamentais torna-se pressuposto basilar para o alcance da dignidade e da cidadania dos indivíduos.

Destacamos, ainda, a referida declaração como instrumento norteador por inspirar a construção de outros documentos e leis, tais como: a Constituição Federal Brasileira (1988), a Declaração de Salamanca (1994), entre outros. Isto é, além de expressar e manifestar obrigações que os Estados (leia-se governos) deverão cumprir para com seus cidadãos, também trata com veemência que a omissão de seus princípios se configura como ato que fere princípios como a liberdade, a dignidade e a cidadania.

Por não ser interesse desta pesquisa enfatizar os pormenores que envolvem a declaração supracitada, o que não quer dizer que sejam menos importantes, mas por se tratar do delineamento necessário para o estudo, será abordado especificamente o direito à instrução, expresso no Art. XXVI, a partir do qual é possível acessar outros direitos, tais como: direito ao trabalho, direito às liberdades, à cidadania, respeito e valorização dos indivíduos conforme explicitado abaixo:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p. 15).

Observa-se que o direito à instrução (leia-se: educação) como um bem comum a todo ser humano denuncia que em algum momento ele não foi acessível a todos, sendo negado aos grupos considerados “minoritários”, tais como: pessoas com deficiência, mulheres, negros, entre outros.

Deste modo, retomamos ao Art.2º que reconhece as diferenças, as diversidades que compõem a família humana:

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

Embora o artigo mencionado não explicita o direito à educação, tal fato não impede apreender a sua grandeza, já que subentendemos o reconhecimento das diferenças e das diversidades como pressupostos fundamentais para a garantia de direitos. Dessa maneira entendemos que o direito à instrução deva ser assegurado a todos, independentemente de qualquer condição ou aspecto, seja de ordem física, psíquica, social, cultural, racial etc.

A partir das discussões delineadas, dispomos de elementos importantes para defender que o acesso à instrução precisa ser reconhecido como instrumento para o alcance do pleno desenvolvimento da personalidade humana. Todavia, também entendemos que, apesar das orientações e aspirações acerca do direito de todos à educação ainda persistem as disparidades referente ao acesso de grupos ao referido direito, conforme apontado a seguir:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p.1)

No que se refere as disparidades entre o discurso e a efetividade das leis, o relatório sobre *As desigualdades na escolarização no Brasil* (Observação de nº 5, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (2014), aponta que apesar do movimento de mudanças e conquistas o nível de escolarização da população brasileira ainda é baixo e desigual. No que se refere ao Ensino Médio, verifica-se insuficiência quanto aos níveis de acesso, permanência, desempenho e conclusão escolar. Dentre os vários fatores que concorrem para o referido quadro de desigualdade na escola, o relatório aponta a necessidade de trabalhar (realidade de grande proporção de jovens) como uma das principais barreiras para o acesso à escola. Já as condições econômicas e sociais adversas são apontadas como as principais causas para a não permanência de alunos na rede pública de educação.

Visando discutir e problematizar as desigualdades sociais na educação, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), na qual foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para todos, que é considerada um importante documento, por explicitar e defender a educação para todos ao reconhecer a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

É no aspecto do pleno desenvolvimento da personalidade humana que se insere a perspectiva inclusiva da educação, nesses termos, enfatizamos a importância da Declaração de Salamanca (1994), pois ela reafirma e defende que a educação seja acessível e garantida a todos. Além disso, orienta a respeito dos direcionamentos para o rompimento da desigualdade e segregação na escola, conforme apontado a seguir:

III- [...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, IV- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 01).

A partir do exposto, é possível identificar o caráter equitativo da declaração, uma vez que ela expressa o rompimento com qualquer prática segregativa e excludente ao assumir o reconhecimento da diversidade como categoria fundamental para a efetivação do direito de todos à educação. Destaca ainda a necessidade de as escolas criarem condições adequadas para atender as singularidades dos educandos, não o contrário.

Seguindo as orientações dos documentos evidenciados anteriormente, o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, assegura a todos os brasileiros o direito à educação e a obrigatoriedade do Estado e da Família de provê-lo, tendo como horizonte o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Em outras palavras, a promulgação do direito à educação é um imperativo que obriga o Estado brasileiro a trabalhar para sua garantia seguindo os princípios explicitados no Art. 206:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p. 123).

Destaque para o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência do educando na escola, pois ele manifesta o compromisso com a democratização da educação, o qual não se reduz à garantia de uma matrícula, mas também pelo estabelecimento da garantia da permanência e êxito do educando viabilizado pelo respeito e a valorização da pluralidade de ideias, pela valorização dos educadores e pela promoção de práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento e valorização das diferenças.

Ainda sobre as condições e o dever para a materialização do direito à educação, o Art.208, inciso VII, estabelece o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O artigo supracitado, destaca os contextos desiguais em que vivem os educandos. E para atenuar os efeitos das desigualdades são necessárias medidas, tais como as ações afirmativas para “assegurar” a igualdade de oportunidade para o acesso e permanência na escola.

Assim, reconhecemos a relevância de programas e ações inclusivas no contexto escolar, porém aos mesmos tem sido atribuído um caráter messiânico, a vara mágica como diz Charlot (2014) que poderia resolver todos os problemas da escola. A partir desse aspecto, sugerimos um olhar mais atento aos aspectos de implementação de tais programas, visto que ao superestimá-los pode-se transferir e atribuir a eles a responsabilidade pela permanência e êxito dos educandos, percepção que pode comprometer a apreensão de outros condicionantes que influenciam o processo de (não) permanência e (não) êxito dos discentes.

Tais ações são importantes, no entanto, elas por si só não resolvem os problemas da escola, tampouco, as dificuldades para a efetivação da inclusão e do processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção é refletida em Sá (2018, p.42) ao afirmar que:

A prática da educação inclusiva, só será possível se mudanças estruturais efetivas forem realizadas, haja vista que a inclusão desafia, pois, para a implementação de transformações, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para aproveitamento mais efetivo, a equipe, a colaboração, a cooperação, o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Acerca das considerações apresentadas, Arroyo (2011) aponta a necessidade de que as estruturas sejam modificadas visto que historicamente tem-se condenado os sujeitos educandos e inocentado o sistema escolar. Nessa perspectiva, considerar as desigualdades no âmbito da formulação das políticas educacionais pressupõe romper com a visão de que os sujeitos em situação de desigualdade são responsáveis por essa condição.

Em realidade essas políticas generalistas não conseguem esquecer que os diferentes existem e se armam de mecanismos de avaliação para comprovar se cabem ou não nos ideais de igualdade. No terreno dos princípios é reconhecida sua igualdade, porém na concretude das políticas, das escolas, dos percursos escolares e dos rituais de enturmação, avaliação, os diferentes são tratados como desiguais (ARROYO, 2011, p.88).

Importantes são as contribuições trazidas pelo autor, porque possibilitam analisar a constituição das políticas educacionais de forma menos simplista, permitindo assim desnudar as formas mascaradas de exclusão nelas incutidas. Por isso um olhar mais cuidadoso é importante haja vista que “algumas necessidades são aparentes, como as físicas, porém as dificuldades relacionadas à moradia, ao trabalho, à situação de vida do estudante, entre outras, só podem ser reconhecidas com uma avaliação mais acurada” (SÁ, 2018, p. 30).

Desvelamos a partir do exposto, que tem sido desviada a atenção dos aspectos relacionados à análise dos sistemas educacionais para os próprios educandos, docentes e escola. Ao eleger a tríade ora mencionada como “problema”, tira-se o foco das análises do sistema educacional e do Estado, nessa perspectiva, não serão estes os responsáveis pela reprodução das desigualdades nas escolas e sim os educandos, os docentes e as escolas que passam a ser denominados desinteressados, desqualificados e não inclusiva, respectivamente.

O exercício de reconhecimento dos determinantes materiais e da lógica da sociedade dividida em classes é basilar para redirecionar a função das escolas, visto que esses espaços têm sido utilizados como aparato do Estado para perpetuação das desigualdades sociais.

Silva nos mostra que não existe um fator isolado em relação às discussões a respeito da temática inclusão, segundo ele:

Fatores variados contribuíram para a emergência e consolidação da discussão sobre inclusão: o movimento pelos direitos humanos, a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, o surgimento de novos estudos e abordagens teóricas sobre educação e aprendizagem, além dos encontros internacionais com foco na universalização do ensino, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em 1994. É imprescindível entender a proposta inclusivistas como um fenômeno histórico das sociedades contemporâneas, com seus condicionantes econômicos e políticos, no âmbito de reformas educacionais (SILVA, 2007, p.136).

Considerando a constituição da educação inclusiva como fenômeno histórico faz-se necessário evidenciar sua trajetória, a qual se processa por mudanças acerca da percepção sobre as pessoas com deficiência. Para isso, faremos um recorte a fim de entender esse movimento de transformação.

Em meados da década de 1980, um novo olhar acerca das deficiências passa a ser edificado, não mais como “anormalidade” e “incapacidade”. A construção desse novo olhar

ampliou o horizonte na maneira de perceber e tratar as pessoas com deficiência, pois estas passaram a ser incluídas e reconhecidas como pessoas capazes de conviver em sociedade e desenvolver aptidões. Ou seja, nesse contexto a percepção da deficiência como sinônimo de incapacidade passa a ser desconstruída, uma vez que a diferença passa a ser compreendida como aspecto inerente a qualquer pessoa, visto que todas as pessoas se constituem de singularidades.

Tal direcionamento, processou-se a partir da ressignificação da deficiência, ocorrida na passagem do modelo biomédico para o modelo social da deficiência. Desse modo, as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiências passaram a ser compreendidas como resultado de um movimento discursivo da cultura normalidade, conforme apontado:

O modelo social da deficiência desafiou as narrativas do infortúnio, da tragédia pessoal e do drama familiar que confinaram o corpo com impedimentos ao espaço doméstico do segredo e da culpa. As propostas de igualdade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.74).

Do que vimos, ressaltamos que a proposta da educação inclusiva no Brasil é forjada na passagem do modelo biomédico para o modelo social da deficiência. Ou seja, ela surge no contexto de contestação e mudança sobre a deficiência e por meio dela se propõe a ruptura e superação com a segregação existente entre escolas regulares e escolas especiais. Nessa perspectiva, a escola inclusiva conforme Zamprogno:

Não é aquela que apenas recebe os alunos com deficiência, mas, sim, uma **instituição que realmente compreende que a educação é para todos** e que, para isso, **precisa superar as diferenças e agir para que todos** e qualquer alunos **tenham condições de acesso e permanência** no processo de ensino de forma satisfatória. (ZAMPROGNO, 2013, p. 73, grifo nosso).

O compromisso assumido do Brasil com a educação inclusiva acontece no âmbito da educação especial ao dispor sobre a inclusão de todos na rede regular de ensino, conforme exposto no Art. 58 da LDB: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva não é sinônimo de educação especial, uma vez que esta se consistiu como um sistema paralelo ao ensino regular. Nesse sentido, “é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos (PLETSCH, 2020, p.9).

Compreender o direito à educação a partir da abordagem da educação inclusiva possibilita descortinar os aspectos não declarados explicitamente em razão de questões já discutidas anteriormente, por isso torna-se também tema sensível e revestido de polêmicas. Nesse cenário, ainda são privilegiadas ações e práticas pautadas em concepções e ideias ultrapassadas, embora disfarçadas de discursos em defesa da inclusão.

A partir das discussões suscitadas, propomos a ampliação do olhar acerca da educação inclusiva para além da percepção da inserção de alunos com deficiência e de outros grupos específicos nas escolas regulares. Pois a educação inclusiva precisa ser implementada como uma proposta mais ampla, tanto no que se refere ao campo teórico quanto ao prático, por isso pressupõe: a reconstrução dos sistemas de educação e dos espaços escolares; a constante formação e capacitação docente; o reconhecimento das diferenças como potencialidades e como possibilidade para a construção de novos conhecimentos e principalmente que reconheça todos os alunos como sujeitos cognoscentes.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEBATE NECESSÁRIO

Neste tópico, discutiremos a educação profissional no curso de sua criação, pensada para atender uma parcela da sociedade que estava a sua margem. Nesse sentido, visualizamos um viés inicialmente integracionista da educação como estratégia para minimizar os problemas sociais daquela época, também configurada como estratégia de cunho assistencialista de combate à exclusão a partir da formação de mão de obra. De modo diferente, Zamprogno (2013, p.30) considera que:

A educação profissional teve a sua criação e trajetória voltadas à inclusão social e, assim, é preciso considerar toda a conclamação da educação inclusiva que vem sendo debatida em diversas instâncias escolares, no sentido de ofertar um ensino pautado na igualdade de condições e no atendimento a todos.

Não obstante aos diferentes discursos sobre o caráter inclusivo na EPT, destacamos os desafios que envolvem a perspectiva da educação para todos, desafios que perpassam as dimensões teóricas e práticas. Diante disso, é importante recorrer aos conceitos basilares a fim de se evitar possíveis equívocos sobre o tema. Assim, tornam-se necessárias análises que compreendam os processos que envolvem o binômio exclusão/inclusão, integração/inclusão e igualdade/diferença.

É muito comum, principalmente, para leigos e leitores iniciantes sobre o tema da inclusão cometer equívoco ao considerar que a integração e a inclusão são palavras sinônimas. Na tentativa de esclarecer esse “mal entendido”, evitando assim possíveis equívocos apresentaremos a questão mais básica sobre os conceitos, qual seja: o entendimento de que integração e inclusão possuem sentidos distintos.

Até meados da década de 1960 as pessoas com deficiência não tinham o direito de conviver em sociedade, as mesmas eram apartadas do convívio comum em sociedade, tal percepção era reproduzida em razão do desconhecimento acerca das suas capacidades, em virtude disso, as pessoas com deficiência eram inseridas em instituições filantrópicas ou mantidas em isolamento nas suas próprias casas por serem consideradas “incapazes”.

Apesar desse longo processo de segregação, um novo olhar sobre as demandas das pessoas com deficiência foi constituído, uma vez que “a desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.74).

Posteriormente, foram criadas as primeiras Escolas Especiais. Sobre esse movimento Oliveira e Padilha (2013, p.61) destacam que “a concepção de deficiência que permeava o atendimento e o trabalho educativo com essa criança até o final do século XX era que a educação especial, organizada de forma paralela ao ensino comum, seria mais apropriada à aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais por deficiência”.

Para Mittler (2003), o movimento de integração, que consistia em preparar as pessoas para sua inserção na sociedade, também teve reflexo no campo da educação especial. Esse processo estabeleceu a ideia de preparar as pessoas com deficiência para terem acesso à escola regular sem impactar em grandes mudanças estruturais e atitudinais dos espaços escolares. A ideia de “preparo” estabelecia a disposição de capacidade e habilidade para desenvolver e para acompanhar a dinâmica da escola, assim, o aluno com deficiência precisaria se adaptar à escola.

De modo contrário, a inclusão pressupõe mudanças radicais em diferentes aspectos que compreendem desde os aspectos físicos até os curriculares e pedagógicos. Seguindo essa linha de pensamento Sasaki (1997, p.41), considera que “a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”.

As contribuições dos autores permitem afirmar que a educação inclusiva surge da proposta maior de inclusão social, e nesse movimento observa-se que tanto a integração quanto a inclusão têm importância enquanto processo social e histórico, conforme apontado por Sasaki:

A integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas. De fato, nem todas as pessoas deficientes necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem nela assim mesmo. Mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva (SASSAKI, 1997, p.42).

Seguindo esse entendimento, Dutra e Guibroski (2006, p.211) enfatizam que:

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica.

O partir de tais contribuições, é possível dizer que o processo de implementação da educação inclusiva ocorre no movimento que insere as pessoas com deficiência como sujeitos centrais para se pensar e estabelecer novas propostas de acesso à escola. Desse modo a educação inclusiva constitui:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

No Brasil, nas últimas décadas, importantes avanços no campo da educação inclusiva foram conquistados, dentre estes destaca-se: a criação de políticas educacionais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial (1994), que estabelece o acesso às classes regulares àqueles que apresentassem capacidade de acompanhar os alunos “normais”; do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que orienta a construção de escolas inclusivas voltadas para o

atendimento da diversidade humana; da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (PNEEPEI), que estabelece princípios e ações que garantam a escolarização e o atendimento educacional especializado para todos os alunos e dentre outros documentos.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o marco de uma política inclusiva data meados dos anos 2000 com a implementação da ação TecNep, muito embora haja conhecimento de experiências inclusivas isoladas em alguns *campi*. Mas, considerando que o interesse deste estudo não consiste pontuar uma única Política de Inclusão, visto que a proposta delineada não compreende a inclusão apenas sob o aspecto da deficiência ou do aspecto social, mas diz respeito à educação inclusiva como perspectiva voltada para o atendimento de todos os educandos, conforme orientado na Declaração de Salamanca ao destacar que as escolas do ensino regular “deve educar todos os alunos, enfrentando a situação da exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou as que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (BRASIL, 2008, 14).

Considerando a complexidade que envolve o tema da educação inclusiva, é importante pontuar os principais documentos que orientam essa concepção tão desafiadora, por se tratar, conforme mencionado em linhas anteriores de um paradigma educacional. Nessa perspectiva, constata-se que a promulgação da PNEEPEI (2008) deve promover benefícios para a construção de escolas inclusivas especialmente pela possibilidade de socialização e aprendizagem pautada no reconhecimento e valorização das diferenças de todos os educandos.

Em torno desse debate, é possível afirmar que a educação inclusiva tende a propiciar benefícios não só para o sistema de ensino, para a escola, para os educandos, mas também para a sociedade como um todo, visto que as manifestações de problemas na escola são expressões das desigualdades e distorções sociais típicas da sociedade dividida em classes sociais, que gera riqueza para poucos, e miséria, pobreza e exclusão social para uma parcela significativa da sociedade.

Sobre o contexto mencionado, Rodrigues, Iriart e Laranjeira (2016, p.17) enfatizam que em uma sociedade em mudança:

Marcada, paradoxalmente, por grandes avanços tecnológicos, comunicacionais, econômicos e socioculturais, e, ao mesmo tempo, por acentuadas desigualdades, sobretudo educacionais, intra e inter-regionais, os jovens têm enormes desafios a enfrentar no delineamento dos seus projetos de vida.

A partir dessa discussão, é possível inferir que nas sociedades democráticas vivencia-se o distanciamento entre “o concebido e o vivido”. Nessa perspectiva, as distorções sociais são reconhecidas e “minimizadas” por meio da instituição de políticas públicas. Contudo, o caráter de tais políticas tende a mascarar o processo que resulta nas diferentes formas de exclusão e discriminação. Arroyo (2010, p.1384), ao analisar as políticas educacionais tece críticas contundentes sobre o modo como são intencionalizadas:

[...] repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. Esse fechar conservador do foco no intraescolar, ignorando as relações educação-sociedade, está levando a gestão de políticas, sua formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável.

A respeito das Políticas Sociais Públicas voltadas para a inclusão é imprescindível que “o processo de construção de um Estado seja mais hegemônico-consensual, não apenas pelo reconhecimento legal do direito de todos, mas pela implementação de práticas sociais que permitam a participação, a autonomia e a liberdade de todos os indivíduos” (VIZIM, 2009, p.44).

No movimento de contradição gerado pelo sistema capitalista, reconhecemos que a educação assim como pode ser utilizada para responder aos interesses da classe dominante, também pode atender aos interesses da classe dominada, uma vez que está inserida no campo das contradições e conflitos de interesses. Assim, as políticas públicas de educação numa sociedade de classes marcada pela dominação e por um modelo predominantemente capitalista estão intimamente relacionadas à ideia de luta pelo poder (CARVALHO, 2014).

Percebe-se que a clareza acerca das características da sociedade na qual são desenvolvidas as políticas educacionais é importante sob dois aspectos. O primeiro, por possibilitar uma leitura crítica das propostas que sugerem reformas na educação, mas que mascaram e reafirmam os interesses da classe dominante. O segundo, pela compreensão de que apesar das forças contrárias, também existem as fissuras criadas pelo próprio sistema que permitem a construção de políticas mais democráticas para as classes menos privilegiadas economicamente e socialmente. Nessa perspectiva Oliveira e Padilha (2013, p.27) asseveram

que “a política social destinada aos excluídos, inscritas no rol dos direitos, não pretende erradicar a pobreza, é apenas um modo de enfrentá-la ou confrontá-la”.

Tais considerações, permitem compreender que as políticas educacionais implantadas no Brasil, pelo seu caráter neoliberal, sustentam à lógica do mercado que se traduz na redução de gastos públicos na educação ao passo em que exigem progressões qualitativas como a redução na taxa de analfabetismo, redução da taxa de evasão escolar, melhoria na educação etc. Em outras palavras, exige-se do Estado a realização de grandes feitos com recursos cada vez mais escassos.

Para o neoliberalismo, a Educação é vista como simples instrumento de acesso para atingir as metas econômicas compatíveis aos seus interesses que culminam em único objetivo: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados selecionados, adaptados à suposta competição do cenário criado ideal pelos mecanismos do mercado e de outro, a grande massa de indivíduos relegados a trabalhos rotineiros e repetitivos ou ainda ao rol dos desempregados (SOUZA NETO, p.1272).

Nessa perspectiva, reafirmamos que as políticas educacionais se inserem no campo das tensões geradas pelas forças opostas oriundas do modelo capitalista, portanto, nelas refletem conforme sugere Carvalho (2014) as relações de interesses e as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos. Nessa direção, Oliveira e Padilha (2013, p.34) ponderam que “a escola brasileira tem se constituído em uma instituição que contribui para a exclusão social ao não propiciar a apropriação do saber sistematizado para uma parcela significativa da sociedade”. Entretanto, ela também pode assumir e se constituir como um espaço voltado para o atendimento dos interesses das classes menos privilegiadas e, assim, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A partir das considerações delineadas, ratificamos que o Estado tem uma importante função no campo da política educacional brasileira, uma vez que sua atuação atende aos interesses dependendo das forças em disputa, ora da classe dominante, ora da classe dominada. É nesse jogo de disputas que a atuação do Estado, segundo Oliveira e Padilha (2013) também está comprometida com uma agenda internacional, que visa, entre outras metas, ao estabelecimento de uma “educação para todos”.

Entendemos que o discurso a favor da educação para todos é inserido na pauta de discussões de líderes mundiais quando a privação da educação a grupos considerados minoritários é reconhecida como uma violação dos direitos humanos. Desse modo, consideramos nesse contexto, a relevância da atuação e pressão de movimentos sociais no

processo de reconhecimento do direito à educação, pois eles se constituem como importantes instrumentos para a transformações social ao evidenciar as vozes silenciadas dos grupos subalternizados historicamente da sociedade.

Segundo Mendes, Pacheco e Oliveira (2019, p. 31) “a educação inclusiva como princípio dos direitos humanos continua sendo item importante na agenda das organizações internacionais, particularmente da Unesco, da Organização das Nações Unidas e do Banco Mundial, que influenciam diretamente nas decisões nacionais, conseqüentemente, nas práticas curriculares”. Isso denota que o reconhecimento das práticas discriminatórias nos espaços escolares e a necessidade de superá-las coloca a educação inclusiva como proposta propulsora para a promoção da educação de qualidade para todos.

Ao encontro de tal entendimento, o caminho indicado para se viabilizar a educação para todos é complexo, especialmente, em função das transformações que deverão ocorrer para que as escolas se tornem inclusivas. Transformações que não se esgotam ao aspecto estrutural, mas também dizem respeito ao esforço de mudança atitudinal, visto que o exercício de reconhecimento das necessidades dos estudantes exige compromisso e conhecimento para compreender que as necessidades do educando não se esgotam com a garantia do acesso à escola, pelo contrário deve-se reconhecer diferentes estratégias para se estabelecer as condições basilares para se alcançar a permanência exitosa na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva é reconhecida como um espaço aberto para todos os grupos sociais e estes são reconhecidos como sujeitos capazes de aprender. Com base nisso, comunga-se com a ideia de Cury (2002), que defende a educação como direito, e a sua efetivação em práticas sociais é concebida como instrumento de redução de desigualdade social e discriminações sociais, visto que o elenco de situações sociais é diverso.

Tais considerações também direcionam o olhar para as mudanças que precisam ocorrer como resposta “a existência das mais variadas necessidades que os estudantes possam ter e é imprescindível que a instituição escolar e o educador tenham a preparação adequada para lidar com a diversidade de seus alunos e efetivar os passos adequados para a inclusão de forma plena” (SÁ, 2018, p.31).

Diante do exposto, entendemos que a educação inclusiva, não cabe em sistema de educação tradicional, conforme orienta Mantoan (2003, p.33): “não se pode encaixar um projeto

novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”, ou seja, a efetivação da inclusão escolar não cabe em sistemas de educação tradicionais, porque neles as diferenças dos educandos tendem a ser secundarizadas ou desconsideradas. Neles os estudantes são classificados como “normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial”, isto é, os alunos são fragmentados e homogeneizados assim como tende a ser o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Corroborando com as ideias apresentadas, torna-se pertinente evidenciar as contribuições de Carvalho (2014) ao argumentar que:

Uma escola que privilegie as atividades de aprendizagem, embora possa ser considerada como mais aberta e flexível do que as que valorizam resultados e conteúdos apenas, poderá, também, ser uma escola excludente, sempre que banalizar as atividades propostas, deixando de desenvolver, integralmente, o aluno (nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais, motores e psicomotores) e na medida em que as escolas constroem finalidades e objetivos com base na “homogeneidade” dos alunos, desconsiderando a diferença e a diversidade, produzem exclusão” (Carvalho, 2014, p. 95).

Dadas as considerações delineadas, entendemos que a escola inclusiva tem como primeiro desafio a sua própria transformação, que perpassa pelo reconhecimento de efetivar mudanças estruturais e atitudinais, pois a inclusão escolar pressupõe a criação de espaços que favoreçam a apreensão e valorização das singularidades para assim trabalhar as diferenças. Dessa forma, é na imersão das diferenças que a escola precisará discutir sobre os sujeitos da escola inclusiva que, segundo Mantoan (2003, p.20), “é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais”.

A partir desse entendimento, constata-se que as escolas inclusivas são desafiadas a atenderem as necessidades, assegurando aos educandos as condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento, haja vista que só reconhecer as diferenças e a diversidade não é mais suficiente. Mais que reconhecer é necessário sobretudo valorizar as diferenças, as quais devem ser trabalhadas de forma responsável tendo como horizonte a potencialização das singularidades dos sujeitos educandos, que podem ser percebidas pelos distintos modos e tempo de aprender. Desse modo, o reconhecimento das diferenças exige compromisso ético a fim de romper com práticas desiguais e discriminatórias.

A esse respeito, Carvalho (2014, p.23) sustenta que “o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença nesta ou naquela modalidade de

atendimento educacional escolar”.

Isto posto, a proposta da educação inclusiva está alicerçada na concepção de uma sociedade inclusiva e esta precisa assumir que a singularidade educativa dos indivíduos não admite práticas excludentes, portanto, “a escola inclusiva é o desafio posto para todos, a disposição de se deixar persuadir pelo princípio da inclusão em práticas educativas individuais e coletivas, num processo verdadeiramente democrático” (VIZIM, 2008, p.56).

2.3 O IFAM E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

As discussões anteriormente provocadas são importantes, pois evidenciam que a educação inclusiva é um movimento complexo já que envolve questões sistêmicas, estruturais, atitudinais e grandes investimentos. Por isso, propomos um recorte a partir do qual serão considerados os processos internos que envolvem as políticas de inclusão, com destaque para o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (posteriormente conhecido com ação Tecnep) e a Política de Assistência Estudantil como duas importantes estratégias de orientação inclusivas implementadas nos Institutos Federais.

Antes de adentrar na discussão a que nos propomos, ressaltamos a pertinência de se promover algumas considerações acerca da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2008 (PNEEPEI) em razão das mudanças propostas por meio do Decreto nº 10.502, de 23 de setembro de 2020, atualmente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal.

Sabemos que a educação inclusiva ainda não se tornou uma perspectiva consensual. Por essa razão de um lado há grupos de defensores e entusiastas, e de outro lado, há os críticos mais conservadores. E uma vez inserida no campo de conflito de interesses, tem-se proposto reformas, assunto que envolve muitas polêmicas especialmente no que se refere aos aspectos relacionados aos avanços e retrocessos.

No tocante à PNEEPEI (2008), sabe-se que ela objetivou romper com a dualidade entre sistema regular e especial de ensino, nesse sentido as escolas ditas “regulares” deveriam se adequar tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais, físicos, humanos e pedagógicos para promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Apesar da referida política fazer alusão a três categorias de alunos, ainda assim, verifica-se a proposta de inclusão escolar numa concepção mais ampla, pautada na garantia do direito de todos à educação. Significa dizer que todos os educandos sem qualquer distinção são sujeitos detentores do direito de conviver e aprender na escola, o que pode ser considerado como uma conquista importante no que se refere a garantia do acesso a uma vaga nas escolas regulares.

Sobre as possíveis mudanças sugeridas em 2020 tem-se a tipificação e categorização das escolas, conforme disposto no Art.2º:

[...] VI- Escolas especializadas: instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; VIII-escolas bilíngues de surdos-instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinada a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação; XI-escolas regulares inclusivas-instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos.

Uma dentre tantas outras polêmicas que envolve as propostas de mudanças tem sido em torno da tipificação das escolas, pois para muitos críticos defensores trata-se de um retrocesso, visto que a luta em defesa da educação inclusiva deveria se dar no âmbito do fortalecimento das escolas regulares, já que a discussão sobre a educação inclusiva tem recaído principalmente no modelo de escola que se deve construir, bem como na formação permanente de professores, nas mudanças estruturais etc.

Compreendemos que as mudanças sugeridas podem ser consideradas como ameaça de desmanche de direitos conquistados, muitos dos quais alcançados através de muita luta. Apesar da tentativa empreendida, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu suspender a nova proposta, a partir do entendimento, conforme proferido pelo ministro Dias Toffoli (2020), que a nova proposta contraria o modelo de educação inclusiva, ao não priorizar a matrícula desses educandos na rede regular de ensino.

Seguramente, segundo Carvalho (2014) a escola será inclusiva, não apenas pela presença física dos sujeitos, do espaço físico, mas também, pelo seu sentido mais amplo que envolve as relações sociais e o clima institucional onde as relações se estabelecem. Portanto, a escola para se tornar inclusiva deve ressignificar seu papel enquanto instituição comprometida

com a democratização e qualidade da educação, condição que perpassa pela compreensão de sua função, seus valores e suas intencionalidades.

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela veem se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características de seu alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se, portanto, a importância de reexaminarmos os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática, ou seja, evidencia-se a relevância de examinar sua intencionalidade educativa. (CARVALHO, 2014, 89).

Diante do exposto, buscamos por meio do vigente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) entender a função do IFAM a qual pode ser reconhecida a partir da sua identidade institucional, visto que esta “imprime caráter e traduz o que se considera ideal para a instituição, representada nos conceitos de missão, visão e valores, em que a missão define a razão da existência; a visão a situação desejável para o futuro; e os valores constituem a base de tudo o que se acredita como certo e adequado”. Nesse sentido, o IFAM tem como:

Missão: “Promover a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”. A Visão declarada do IFAM é: “Consolidar o IFAM como referência nacional em Educação, Ciência e Tecnologia”. O IFAM estrutura seus Valores a partir da: **acessibilidade e inclusão; respeito e valorização** das pessoas; ética e integridade; cidadania e solidariedade, excelência educacional. (IFAM, 2019-2023, p. 28, grifo nosso).

A partir da tríade apresentada, destacamos os valores apresentados, pois estes segundo o dicionário *Houaiss*, é definido como princípios e normas, portanto, a eles atribui-se demasiada importância, pois eles fundamentam a missão e a visão da instituição. Assim, considerando os valores evocados pode-se afirmar que o IFAM CMC reconhece e assume publicamente seu compromisso com a construção da educação inclusiva.

É válido destacar que o processo de expansão e interiorização dos institutos federais constitui-se como um grande marco para a universalização e democratização do acesso à educação profissional e tecnológica em todo território nacional. Acerca da relevância e dos impactos positivos que esse processo tem provocado para o estado do Amazonas, destacamos: a viabilização da educação escolar para lugares mais distantes e de difícil acesso, oportunizando que jovens e adolescentes tenham acesso à educação profissional e o desenvolvimento regional e fortalecimento dos arranjos econômicos locais.

É pertinente ressaltar que a oferta da educação de qualidade é primazia do IFAM, pois ao conceber “a educação em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano. Deve ser encaminhada para o exercício de uma identidade crítica e emancipatória, fundamentada nas ideias de liberdade e de autonomia, pautando-se em uma ação política e de transformação social” (IFAM, 2019, p.114).

O processo de ampliação e de desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir de uma perspectiva crítica já que as condições de vida dos sujeitos são desiguais, o que demanda a construção de estratégias que viabilizem condições e recursos para a garantia da permanência e do êxito dos educandos. Desse modo, considerando que o IFAM defende a concepção de ser humano enquanto sujeito cognoscente, único e coletivo, seu pilar direciona a garantia da educação que se contraponha à desigualdade social, pautada em valores que direcionem para uma compreensão crítica e transformadora da realidade (IFAM, 2019, p. 110)

A fim de garantir a educação que se pretende, a implementação de políticas e programas de caráter inclusivos (também denominados de programas suplementares) são imprescindíveis para diminuir os impactos gerados pelas desigualdades, possibilitando assim melhores condições de permanência e de aprendizagem.

A respeito de tais programas, evidencia-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) inserido na política pública no âmbito da educação voltada inicialmente para o atendimento de alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, portanto, que carrega um caráter inclusivo.

Em 2010, os institutos federais foram incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo governo federal para atender ao público das Universidades Federais. Além da inclusão no PNAES, os institutos federais, assim como as demais instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tiveram um aumento significativo do aporte de recursos, na rubrica de assistência estudantil, a partir de 2011, induzindo o processo de elaboração e aprovação da política de assistência estudantil nessas instituições (TAUFICK, 2014, p.183).

Cabe lembrar que a oferta de ações voltadas à assistência ao estudante ficava a critério das próprias instituições de ensino superior, sendo geralmente caracterizada pela oferta dos serviços/benefícios alimentação e moradia. Ou seja, não havia qualquer instrumento legal e normatizador que tratasse a assistência estudantil como política de responsabilidade do Estado.

Em 12 de dezembro de 2007, através da publicação da Portaria Normativa nº 39/Ministério da Educação, foi instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que segundo o Art. 2º, “se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 2007, p.1).

Observa-se que a referida portaria estabelece a assistência estudantil no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), não fazendo qualquer menção aos Institutos de Ensino Técnico. Contudo, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, veio ampliar as ações da assistência estudantil para os Institutos Federais de Educação, conforme disposto no art. 4º:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010, p.1).

Nota-se que a Portaria nº 39 menciona a possibilidade de criação das ações direcionadas para os estudantes, entretanto, o Decreto carrega no próprio verbo de ação “dispor” a força normativa de “ordenar” que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) seja executado no âmbito das instituições de ensino superior e nos institutos federais de educação.

Sobre isso, Taufick (2014, p. 184) destaca que a edição do Decreto conferiu maior formalidade ao PNAES, ao elevar a norma para a condição de ato da Presidência da República. Nesse sentido, embora, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica não tenham sido contemplados como público alvo inicial do PNAES. Em outro momento, por ofertarem a educação superior foram incluídos no Programa. Sendo assim, foram criadas ações orçamentárias distintas para o repasse de recurso de custeio da assistencial estudantil. A Ação Orçamentária 4002, para a Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação e Ação Orçamentária 2994 – para a Assistência ao Educando da Educação Profissional.

Para Taufick (2014, p.185), “apesar de os institutos terem sido colocados praticamente à margem da política do PNAES, a relevância social da assistência estudantil e o aporte de recursos para a sua condução induzem a sua capilaridade em todas as instituições federais de ensino”. Sobre esse aspecto, visualizamos a importância do referido programa no que diz respeito ao seu caráter voltado para promoção da igualdade de oportunidade dos alunos, conforme evidenciado no Decreto nº 7.234, art. 2º, quanto aos objetivos:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Conforme os objetivos expressos, é possível afirmar que a assistência estudantil é concebida como uma modalidade de assistência social voltada para minimizar os problemas oriundos da desigualdade social e, dessa forma, contribui para a permanência e êxito dos alunos.

Nesse sentido, é possível afirmar que, a assistência estudantil foi instituída para o atendimento de alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica a partir do reconhecimento de que as vulnerabilidades socioeconômicas poderiam interferir na permanência e no êxito escolar.

Outro aspecto importante sobre a assistência estudantil diz respeito ao seu caráter inicialmente focalizado, que tinha como público alvo alunos que comprovassem não possuir condições econômicas para permanecer e concluir os estudos. Nesse processo, podemos visualizar indícios de mudanças, pois segundo Taufick (2014) é perceptível um movimento que considera o PNAES assim como os demais programas dessa natureza para além das questões econômicas, incluindo apoio acadêmico e psicológico aos alunos e superando a visão reduzida da assistência estudantil como estritamente econômica e social.

Desse modo, compreendemos que a visão ampliada das múltiplas expressões da questão social redireciona o olhar em torno dos inúmeros problemas que podem implicar na permanência e no êxito dos alunos. Tal movimento, ao ampliar o campo de análise para além dos aspectos econômicos na busca por outros aspectos e condicionantes retira o aluno como foco do problema, o qual passa a não ser mais denominado aluno/problema.

Nesse bojo a reestruturação e expansão da Rede Federal apresenta o desafio de se pensar ações da assistência estudantil que compreendam as peculiaridades locais e regionais dos *campi*, pois diversas são as dificuldades enfrentadas por questões geográficas. Para fins de elucidação, destaca-se a questão da moradia, para qual se deve atenção em razão do movimento migratório dos estudantes do IFAM que precisam sair de suas cidades ou comunidades do interior do Amazonas para fixar residência em cidades polos do IFAM.

A questão da moradia é apenas a ponta do *iceberg* uma vez que a realidade de adolescentes e jovens interioranos que, em algumas situações, saem de seus municípios de forma precoce e não planejada, passam a enfrentar dificuldades para assumirem novas responsabilidades, dificuldades de adaptação, dificuldades financeiras. Soma-se a isso o fato de

muitos não contarem com o apoio de familiares e parentes, os quais passam a morar sozinhos e, às vezes, em condições precárias, visto que uma parcela significativa é oriunda de classes sociais baixas cuja família não tem como suprir suas necessidades básicas.

Considerando o exemplo da moradia, há grande chance de inserção em programas de assistência estudantil. No entanto, para resolutividade da demanda é necessário um olhar mais amplo para se perceber que a garantia de um auxílio pecuniário (que contribuirá para o pagamento de aluguel) não poderá ser suficiente.

Em outras palavras, é necessário que os educandos sejam reconhecidos como adolescentes e jovens, potencialmente, expostos a outras formas de vulnerabilidades, tais como: emocional, dificuldade de adaptação pedagógica, acesso ao álcool e drogas, más companhias, entre outras.

Sobre esse aspecto, Taufick (2014, p. 187) enfatiza que:

Tanto a assistência estudantil deve ser discutida sob o ponto de vista de múltiplas funções - social, pedagógica, psicológica -, como também a perspectiva socioassistencial pode ser expandida em torno de diversos aspectos como, por exemplo, o risco social presente em situações de falta de moradia, violência familiar e urbana, envolvimento com drogas, entre outros.

Depreende-se a partir do exposto, que as ações da assistência estudantil precisam ultrapassar as ações focalizadas de concessão de benefícios socioassistenciais, como já vem ocorrendo. Importante ressaltar que não existe a menor pretensão de negar ou diminuir a importância da concessão de tais benefícios, contudo busca-se refletir sobre a forma como são conduzidas, pois existe uma postura de se negligenciar os aspectos referentes ao acompanhamento e monitoramento das ações e dos beneficiários, sendo que tais aspectos são fulcrais para o processo de permanência e êxito escolar.

Neste sentido, entendemos que as ações da assistência estudantil devam ser repensadas conforme a realidade dos *campi*, para que de forma universalizada e de maneira diversificada possam alcançar os estudantes nas suas diferentes necessidades e, assim, contribuir no processo de permanência escolar.

É importante esclarecer, que não há pretensão de atribuir à assistência estudantil a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos escolares ou inclusivos, pois este é um processo educativo mais amplo, que não diz respeito apenas às ações assistenciais como muitos insistem em acreditar.

No âmbito do IFAM, a execução da PNAES se dá por meio da implantação do Programa Socioassistencial Estudantil e dos Programas Integrais. O primeiro dispõe de ações voltadas para o suprimento das necessidades socioeconômicas do estudante em vulnerabilidade social. O segundo estabelece a execução de projetos em diferentes linhas de ações nas áreas nutricional, psicológica, pedagógica e outras.

Além da PNAES, constata-se no PDI (2019/2023) do IFAM, a execução das Políticas de Atendimento ao Educando (criadas com o objetivo de também contribuir para a permanência e o êxito estudantil) entre elas destacam-se: o Programa Seguro de Vida, o Programa Bolsa Permanência e o Programa de Alimentação Escolar. Tais políticas são classificadas como Políticas Institucionais no âmbito do ensino. Mas, também existem as denominadas Políticas para Inclusão e Diversidade (apresentadas como outra modalidade de política institucional).

No que diz respeito às políticas de inclusão e diversidade, observa-se que elas se fundamentam pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo o PDI, “na Educação Profissional e Tecnológica, as primeiras ações institucionalizadas de uma política de inclusão iniciaram com o Programa TecNep, em 2001. A partir de 2002, foram criados no IFAM os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), dentre os seus objetivos destaca-se a promoção, o assessoramento e o suporte aos projetos de educação especial inclusiva”.

2.3.1 A manutenção das políticas de inclusão e a COVID 19

Como vimos nas seções anteriores, às políticas suplementares são atribuídas grandes responsabilidades, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos relacionados a permanência e êxito escolar e, no IFAM não é diferente, uma vez que a instituição assumiu valores pautados na inclusão, na diversidade, no respeito etc. E, pensando nos desafios para atender a diversidade dos estudantes, consideramos importante refletir as ações inclusivas, na pandemia da Covid-19, embora, não seja nosso foco uma análise aprofundada desse contexto.

Os efeitos da pandemia não se restringem às questões de ordem epidemiológica, sanitária ou biomédica, pois grandes foram os impactos de ordem social, econômica, política, culturais e históricos sem precedentes nas histórias das epidemias (FIOCRUZ, 2021, s/p). Em

razão desse contexto, mudanças de diversas naturezas foram demandadas, dentre estas as ocorridas nos sistemas de ensino, que precisaram ressignificar a maneira de ensinar e, conseqüentemente, aos cidadãos coube ressignificar o processo de aprender e relacionar-se.

A pandemia gerou efeitos em escala mundial, contudo tais efeitos foram sentidos e vivenciados de modo diferente basicamente pela diferença entre países ricos e pobres. No Brasil, a pandemia acentuou problemas já existentes, tais como: o desemprego, o aumento do preço de alimentos e combustíveis, sobretudo pela ausência de medidas mais contundentes por parte do Governo Federal no enfrentamento à pandemia.

Apesar das ações governamentais ineficientes, foi possível observar, por parte da sociedade civil, muitas ações solidárias para os mais vulneráveis, pois quando o Estado é ausente, o socorro acolhido pela sociedade é o sopro de esperança para os mais pobres. O Amazonas foi um dos primeiros estados a enfrentar o colapso no sistema de saúde em virtude do aumento acelerado de infectados. Em decorrência de inúmeras vidas perdidas¹, o cenário passou a ser caótico, triste, duro, angustiante e muito desafiador.

Neste contexto, a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação foi preponderante e importante nas interações e relações sociais. Nas práticas de ensino, foram as ferramentas de mediação mais utilizadas nos espaços virtuais de aprendizagem, desse modo, viu-se a constituição de novos espaços pedagógicos, tais como: as redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp* e os ambientes virtuais de aprendizagem como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), *Google Meet* etc.

Diante de tais estratégias, é importante problematizar o emprego das mesmas como ferramenta de ensino e aprendizagem para não se incorrer no erro de privilegiar o repasse de conteúdo e o cumprimento de carga horária em detrimento da aprendizagem dos educandos, visto que as condições de acesso são desiguais entre os diferentes grupos sociais.

Não há qualquer pretensão de negar a importância da união de esforços para a oferta do ensino e aprendizagem de modo remoto, contudo não se pode omitir a realidade de muitos educandos que não têm acesso ao modelo empregado (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020, p. 11). Com isso, não temos a intenção de sugerir que os problemas estruturais foram

¹¹ De acordo com dados do Ministério da Saúde, obtidos no site covid.saude.gov.br, até o dia 16/03/2022, foram registrados 29.432.157 casos dos quais 655.585 foram a óbito. No Amazonas foram registrados 579.179 casos, dos quais 14.144 foram a óbito.

causados pela pandemia já que as disparidades sociais, econômicas, culturais e educacionais são históricas. Todavia, não podemos negar que o fosso existente entre ricos e pobres foi aprofundado. E o modo como afeta os diferentes grupos sociais e como são enfrentados tem relação com classe social, grau cultural e educacional da qual cada indivíduo é pertencente.

A partir das considerações apresentadas, é indiscutível a necessidade de estratégias que garantam condições de acesso para inclusão dos grupos mais vulneráveis social e economicamente nesse novo formato e espaços de ensino e aprendizagem.

Tornou-se consenso que a pandemia da Covid 19 escancarou as contradições e as discrepâncias sociais, econômicas e educacionais, em virtude disso, mais do que nunca, “boas decisões governamentais, boas políticas públicas, boas estratégias de ação, emergenciais ou de longo prazo, precisam ser tomadas com base em evidências científicas, em pesquisa, em avaliação, em conhecimento” (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020). Assim sendo, não se exige nada de inverossímil, exige-se apenas o que é de direito e necessário para o acesso equitativo a bens e serviços de qualidade.

Ao avaliar as contribuições e estratégias adotadas pelo IFAM durante a pandemia, entendendo se tratar de uma instituição que pauta suas práticas em valores como acessibilidade e inclusão, cidadania, justiça e valorização das pessoas, observou-se que os campi tiveram autonomia para definir suas ações.

De modo geral, após consulta nos *sites* de 14² (quatorze) *campi*, verificamos que as ações não se diferem, principalmente, quanto ao atendimento de suspensão das atividades presenciais e a realização do ensino remoto e da aprendizagem mediada por tecnologia, em atendimento as Portarias N° 472, de 16 de março de 2020 e 547-GR/IFAM, de 1° de abril de 2020.

Constatamos que alguns *campi* optaram pela execução da Política de Assistência Estudantil, no âmbito do Programa Socioassistencial. Já outros não fizeram menção quanto a sua execução, a não ser que tenham deixado de divulgar. Foram verificadas ações de orientação e confecção de material informativo a respeito da Covid-19, bem como a disponibilidade de atendimento remoto pela equipe multiprofissional aos estudantes, pais e servidores, correspondendo ao tipo de ação em que a maioria dos *campi* desenvolveu. Ainda foram

² Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manaus Centro, Manaus Zona Leste, Manaus Distrito Industrial, Manacapuru, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga, Tefé.

identificadas a realização de parcas ações solidárias, como a distribuição de cestas básicas para alunos, assim como a doação de produtos da merenda escolar para instituições hospitalares e para os estudantes.

Tomando como exemplo as aulas remotas, as quais não se constituem como problema, mas que deve ser objeto de problematização, uma vez que as condições de acesso são desiguais, já que a realidade de muitos educandos consiste em não dispor se quer de internet de boa qualidade, bem como de outros instrumentos que viabilize a plena realização das atividades remotas. Portanto, a ausência de tais condições pode se constituir como fator implicador para a (não) permanência e o (não) êxito escolar. Para fins esclarecedores, trazemos a constatação a seguir:

Enormes são os desafios para implantar, ainda que de forma temporária, a educação a distância na educação básica no país. A realidade apresenta alunos e famílias que não conseguem utilizar plataformas online de ensino, professores que carecem de formação técnica para direcionar processos de aprendizagem em ambientes virtuais. Esses desafios são ampliados quando levamos em conta a rede pública, em que estudam mais de 80% dos brasileiros em idade escolar. Outro ponto central é o acesso a computadores. Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, 58% dos domicílios no país não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Dessa forma, levar à frente as soluções de educação a distância se torna complicadas principalmente para os grupos sociais mais vulneráveis (ANEC, 2020).

Desse modo, as ações inclusivas exigem esforços coletivos que ultrapassam os muros institucionais, assim, sugere-se a união da comunidade acadêmica e das políticas públicas mais amplas como ação necessária para se reduzir as desigualdades, já que as novas tecnologias possuem seus limitadores, os quais podem se revelar como necessidade do educando a ser suprida.

Com base nas ações realizadas, podemos inferir que não é possível mensurar seus impactos. Desse modo, não cabe falar em ações de inclusão, ao menos na perspectiva adotada neste trabalho, uma vez que se defende a inclusão escolar numa perspectiva ampla, que não se limita ao acesso a benefícios e ações pontuais, portanto, seria necessário dispor de mais tempo e traçar outras estratégias para o aprofundamento do tema, o que poderá ser realizado em estudos posteriores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O aspecto metodológico foi um caminho muito desafiador, pois em alguns momentos tivemos que seguir novos caminhos, pois ele compreende a complexidade prática da pesquisa a partir do qual devemos responder às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quando? Quanto? (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 221). Para Dell-Masso (2012), trata-se do processo que indicará como o trabalho será conduzido, qual o método será utilizado, qual será o universo de pesquisa, quem serão os participantes.

Considerando tais elementos, é possível dizer que a metodologia diz respeito ao elemento objetivo e prático da pesquisa, uma vez que indicará o como fazer e proceder para responder as questões norteadoras da pesquisa, alcançando assim os objetivos delineados. Portanto, a metodologia por meio da utilização e rigor dos métodos garantirá a cientificidade da pesquisa.

Por método, segundo Lakatos e Marconi, entende-se como sendo um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador, pois o “conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.76).

Para Lakatos e Marconi (2003) a seleção do instrumental metodológico relaciona-se diretamente com o problema a ser estudado, e sua escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, nesses termos, implica dizer que dependerá da natureza dos fenômenos estudados, do objeto da pesquisa, da finalidade da pesquisa. Sendo assim, com base nos objetivos propostos e objeto de investigação, definimos para esta pesquisa a estrutura metodológica do Estudo de Caso (EC), uma vez que permitiu desvelar o objeto de estudo no seu contexto real e em profundidade.

Destaca-se que, para o alcance dos resultados desta pesquisa utilizamos a estratégia de Estudo de Caso de Robert K. Yin, conforme esboçada na obra Estudo de Caso: Planejamento e Método (2015).

A pesquisa de estudo de caso, de acordo Yin (2015, p.17) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto real”. Dito de outra maneira, o objeto de estudo por apresentar-se notadamente como um fenômeno contemporâneo e complexo, exige um método que possibilite desvelar o fenômeno estudado em sua totalidade, isto é, o estudo de caso possibilitará compreender as políticas inclusivas em suas diversas formas e processos a partir das suas múltiplas dimensões.

Para Triviños (1987, p.134), “a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador”. Sendo assim, é possível indicar que esta pesquisa ao enfatizar aspectos históricos, assim como os determinantes econômicos e políticos como suporte de análise deverá utilizar o estudo de caso como método.

Por se tratar de uma estratégia de pesquisa, o estudo de caso, de acordo com Yin (2015) compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas em diferentes fases.

Num primeiro momento, podemos pensar que o Estudo de Caso é uma metodologia simples, por isso muitas vezes confundido, erroneamente, com estudo de campo. No entanto, trata-se de um método que exige a análise de múltiplas dimensões do objeto, o que exige aprofundamento na análise, por isso “bons estudos de caso ainda são difíceis de fazer” (YIN, 2015, p. 23). É importante destacar, enquanto pesquisadoras, que mediante o contexto da pandemia (Covid-19) tivemos o desafio de repensar estratégias que assegurassem o rigor científico do estudo de caso, apesar do contato não presencial.

Desse modo, compreendendo os desafios postos, a começar pela apropriação do método em questão, bem como pela postura meticulosa adotada. Alguns cuidados foram necessários a fim de evitar equívocos de classificação, como tem ocorrido em pesquisas de outra natureza que são classificadas como estudo de caso apenas sob a ótica da utilização dos instrumentais, a exemplo da observação participante. No entanto, uma pesquisa não poderá enquadrar-se como estudo de caso se não considera os elementos ou variáveis contidas no contexto de determinada realidade. Sobre isto, pondera André (2013, p.03):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Considerando que a escolha pelo Estudo de Caso ocorreu a partir da reflexão do objeto de estudo. É possível assegurar que as políticas inclusivas a partir da perspectiva da educação inclusiva inserida num contexto particular do Ensino Médio Integrado do IFAM *Campus* Manaus Centro, na qual envolve pessoas e suas relações sociais, devem ser estudadas pelo método em evidência, por se tratar de um fenômeno atual e inserido no seu contexto real, que possibilitará apreender aspectos variados sobre o fenômeno.

Yin (1989) afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder questões "como" e "porque" que são questões explicativas e que tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

A partir de tais considerações, esta pesquisa é denominada de estudo de caso único integrado cuja unidade de análise são as políticas inclusivas com subunidades de análise a partir de dois grupos sujeitos principais docentes e técnicos em educação.

As pesquisas usualmente são classificadas quanto ao objetivo, à finalidade, à abordagem, ao método e aos procedimentos. Considerando o Estudo de Caso como método de pesquisa, explicita-se a classificação desta pesquisa conforme os critérios a seguir:

a) Quanto a sua finalidade, o pesquisador deverá estabelecer questionamentos sobre as contribuições da pesquisa para a sociedade, para o meio acadêmico, para os participantes etc., sendo assim, optamos pela definição da pesquisa aplicada, uma vez que possibilitará a construção de conhecimento para uma posterior intervenção na realidade, pois ela prescinde de um problema para melhorar o contexto ou a realidade. Para Prodanov e Freitas (2013, p.51), “a pesquisa aplicada objetiva conhecimentos para aplicação dirigidos à solução de problemas específicos”. Nesse sentido, considerando a proposta da construção de um produto educacional em decorrência dos conhecimentos obtidos e desdobramentos desta pesquisa, reconhecemos a pesquisa aplicada como a que melhor responde a esta pesquisa.

b) Quanto aos objetivos, os quais decorrem do tipo de conhecimento que se pretende construir, pode-se dizer que a pesquisa explicativa é a que melhor responde ao fenômeno investigado. “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002, p. 42);

c) Quanto à abordagem, destaca-se a pesquisa qualitativa, pois ela deverá possibilitar a maneira mais apropriada para a análise de dados coletados. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.68) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de

pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”.

3.1 LÓCUS DE PESQUISA

Considerando que os anos de 2020 e 2021 foram atípicos em relação às questões pedagógicas e sua reestruturação, em decorrência da pandemia, tivemos constantemente que redimensionar a pesquisa quanto aos procedimentos para a coleta de dados, em virtude do fechamento do IFAM CMC para o ensino presencial que perdurou mais de um ano.

Dada a abrangência geográfica do Estado do Amazonas, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia atualmente é composto pela Reitoria e mais 17 *campi* localizados em diversos municípios. Dentre eles elegemos o IFAM Manaus Centro como lócus da pesquisa, situado na Avenida Sete de Setembro, 1975, Centro, Manaus -AM. Em virtude da sua constituição histórica e o acesso às informações.

Portanto, o principal critério para a escolha do lócus de pesquisa se deu em razão da sua trajetória histórica centenária na promoção da educação profissional para a população amazonense, haja vista que trazemos neste estudo a contextualização histórica da EPT. Dessa maneira, é importante esclarecer, que a não opção pelo IFAM *Campus* Parintins como lócus (do qual faço parte do quadro de servidores) se deu em razão do fator tempo, pois este já nasce instituto federal, diferente da trajetória histórica do campus Manaus Centro no qual “eco a história da Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas” (no item 2.2 discutimos a trajetória do IFAM CMC).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na composição final dos sujeitos da pesquisa contamos com a participação de docentes e técnicos em educação (enfermeiro, assistente social, psicóloga, pedagoga, interprete de libras, médica).

A escolha pela equipe multiprofissional e equipe do NAPNE se deu em razão da diversidade de áreas e por atuarem diretamente junto aos discentes nas demandas relacionadas aos aspectos sociais, psicológicos, nutricionais, pedagógicos etc. Assim sendo, como critério de inclusão foram convidados servidores pertencentes ao quadro efetivo do IFAM CMC.

Em relação à inserção dos docentes, vale ressaltar que estes estabelecem maior contato diário com os estudantes, que lidam diretamente com as dificuldades e diferenças na sala de aula, por isso precisaram ressignificar suas práticas a fim de garantir o ensino de qualidade, como também precisam desenvolver atividades criativas a fim de estabelecer a comunicação e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Para inclusão dos participantes foram estabelecidos inicialmente os seguintes critérios: técnicos em educação (integrantes da equipe multiprofissional e do NAPNE) e docentes (do 3º ano do EMI) pertencentes ao quadro efetivo do IFAM e estarem em efetivo exercício de suas funções. Logo, como critérios de exclusão foram observados os seguintes aspectos: servidores (equipe multiprofissional e docentes) que não atenderam os critérios de inclusão, bem como os que estavam em licença médica, maternidade ou licença para qualificação no período de coleta de dados.

Cabe ressaltar, que em virtude da necessidade da disponibilidade e da necessidade de incluir a equipe do NAPNE, o critério de inclusão precisou ser flexibilizado, visto que apenas a coordenadora fazia parte do quadro de servidores, os demais realizavam trabalhos voluntários dentro núcleo.

Em linhas gerais, o critério para participação na pesquisa se deu pela intencionalidade. Isto é, a proposta da pesquisa foi exposta aos sujeitos e coube aos mesmos decidir sobre sua participação no estudo.

3.3 QUESTÕES ÉTICAS

Considerando que o estudo, conforme Yin (2015, p.82), é contemporâneo e se desenvolve em seu contexto real, foram observados as questões éticas e os cuidados que envolvem as pesquisas com seres humanos. Desse modo, os participantes da pesquisa consentiram sua participação voluntária no estudo cuja anuência se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado via e-mail antecipadamente

a fim de garantir aos participantes o direito de compreender o seu conteúdo e dispor de tempo necessário para decidir acerca da sua participação.

Cabe ressaltar que precedente ao envio dos termos, foi realizado contato via *WhatsApp* junto aos servidores para explicar e convidá-los para participar da pesquisa, onde foram esclarecidos e evidenciados aspectos relevantes sobre a pesquisa tais como: justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e demais assuntos pertinentes. Com isso asseguramos que dúvidas fossem esclarecidas, garantindo assim aos sujeitos consentimento autônomo e consciente acerca da sua participação na pesquisa.

Após a exposição da pesquisa, foi disponibilizado o contato telefônico da pesquisadora para que os interessados entrassem em contato para dirimir quaisquer dúvidas, somente após o reenvio dos termos assinados disponibilizamos o *link* para acesso ao questionário, bem como foram agendadas as entrevistas e a roda de conversa.

A privacidade e confidencialidade foram asseguradas, pois todas as técnicas foram aplicadas em ambiente seguro e reservado, sem qualquer interferência de outras pessoas. As gravações das entrevistas e roda de conversa foram consentidas previamente por todos os participantes. Ao tempo que ainda foi garantido o anonimato dos participantes em todos os instrumentos de coleta de dados, incluindo esta informação nos termos de consentimento e assentimento. Para isso foram utilizados nomes fictícios, conforme mostrado no quadro 1:

Quadro 1- Composição dos participantes da pesquisa e seus nomes fictícios

Ord.	Participantes	Nomes fictícios	Técnica aplicada
1	Docente	SDPQ1	Entrevista semiestruturada
2	Docente	SDU2	
3	Docente	SDE3	
4	Docente	SDR4	
5	Técnica(o) em Educação	TEJL5	Questionário <i>online</i>
6	Técnica(o) em Educação	STEJ6	
7	Técnica(o) em Educação	STEC7	
8	Técnica(o) em Educação	STEM8	
9	Técnica(o) em Educação	STEP9-	
10	Técnica(o) em Educação	STEJ10	
11	Técnica(o) em Educação	STEN11	
12	Docente	SPDO12	Roda de conversa
13	Técnica(o) em Educação	TEFP13	
14	Técnica(o) em Educação	TEJF14	
15	Técnica(o) em Educação	TESI15	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ressaltamos que esta pesquisa por envolver seres humanos foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.712.721, aprovado em 14 de maio de 2021 (Anexo B).

É importante considerar que a pandemia do Coronavírus, iniciada em 2020, provocou muitas mudanças na sociedade como um todo. No que se refere aos desdobramos para execução deste estudo, houve a necessidade de adaptação dos procedimentos para coleta de dados em diferentes momentos, pois fomos constantemente desafiados a reformular estratégias em virtude da pouca adesão e disponibilidade dos sujeitos. Assim sendo, a proposta apresentada inicialmente foi modificada, embora não tenha mudado o foco do estudo tratar como fonte de evidência qualquer meio possível de apreender ou extrair informações importantes para a pesquisa.

3.4 FONTE DE DADOS

Considerando a necessidade de as escolas permanecerem fechadas em razão do isolamento social como medida de prevenção e diminuição de contágio do vírus, a coleta de dados aconteceu de forma virtual, após o consentimento e anuência da direção do campus (Anexo A).

A coleta de dados foi pensada a partir de três fontes diferentes: equipe multiprofissional, equipe do NPANE e docentes. Desse modo, utilizamos a triangulação de dados para reforçar a validade do constructo do estudo, visto que a utilização de diferentes fontes de evidências são importantes para apreender diferentes percepções sobre o mesmo fenômeno (YIN, 2015).

Embora Yin (2015) sugira a utilização de pelos menos seis fontes de evidências. Godoy (1995) não desconsidera os diversos meios para a coleta de dados, contudo elege a observação e a entrevista como técnicas principais para a realização de estudo de caso, dessas, apenas a entrevista virtual foi utilizada nesta pesquisa, dadas as condições não favoráveis para a sua utilização de modo presencial. Assim sendo, ressaltamos a utilização de ferramentas tecnológicas com acesso à internet, uma vez que a ausência dessas ferramentas comprometeria o processo de coleta de dados.

Assim, para esta pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas e seus respectivos instrumentais:

a) Roda de Conversa virtual:

A roda de conversa (Apêndice D) foi pensada em função dos objetivos da pesquisa e do contexto de distanciamento social. Assim, elas foram elaboradas para aplicação junto a equipe técnica, no entanto, foi realizada apenas com a equipe do NAPNE, pois foi o grupo que conseguimos reunir o número razoável de participante para a realização da roda. A técnica foi aplicada via plataforma de comunicação e informação, o *Google meet*, por se tratar de uma ferramenta *on-line*, prática e segura, como duração de 1h45min.

b) Entrevistas semiestruturadas virtuais:

A entrevista caracteriza-se sobretudo por seu potencial de conversa guiada. Por meio da qual busca-se informações acerca de determinado objeto ou temática. A execução da entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (ANDRE; LUDKE, 1986). De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.195) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Consideramos inicialmente a realização de 10 entrevistas, contudo, não foi possível alcançar a meta estabelecida, devido, a não disponibilidade de participantes. Assim, foram realizadas o total de 5 (cinco) entrevistas.

c) Aplicação de questionários *on-line* aberto:

Considerando a vantagem que o instrumento viabiliza no que tange sua aplicação a atingir um número maior de participantes. Optou-se pela aplicação de questionários por se constituir como um instrumento ordenado de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MACONI; LAKATOS, 2003). De acordo com Severino (2017, p.125), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Os questionários foram compostos por perguntas abertas as quais possibilitaram aos informantes responderem livremente as questões levantadas. Esta foi a técnica que conseguimos reunir o maior número de sujeitos, totalizando 7 (sete) participantes.

d) Análise documental:

Os documentos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) e o Relatório de Gestão de 2019. A finalidade dessa ação foi verificar se estes documentos estavam em consonância com as políticas e documentos macros que privilegiem a concepção da educação inclusiva, tais como: Constituição Federal (1988), PNE (2014/2024), PNEENI (2008) etc.

Ressaltamos nossa intenção em realizar uma segunda roda de conversa com a equipe multiprofissional, para isso foram realizados convites via *Whatsapp*, e-mail institucional a fim de apreender o interesse dos participantes. Ainda assim, não conseguimos formar o grupo mínimo de 4 (quatro) integrantes. Por essa razão, optamos pela realização de entrevista individual que contou um roteiro de entrevista semiestruturada, sendo aplicada apenas com uma servidora (técnica em educação). A partir da negativa e não disponibilidade dos técnicos para participarem da entrevista, optamos pela aplicação de questionário *on-line* (Apêndices B e C) o qual foi respondido por 7 servidores (enfermeiro, assistente social, psicóloga, pedagoga, médica e interprete de libras e docente).

O processo de abordagem por participantes docentes foi o mesmo utilizado junto à equipe técnica, sendo realizadas 5 entrevistas (com 4 docentes e 1 técnica em educação), conforme dia e horário indicado pelos participantes com duração mínima de 1 hora e máxima de 1h35min., totalizando 5h56min de dados gravados, conforme dia e horário indicado pelos participantes

Importante salientar, que foram realizadas várias tentativas e envio de convites para e-mail e *Whatsapp* dos servidores, bem como encaminhamento de carta de intenção para o Departamento de Ensino. Durante esse processo, a colaboração de alguns servidores foi fundamental, uma vez que foram considerados pessoas chaves, pois viabilizaram contatos, indicaram nomes e dialogaram com os servidores acerca da importância da pesquisa. No que diz respeito a baixa adesão de respondentes, podemos atribuir ao tempo e a sobrecarga de trabalho como os principais fatores para a não participação.

Apesar das dificuldades durante a coleta de dados, avaliamos de forma exitosa a realização de 5 entrevistas, sendo 4 (quatro) com docentes das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia, Engenharia e 1 (uma) técnica em educação, 1 (uma) roda

de conversa e 7 (sete) questionários respondidos. Ainda assim, em decorrência da baixa adesão na realização da pesquisa, optamos por mudanças de estratégia, desse modo, a aplicação dos questionários se estendeu para os dois grupos de participantes. Por fim, uma vez consentido pelo participante, todas as técnicas aplicadas foram gravadas para posterior transcrição na íntegra das falas dos sujeitos.

3.4.1 Desafios da pesquisa

Sabemos que o processo de construção da dissertação e desdobramento do produto educacional é desafiador e fastidioso, ainda assim, muito prazeroso, quando diante dos obstáculos o pesquisador consegue contorná-los. Ocorre, que no contexto da pandemia da Covid-19 as dificuldades foram potencializadas, exigindo constantemente das pesquisadoras a reformulação das estratégias delineadas.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente relatar as dificuldades enfrentadas durante a coleta de dados, dentre essas as decorrentes do isolamento social, onde os contatos físicos e presenciais foram inviáveis. Em razão disso, a coleta de dados tornou-se um processo muito angustiante, pois o tempo de resposta para o estabelecimento de diálogos foram morosos.

Apesar desse cenário, seguimos confiantes e por um período considerável estivemos esperançosos em obter êxito com a estratégia da triangulação de dados através de 03 (três) grupos de sujeitos: docentes, técnicos e discentes. Cabe ressaltar, que o grupo discente, exigiu maior esforço para o estabelecimento do primeiro contato, o qual foi mediado (para aproximação e apresentação da pesquisa) pelo participante SDE3, que ministrava disciplina da Base Comum Curricular para todas as turmas do 3º ano, o mesmo criou uma agenda durante a semana de 21 a 25 de junho de 2021 e convocou os estudantes para um encontro *on-line*, através do *Google Meet*. Os encontros ocorreram em turnos diferentes, com duração média de 30 a 45 minutos conforme disponibilidade da agenda das turmas. Em algumas turmas houve interação através de perguntas, já em outras não houve qualquer interação, visto que a maioria dos discentes optou em não ligar as câmeras, comprometendo o contato visual com os estudantes.

Na referida abordagem foi elaborado um roteiro que consistiu na apresentação da pesquisadora e da pesquisa (objetivo, justificativa), questões éticas, orientação sobre a assinatura dos termos e autorização dos pais e responsáveis, seguindo de uma breve discussão

sobre o tema a fim de evidenciar a relevância da pesquisa.

Contudo, na fase seguinte, que seria o estabelecimento dos participantes para envio dos termos, não obtivemos o sucesso esperado, pois apenas 2 (dois) discentes manifestaram o interesse em participar da pesquisa e responderam ao questionário. Em razão disso, decidimos pela exclusão do grupo discente levando em consideração a questão da pandemia, as dificuldades do retorno das aulas presenciais, o número insuficiente de respostas para uma análise mais aprofundada.

Além das implicações diretas no processo de execução da pesquisa, que resultou no pedido de prorrogação de defesa por mais 6 (seis) meses, uma vez que a meta era defender em julho de 2021. Tal contexto também potencializou sofrimentos de ordem emocional, tais como: aflição, ansiedade, insegurança, desejo constante de desistir etc.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ASPECTOS GERAIS DO MÉTODO PARA TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Relevante contribuição nos traz Godoy (1995) ao ponderar que o pesquisador que desenvolve um estudo deverá estar atento e aberto as novas descobertas, ainda que inicie seu trabalho a partir de um esquema teórico.

Dito isso, salientamos que após a aplicação das técnicas de coleta de dados entrevistas e rodas de conversa, que seguiu uma agenda pré-definida conforme a disponibilidade dos sujeitos, foi realizada a transcrição das falas, que ocorreu de modo tradicional envolvendo o processo de escuta e escrita no *Microsoft Word* e resultou em 66 páginas, tal exercício possibilitou a realização de análises prévias acerca dos dados, que não se confunde com análise sistematizada, esta ocorreu num segundo momento.

De modo sistematizado, para o tratamento e interpretação de dados nos apropriamos da técnica denominada de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p.42), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A referida técnica, conforme Bardin (1977) compreende as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise foi constituída pelo processo que envolveu a organização dos dados em arquivos digitais de acordo com os grupos de participantes e técnica de coleta, seguido da transcrição das falas dos participantes. Nessa direção, passamos para a leitura flutuante, que consistiu na primeira atividade de análise, pois a partir dela foi possível apreender as primeiras impressões dos dados.

Também definimos que o tratamento e a análise de dados obedeceriam ao critério de técnica de coleta. Assim, o corpus da pesquisa foi definido da seguinte maneira:

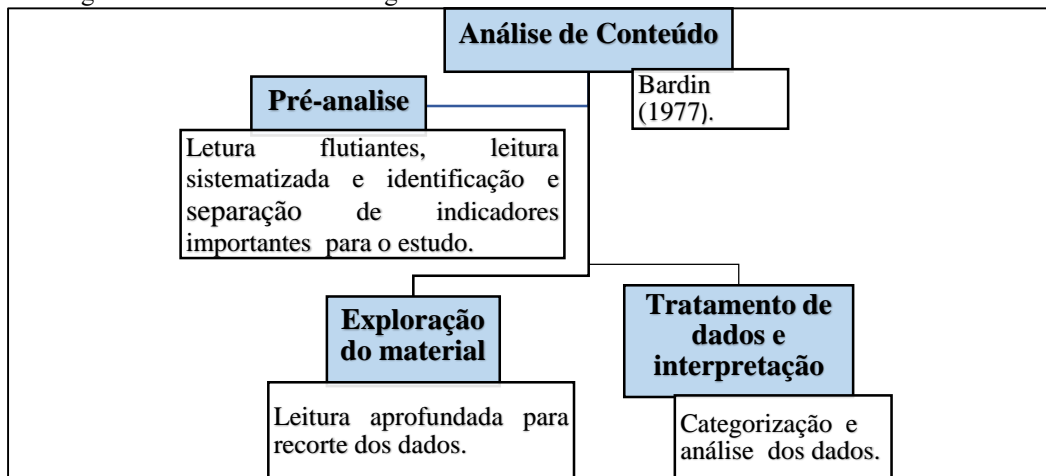
- a) Participante da entrevista: 04 docentes e 01 técnica em educação;
- b) Participaram da roda de conversa: 03 integrantes do NAPNE;
- c) Responderam ao questionário: 06 técnicos em educação e 01 docente.

Concluída a pré-análise, passamos para a fase denominada exploração do material, caracterizada por Bardin (1977, p. 101) como “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Neste direcionamento, foram identificadas as unidades de registros (temas), que correspondem a seleção e agrupamento dos recortes analisados. Desse modo, obedecendo aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência foram selecionadas as unidades de registro (nuvens de palavras/indicadores), as quais buscavam responder e atender os objetivos da pesquisa.

O tratamento dos resultados configura-se como a última fase da análise de conteúdo, na qual acontece o processo de categorização propriamente dito. Desse modo, foram definidas as categorias iniciais, intermediárias e finais, posteriormente, seguimos para a fase de interpretação de dados que seguirá o movimento de confrontação entre dos dados empíricos e dados teóricos, movimento imprescindível para decifrar a realidade estudada, sendo, pois, necessária para a apreensão daquilo que não está aparente.

Para facilitar o entendimento criamos um fluxograma para ilustrar o procedimento metodológico delineado nesta pesquisa.

Fluxograma 1- Desenho metodológico do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

É interessante ressaltar que a análise de conteúdo buscou responder os objetivos da pesquisa. Desse modo, foi dado ênfase aos objetivos específicos 2, 3 e 4 (páginas 16 e 17), uma vez que eles correspondem aos aspectos mais empíricos da pesquisa, por essa razão a análise de conteúdo concentrou-se nos mesmos. Quanto ao objetivo específico nº 1, por seu caráter mais teórico foi utilizado para embasar o tratamento e a interpretação dos dados que envolveu principalmente o entendimento da função social do IFAM CMC.

Nunca é demais lembrar que a condução da pesquisa foi alicerçada em princípios éticos, como o sigilo e o respeito ao direito de livre escolha dos participantes para responder as questões levantadas, assim como foi assegurado o direito de escolha de participar da pesquisa ou de desistir ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto ao armazenamento dos dados, foram arquivados em dispositivos digitais de forma ordenada e segura. Nesse sentido, para a garantia de tais princípios, reconhecemos a necessidade de flexibilidade, a qual apareceu como elemento constante culminando em alterações nas técnicas de coleta de dados e revisão metodológica.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção constitui-se de duas fases distintas, mas que mantêm relação de dependência e complementariedade. Tais fases correspondem ao tratamento dos dados obtidos durante a aplicação das técnicas de entrevista semiestruturada, questionário *on-line* e roda de conversa, o que desencadeou o processo de identificação das unidades de registro e categorização, seguidas, da interpretação e análise das categorias temáticas que se configuram como resultado da pesquisa de campo. É importante ressaltar que o tratamento e a interpretação dos dados obtidos por meio das 3 (três) técnicas seguiram um processo padrão (fases), conforme detalhado na análise das entrevistas.

Portanto, no presente capítulo pretende-se estabelecer articulações entre o referencial teórico e as informações dos sujeitos participantes da pesquisa. Convém assinalar, a identificação de percepções que ora convergem, ora divergem, visto que os sujeitos trazem opiniões construídas a partir de valores e experiências singulares.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na aplicação da técnica entrevista semiestruturada, utilizamos como instrumento um “roteiro de entrevista”, constituído por perguntas abertas. Para o roteiro, foram elaboradas 5 (cinco) questões estruturadas da seguinte forma: a primeira buscou identificar o perfil e a trajetória profissional dos participantes; a segunda, buscou compreender a percepção acerca da importância do IFAM CMC; a terceira, buscou identificar o processo de suporte ao ensino para inclusão e permanência; a quarta, buscou explorar as percepções dos participantes relacionadas a educação inclusiva e as políticas inclusivas implementadas na instituição. Assim, a fim de buscar por concepções gerais, a análise das entrevistas considerou a totalidade de participantes, constituída³ por 4 (quatro) docentes e 1 (uma) técnica(o) em educação.

³ O grupo de docentes ministravam as seguintes disciplinas: Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa, Engenharia Mecânica. A servidora técnica em educação compõe a equipe multiprofissional e possui graduação em Serviço Social.

Os conteúdos obtidos mediante a realização das entrevistas configuraram-se bastante complexos e plurais, em virtude de os respondentes trazerem elementos convergentes e divergentes uns dos outros, tal fato já era esperado em razão do método da pesquisa “Estudo de Caso” que busca compreender a complexidade do objeto investigado, mas isso não se configurou um problema, apenas confirmou a escolha pela técnica de Bardin (1977), Análise de Conteúdo como mais apropriada para análise e interpretação dos dados.

A fase denominada “exploração do material” iniciou a partir do processo de identificação das unidades de análise conforme quadro 2. Tais unidades foram identificadas segundo os objetivos e a natureza do problema a partir da leitura minuciosa das entrevistas transcritas.

Quadro 2 - Unidades de registro das entrevistas

Ord.	Unidades de registro
1	Política de expansão
2	Acesso e abertura para a diversidade
3	Entendimento do direito à educação
4	Política de manutenção
5	Atendimento de necessidades básicas
6	Inclusão e formação humana
7	Saúde mental aspecto como aspecto negligenciado
8	Aspectos desafiadores: infraestrutura, humana e atitudinal
9	Políticas focalizadas
10	Política de Assistência estudantil
11	Acessibilidade
12	NAPNE
13	Principais atores: NAPNE e equipe multiprofissional
14	Importância da Políticas de Inclusão para a permanência.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Outro aspecto importante nesse processo corresponde ao cuidado durante a construção das categorias, uma vez que, segundo Moraes (2014, p.05) “estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo entre si mesmas”. Dessa maneira, foram construídas as categorias iniciais, intermediárias e finais conforme demonstradas nos quadros 3 e 4.

Quadro 3– Etapa de categorização: categorias iniciais e intermediárias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias
1.Reconhecimento do processo de expansão e interiorização do IFAM como política de democratização da educação	1. Percepção do IFAM CMC como espaço favorável para inclusão e acesso à educação de qualidade
2.Abertura para diferentes grupos sociais/diversidade.	
3. Concepções sobre educação inclusiva	2. Compreensão multifacetada do direito de todos
4. Inclusão de PCD	
5. Principais entraves para a execução de políticas e ações inclusivas	3.Contrapontos:compreensões sobre aspectos estruturais e atitudinais
6. Fragmentação das ações	
7. Equipe multiprofissional e NAPNE	
8. Políticas de focalização e manutenção	4. Fragmentação e segmentação de ações para atendimento de necessidades específicas
9. Compreensão sobre os impactos das políticas inclusivas	5. Reconhecimento da importância de políticas, programas e ações para a permanência discente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com Moraes (2014, p.6) “as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes”. Desse modo, elas se constituem como elementos importantes para compreensão dos aspectos significativos dos dados, pois expressam as concepções dos sujeitos. O processo de elaboração das categorias conforme apresentado ocorreu a partir de recortes temáticos, que remetem as ideias voltadas para a educação inclusiva, políticas e ações inclusivas, ensino médio integrado e permanência escolar. Considerando que o critério de categorização aconteceu a partir dos próprios dados, obedecendo os critérios de validade, pertinência, exclusão (BARDIN, 1977), também foi mantida, durante este processo, cautela a fim de estabelecer articulação das categorias com os objetivos, problema e fundamentação teórica da pesquisa.

Como podemos observar, foram elaboradas 9 (nove) categorias iniciais a partir das quais foram elaboradas 5 (cinco) categorias intermediárias. Podemos definir as categorias intermediárias como uma colcha de retalhos, pois tais recortes expressam a riqueza do conjunto de dados de forma objetiva. Seguindo essa trajetória, a partir das 5 (cinco) categorias intermediárias originaram-se 3 (três) categorias finais, conforme demonstrado no quadro 4:

Quadro 4 – Etapa de categorização: categorias iniciais e finais

Categorias intermediárias	Categorias finais
1. Percepção do IFAM CMC como espaço favorável para inclusão e acesso à educação de qualidade	1. Reflexões da constituição do IFAM CMC como espaço de promoção da educação inclusiva
2. Compreensão multifacetada do direito de todos	
3. Contrapontos: compreensões sobre aspectos estruturais e atitudinais	2. As interfaces das políticas inclusivas: fatores fragilizadores
4. Fragmentação e segmentação de ações para atendimento de necessidades específicas	
5. Reconhecimento da importância de políticas, programas e ações para a permanência discente	3. Percepções sobre a importância e impactos de políticas, programas e ações para a permanência discente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do quadro exposto, observamos que as 3 (três) categorias finais elucidam compreensões e percepções dos sujeitos direcionadas para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, bem como dão subsídios para responder ao problema da pesquisa. Assim sendo, no próximo tópico realizaremos a interpretação dos dados, que se constitui como a última fase da análise de conteúdo, a partir da constituição das seguintes categorias finais: “Reflexões da constituição do IFAM CMC como espaço de promoção da educação inclusiva”; “As interfaces das políticas inclusivas: fatores fragilizadores e as “Percepções sobre a importância e impactos de políticas, programas e ações para a permanência discente”.

4.1.1 Categoria 1 Reflexões da constituição do IFAM CMC como espaço de promoção da educação inclusiva

Compreendendo a importância de contextualizar a escola, a partir das dimensões espaço e objetivo, buscamos por meio das falas dos participantes identificar o papel e a função social do IFAM CMC, a fim de delinear seu percurso inclusivo. Pois entendemos, que é “imprescindível entender a proposta inclusiva como um fenômeno histórico das sociedades contemporâneas, com seus condicionantes econômicos e políticos, no âmbito de reformas educacionais” (SILVA, 2007, p.136).

De modo geral, as falas evidenciam o reconhecimento da relevância social do IFAM CMC para a população do Estado do Amazonas, como podemos observar a partir do seguinte enunciado: “[...] é a ponta de lança de um grande projeto de mobilização na educação no contexto de formação técnica”. Essa percepção é evidenciada a partir de três aspectos identificados e correspondentes entre si conforme demonstrado no quadro 5:

Quadro 5 – Conteúdo das entrevistas sobre a função social do IFAM CMC

SDPQ1: [...] ponta de lança de um grande projeto de mobilização na educação no contexto de formação técnica. [...] se você observar a escola técnica que era restrita à Manaus elitizada da década de 1980 e 1990 e hoje você olha o Instituto Federal instalado em todos os municípios do Amazonas, você percebe o quanto houve crescimento
SDU2: [...] hoje você olha o Instituto Federal instalado em todos os municípios do Amazonas, você percebe o quanto houve um crescimento. E quando eu digo, o retorno social, começa por essa expansão. Isso aí é um projeto político, é projeto de Estado e que tem que ser respeitado e que de certa forma a gente até encontra barreiras lá dentro do próprio instituto. Aliás, aqui no CMC, a gente encontra. [...] o IFAM ele se preocupa com isso, vamos verificar recurso, ofertar tablet e pacote de internet
SDE3: [...] apesar de todas as deficiências que possui. Encontramos uma diversidade de estudantes dos mais variados locais de Manaus e até de fora de Manaus. [...] Então, o CMC é uma instituição que aglutina um público diverso que se encontra ali e que vai formando identidades com essa diversidade
SDR4: [...] além desse processo de expansão e interiorização é agregado diversos tipos de políticas que tem como objetivo a permanência do aluno na instituição, como por exemplo, aquele programa socioestudantil no qual o aluno recebe ajuda financeira e ajuda material. [...] também podemos mencionar o tripé da instituição que é o ensino, a pesquisa e a extensão
TEJL5: [...] a função social do campus é formar sujeito capaz de se inserir no mercado de trabalho, mas também capaz de ter uma análise crítica da sociedade em que estão inseridos e de desenvolver relacionamentos humanos mais saudáveis, uma formação que se pretenda que seja integral

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro aspecto corresponde ao processo de expansão e interiorização do IFAM como uma importante política de acesso e abertura para diversos grupos de estudantes. Se, inicialmente, no contexto da constituição da educação profissional buscava-se oportunizar formação profissional aos “desvalidos”, a exemplo da Escola de Artífices e Aprendizes, verifica-se ao longo desse processo mudanças significativas no perfil dos estudantes, tal como evidenciado: “[...] se você observar a escola técnica que era restrita à Manaus elitizada da década de 1980 e 1990 e hoje você olha o Instituto Federal instalado em todos os municípios do Amazonas, você o quanto houve um crescimento” (SDPQ1,2021). O trecho evidencia o reconhecimento do IFAM CMC como instituição responsável pela democratização da educação no Estado através da política de interiorização, bem como por se constituir como espaço aberto

à diversidade, diferente de outras épocas em que eram privilegiados determinados grupos.

Agregada a essa constatação, apreendemos o segundo aspecto, que corresponde ao reconhecimento da constituição da rede de apoio direcionada aos diferentes grupos de estudantes, conforme pontuado nos seguintes enunciados “[...] é agregado diversos tipos de políticas que tem como objetivo e a permanência do aluno na instituição” (SDR4, 2021); “[...] o IFAM ele se preocupa com isso, vamos verificar recurso, ofertar tablet e pacote de internet” (SDU2,2021).

O terceiro aspecto elucidado diz respeito à concepção pedagógica da formação humana integral cujo significado é atribuído a função de romper com a ideia de formação fragmentada, conforme reflexões a seguir: “[...] formar sujeito capaz de se inserir no mercado de trabalho, mas também capaz de ter uma análise crítica da sociedade em que estão inseridos e de desenvolver relacionamentos humanos mais saudáveis, uma formação que se pretenda que seja integral” (TEJL5,2021); “[...] proporciona esse leque de oportunidades para os estudantes terem acesso a um conhecimento que com um pouco mais de dificuldade eles teriam em outras instituições, inclusive públicas” (SDPQ1, 2021). Nessa direção o participante SDE3 reflete que o IFAM CMC: “[...] insere esses estudantes em outro ambiente social, eles criam outra maneira de olhar para o mundo, de perceber a si e a vida”.

Esses aspectos apontam para o reconhecimento do IFAM CMC como instituição que desempenha um importante papel para o Estado do Amazonas, apesar dos desafios postos conforme elucidado: “de certa forma a gente até encontra barreiras lá dentro do próprio instituto. Aliás, aqui do CMC, a gente encontra” (SDU2,2021).

Do mesmo modo em que as fragilidades de infraestrutura são apontadas como barreiras para a promoção da oferta do ensino de qualidade, outros participantes consideram a infraestrutura boa e por isso adequada para alcançar a função social, como evidenciado na seguinte fala: “[...] o acesso que você pode ter a um laboratório, o acesso que você vai ter a um profissional de uma determinada área mais qualificado” (SDE3,2021); “[...] o CMC é uma mega estrutura educacional. No sentido de recursos humanos, de profissionais e também do quantitativo de alunos, então, ele é muito complexo do ponto de vista da sua estrutura de administração, gerenciamento no caso, tem diversos departamento” (SDPQ1, 2021).

Em termos gerais, identificamos que a função social do IFAM é percebida não apenas sob a perspectiva da ampliação de vagas atribuída ao processo expansão e interiorização, mas

também pela oferta de políticas de permanência, a exemplo do Programa Socioassistencial, bem como por implementar estratégias que buscam romper com a fragmentação do ensino técnico e básico, à exemplo da concepção pedagógica para a formação integral dos estudantes.

Diante do exposto, é possível considerar o significativo papel do IFAM CMC frente ao combate das desigualdades sociais e regionais, portanto, favorável para a promoção da educação inclusiva e condizente com a função social projetada no Plano de Desenvolvimento Institucional:

“[...] atender de maneira profícua às demandas crescentes pela formação de trabalhadores e trabalhadoras. Por meio dessas unidades, o IFAM consegue suprir as necessidades de um mercado o qual se mostra cada vez mais exigente em relação ao domínio dos avanços tecnológicos e científicos; no entanto, cada vez mais perverso na valorização desses (as) trabalhadores (as), embora lhes atenda também nas necessidades básicas de formação, dentro de uma perspectiva humana e integral (IFAM, 2019, p.24).

4.1.2 Categoria 2 As interfaces das políticas inclusivas: fatores fragilizadores

A fim de responder ao objetivo número 2 (dois) da pesquisa, que consiste na identificação das políticas, programas e ações para a promoção da educação inclusiva, foram elaboradas questões que direcionassem para a apreensão de tal objetivo.

Assim sendo, nesta categoria, foram identificadas e agrupadas percepções que revelam o caráter focalizado das políticas, programas e demais ações identificadas como inclusivas. Cabe ressaltar, que este caráter é identificado principalmente por ações isoladas e direcionadas para determinados grupos, bem como sob a perspectiva da responsabilidade pelas mesmas atribuída a determinado profissional ou setor conforme análise a seguir.

Quadro 6 - Conteúdo das entrevistas que destaca a focalização das ações e de responsabilidade

SDR4: [...] a bolsa de assistência (socioestudantil) e também a equipe multiprofissional, mas quando eu falo do CMC é importante enfatizar, porque se você comparar o CMC com os outros *campi*, você tem mais 50% do que é o IFAM. [...] precisa de uma melhor sistematização de tudo isso, de visibilidade, tanto do ponto de vista das opções de serviços que tem a disposição do aluno, uma sistematização, uma visibilidade, um trabalho mais contínuos no caso”.

TEJL5: [...] uma das coisas que o IFAM precisa melhorar muito... É que todo mundo precisa se envolver nessa questão da permanência, não delegar só A ou B, mas ser uma preocupação de todos e não se limitar

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Torna-se cada vez mais necessária a viabilização de estratégias voltadas para o enfrentamento das desigualdades sociais presentes nas escolas, uma vez que estas impactam negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse bojo, as ações afirmativas ou políticas suplementares são consideradas estratégias necessárias para atenuar os impactos das desigualdades manifestadas na escola.

Cabe entender que tais políticas são afetadas pelas contradições inerentes às políticas neoliberais que apregoa a minimização do Estado no âmbito social, nessa lógica, os direitos tornam-se segmentados, pois na prática serão privilegiadas ações de caráter focalizado e seletivo para indivíduos em situação de risco social.

A partir de tais considerações, Yazbek (2018, p.191) reflete que “não existe direito sem sua concreta realização e sem suas mediações, e a Política Social é sem dúvida mediação fundamental nesse sentido. E, se a política opera de forma descontínua, incompleta, seletiva e não democrática, passa a ter outro significado: controle e enquadramento dos pobres”.

Tal cenário revela a focalização das políticas sociais como um problema complexo, uma vez que é forjada no contexto estrutural da sociedade. Partindo desse entendimento, os enunciados apontam a problematização da focalização a partir de dois aspectos principais: o primeiro, que considera a “bolsa estudantil” como a responsável por garantir as condições de permanência; o segundo; que delega à equipe multiprofissional a responsabilidade por essas ações.

Apesar de seu caráter contraditório, as políticas sociais são necessárias, uma vez que elas têm imprimido condições de garantir o mínimo para sobrevivência da população em situação ou risco de vulnerabilidade. A despeito disso, Backs (2013, p. 127) reflete que “se, por um lado, a merenda não modifica o fato de o aluno chegar faminto à escola, por outro, se constitui, em boa parte das vezes, na única refeição diária de milhares de crianças”.

Observando o caráter das políticas implementadas no IFAM CMC, foram identificadas contradições, visto que, na medida em que são construídas sob o discurso do direito de “todos”, sua efetivação se estabelece de modo contrário, conforme sinalizado no seguinte enunciado: “[...] vai encontrar mesmo no CMC esses serviços implementados e eles não vão conseguir realmente abarcar todas as necessidades desses estudantes” (SDPQ1,2021).

A partir das observações, verifica-se que diversos fatores impactam para implementação das políticas inclusivas no CMC, sendo a insuficiência de recursos orçamentários um dos principais fatores que inviabiliza a universalização de tais políticas, conforme observado na

seguinte fala: “[...] sem disponibilidade orçamentária para custear não é possível. O próprio programa socioassistencial o recurso disponibilizado para ele é muito limitado” (SDE3,2021). Ainda sobre a questão de recurso financeiro, identificamos outra perspectiva, conforme identificado no seguinte enunciado: “com relação a política de assistência estudantil, o recurso que a gente tem recebido até hoje tem sido suficiente para atender os alunos que tem solicitado, a gente nunca deixou de atender o aluno em pelo menos um benefício” (TEJL5,2021).

Os relatos evidenciam diferentes percepções sobre o aspecto “necessidades”. De um lado, tem-se o discurso que compreende a insuficiência de recursos como condição determinante para o não atendimento das necessidades dos estudantes. De outro lado, verificamos a percepção de suficiência dos mesmos, desde que, os executores saibam ratear tais recursos a fim de atender as necessidades mais imediatas do maior número de estudantes, conforme estratégia utilizada no CMC. De qualquer modo, entendemos que a questão orçamentária é um gargalo que compromete a implementação das ações, conforme ratificado no Relatório de Gestão (2019, p, 52) “com o orçamento descentralizado pelo MEC em 2019, conseguimos atender somente 53,54% das demandas do alunado, respeitando o perfil exigido pelo programa. Destaca-se que, devido ao limite de orçamento, tivemos demandas reprimidas em torno de 43,76%”.

Sob essa ótica, verificamos a necessidade de maiores investimentos para ampliação do atendimento dos estudantes haja vista que as necessidades básicas de alimentação, vestimenta, locomoção etc., são imprescindíveis para a permanência escolar. Contudo, é preciso superar a focalização das ações ao suprimento das necessidades econômicas e materiais como único objetivo de tal política, para que o processo que perpassa o movimento de acompanhamento e monitoramento não seja comprometido, pois as necessidades nem sempre são aparentes e materiais.

Seguindo esse pensamento, Arroyo (2011, p. 88) aponta que “no terreno dos princípios é reconhecida uma igualdade, porém na concretude das políticas, das escolas, dos percursos escolares e dos rituais da enturmação, os diferentes são tratados como desiguais” e nesse processo são criadas ações pontuais para atender carências e necessidades imediatas, perdendo-se dessa forma a totalidade do problema.

A contribuição do autor é significativa, pois evidencia a lacuna existente entre os direitos garantidos e o modo como são viabilizados, bem como entre o reconhecimento da igualdade e a priorização de práticas seletivas e focalizadas. Isso explica a priorização de duas estratégias

específicas no IFAM CMC, o Programa Socioassistencial e o NAPNE apontados como os principais responsáveis pela inclusão e permanência escolar, conforme condensado no quadro 7:

Quadro 7 – Conteúdos que evidenciam o Programa Socioassistencial e NAPNE como os principais responsáveis pela inclusão e permanência escolar

TEJL5: Políticas de inclusão? Não sei... fora a assistência estudantil e o NAPNE e as cotas eu não consigo visualizar outras. O NEABI eu conheço pouquíssimo o trabalho
SDR4 : o que eu posso dizer do ponto de vista institucional um projeto mais abrangente, algo assimilar que o socioassistencial não há

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Outro aspecto evidenciado revela a percepção de fragmentação e descontinuidade das ações como problema decorrente de fatores atitudinais dos sujeitos executores das ações inclusivas. Desse modo, atribui-se à falta de diálogo, à incompetência para gerir recursos financeiros e ao desconhecimento para utilizar os equipamentos e estrutura em benefício dos alunos como os principais fatores que comprometem a implementação de ações inclusivas, conforme identificado na fala a seguir:

[...] a questão de comunicação ainda é um fator e quando isso falha tudo aquilo que você tem num setor: pessoas, computadores, armários todo arcabouço ele não satisfaz, quando você se encontra em via final de atender um aluno que fez um pedido, um aluno necessitando de uma ação, então, se a comunicação não é efetiva, não basta ter toda a estrutura (SDPQ1, Pesquisa de campo, 2021).

De outro lado, é evidenciado a delegação de responsabilidade para determinados profissionais e setores como problema a ser superado:

[...] fica muito na responsabilidade apenas do serviço social, como se a Política de Assistencial fosse desse setor [...] e na verdade precisa muito da ajuda de todo mundo para acompanhar o êxito escolar desse aluno, porque não adianta o aluno está sendo atendido pelo programa, recebendo um recurso, se o aluno passou um mês sem frequentar as aulas e não é comunicado” (TEJL5, Pesquisa de campo, 2021).

Tais elementos, evidentemente, são condicionantes que interferem na execução e finalidade das políticas, contudo, é preciso prudência para não incorrer ao erro de desresponsabilizar os verdadeiros responsáveis pela não universalização das políticas sociais, pois ao Estado cabe alocar maiores recursos financeiros, aumentar o quadro de recursos humanos, garantir capacitação e formação permanente. Em termos concretos, é preciso politizar o olhar para os alunos, docentes e escola para que não sejam culpabilizados pelas próprias condições de desigualdade (ARROYO, 2011).

Face ao aspecto multifacetado das desigualdades e seus diferentes modos de se expressar. Tal percepção é constatada no enunciado que sugere “[...] a necessidade de “estratégias de atendimento voltado para a saúde mental dos estudantes” (SDE3,2021), nesse encontro de ideias Yazbek (2010, p.25) aponta a necessidade de “implementação de ações integradas e a superação da fragmentação da atenção às necessidades sociais”.

A partir dos recortes analisados, consideramos importante o fortalecimento da rede de apoio a fim de atender as diferentes demandas e necessidades dos estudantes, conforme registrado na seguinte fala: “[...] é preciso que todo mundo abrace essa ideia, que não seja responsabilidade das pedagogas ou das assistentes sociais, é minha também como docente que está todos os dias na sala de aula” (TEJL5, 2021).

Tais considerações dialogam com a reflexão de Carvalho (2014, p.95) que aponta para as mudanças que precisam ocorrer na escola, pois segundo ela sempre que a escola optar por atividades que não considerem as singularidades dos estudantes estará em direção contrária à inclusão, “deixando de desenvolver, integralmente, o aluno (nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais, motores e psicomotores) e na medida em que as escolas constroem finalidades e objetivos com base na “homogeneidade” dos alunos, desconsiderando a diferença e a diversidade, produzem exclusão”.

Desse modo, entendemos que tais mudanças imprimirão uma nova cultura na escola que perpassa: pelo reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito, pelo olhar mais cuidadoso para as diferenças e singularidades, pela promoção da escola como espaço acolhedor e fomentador da educação de qualidade.

Isso implica a implementação de políticas e de ações numa dimensão de totalidade, que perpassa pela identificação dos fatores determinantes e condicionantes, conforme elucidado: “[...] está com algum problema na família? Está sem dinheiro para pagar o ônibus? [...] tá ficando tá com fome? o que está acontecendo com você?” (TEJL5,2021).

A análise da categoria 2 revela o caráter focalizado e seletivo das políticas e ações inclusivas. Tal caráter se estabelece não apenas por privilegiar ações pontuais e imediatas para estudantes em situação de vulnerabilidade social ou com necessidades específicas, mas também pela segmentação e fragmentação das ações inclusivas para profissionais específicos, situação que polariza a escola entre: docentes (responsáveis pelo ensino) e equipe técnica (responsáveis pela permanência). Somado a isso, são elucidados desafios de ordem atitudinal, orçamentária, estrutural etc.

Nessa perspectiva, os enunciados refletem a percepção de que a educação inclusiva, numa perspectiva ampla, é um horizonte a ser alcançado, pois o atendimento das necessidades dos estudantes exige compromisso ético/político, que envolve desde o estabelecimento de melhorias na comunicação à captação de maiores recursos orçamentários. Isto também pressupõe, reconhecer a importância de se estabelecer e fortalecer redes de apoio interna e externa tendo em vista a integralidade e intersetorialidade das políticas para o enfrentamento das mais variadas expressões das desigualdades sociais que adentram os espaços escolares.

4.1.3 Categoria 3 Percepções sobre a importância e os impactos das políticas, programas e ações para a permanência discente

Considerando o recorte deste estudo para o Ensino Médio Integrado especificamente para os grupos de estudantes concluintes. Buscamos, nesta categoria 3, compreender os impactos das políticas inclusivas para a permanência escolar a partir da percepção dos docentes e equipe técnica.

De modo geral, verificamos o reconhecimento dos impactos positivos de tais políticas para “manutenção” durante o percurso escolar desses estudantes conforme evidenciado.

Quadro 8 – Enunciados que apontam a importância das políticas para manutenção do discente

SDPQ1: [...] criam alicerces para que os alunos saiam de casa, possam pagar um transporte público e chegar até a escola... tomar seu café, produzir na primeira parte da manhã, sabendo que tem ali as pausas para os jogos etc... que vai ter uma parte a tarde que vai merendar [...] a questão de política numa cidade como Manaus que vai ter uma parte a tarde que vai merendar [...] a questão de política numa cidade como Manaus seria impensável não ter as condições de deslocamento, refeição etc., garantidas pelo socioassistencial
SDE3: [...]o incentivo dado a esses estudantes é fundamental. [...] o impacto que tem o Ifam com suas próprias bolsas, com a própria assistência estudantil ela é fundamental, sem ela uma parte dos estudantes não estaria no IFAM, não conseguiriam se manter por não ter como pagar transporte público; uma alimentação; pagar um sapato, uma sandália, uma coisa mínima... fora coisas que são aparentemente fúteis, mas que são fundamentais para a própria imagem dos estudantes, que as vezes é um gel cabelo, as vezes é uma pulseira que dê uma outra identificação, às vezes é uma maquiagem no caso das meninas
SDR4: [...] acredito que a gente consegue um resultado positivo em termos de aprovados e permanência do aluno. É graças ao programa socioassistencial, é um elemento muito importante. [...] Sobre o impacto acredito que tem importância porque muitos alunos condicionam sua permanência ao recebimento da bolsa do programa socioassistencial

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os enunciados evidenciam o direcionamento e o reconhecimento da política de assistência estudantil como estratégia primordial para a garantia das condições de permanência escolar. Essa assimilação é constatada, por meio das seguintes falas: “[...] é graças ao programa Socioassistencial, é um elemento muito importante”; “[...] seria impensável não ter as condições de deslocamento, refeição etc., garantidas pelo socioassistencial”.

A partir das elucidações, verificamos que a implementação do referido programa vai ao encontro do art. 208 da Constituição Federal, que estabelece o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Conforme observado “[...] o incentivo dado a esses estudantes é fundamental. [...] o impacto que tem o IFAM com suas próprias bolsas, com a própria assistência estudantil ela é fundamental”. Não obstante, é importante não atribuir a determinada estratégia a responsabilidade unilateral pela permanência escolar dos estudantes, visto que o suprimento de carências materiais não se constitui como único problema causador da não permanência escolar. Isto pode ser entendido a partir da reflexão:

[...] se a ampliação da cobertura de um setor ou de um programa não for acompanhado por um adequado redimensionamento de sua capacidade de atendimento (por exemplo, o aumento do número de matrículas deve ser precedido pelo aumento do número de escolas e do corpo docentes, de forma a manter a relação professor-aluno quantitativa e qualitativamente adequada ao processo de ensino- aprendizagem (REZENDE E CAVALCANTI, 2013, p.128).

Fazendo um contraponto com os enunciados analisados, identificamos aspectos que reconhecem a importância de outras ações inclusivas no IFAM CMC conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 9 – Enunciados que enfatizam a importância de outras ações inclusivas

SDE3: [...] o acesso desses estudantes à disciplina Artes com professores que são da área, embora a gente saiba dos limites dessa questão, mas assim, são estudantes que adoram música, amam música e que podem ter acesso a uma aula de flauta com uma das professoras que atua na sinfônica do Amazonas. Isso é fundamental
TEJL5: [...] os projetos integrals, as atividades socioeducativas, que são atividades em que a gente discute temas transversais e a gente faz isso através de rodas de conversas em sala de aula, sobre temas como <i>bullying</i> , assédio, violência, cuidados de saúde

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os enunciados apontam para a promoção de ações que contemplam necessidades para além do suprimento de necessidades materiais, aspecto que ressalta o reconhecimento da diversidade estudantil. São ações de caráter educativo e inclusivo, uma vez que possibilitam o acesso a novos saberes, despertam potencialidades, promove a pluralidade de ideias. São práticas pedagógicas que dialogam com a reflexão de Vizim (2009, p.44) que remete à ideia que “a escola inclusiva, ainda que contraditória nas suas práticas, deve se empenhar na participação de todos e precisa ser construída com urgência”. Nesse sentido, as transformações inerentes aos processos inclusivos precisam atrair todos os atores envolvidos no contexto escolar, pois não se pode pensar em educação emancipadora e libertadora sem o envolvimento de todos. Assim, atividades que promovam debates de temas importantes, atividades como dança, música, teatro etc., também são importantes para a participação dos estudantes.

Diante dessa exposição, no quadro 10 foram elencados enunciados que ressaltam a importância das ações, programas e políticas frente ao combate a não permanência escolar.

Quadro 10 – Enunciados que apontam a importância das políticas para assegurar a permanência do estudante

SDPQ1 - o integrado é muito positivo, mas a noite quando você tem uma falha no processo, é uma falha que vem em cadeia, porque o aluno não consegue muitas vezes sair de casa, não consegue fazer uso do benefício, então, o impacto é ausência, mas o seu integrado tá fortalecido
TEJL5 – [...] nos cursos dos adultos. No integrado não... posso até dizer a gente fez um relatório recente, na pandemia aumentou, mas eu acho que se a gente for contabilizar todos os departamentos acho que não foram 10 alunos que pediram transferência ou evadiram, normalmente eles não evadem, pedem transferência porque vão estudar em outro canto, mas não é expressivo no integrando. [...] são acompanhados mais de perto, até pela condição de sujeitos adolescentes.
SDR4- [...] não fosse o programa socioassistencial nós teríamos um índice de evasão bem maior, porque grande parte dos alunos aqui do CMC utiliza transporte, quer dizer, eles moram longe do Ifam. Imagina sem esse tipo de programa. Com certeza nós teríamos um índice de evasão e de alunos formados bem reduzido

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em termos objetivos, a compreensão da importância das políticas inclusivas é reconhecida e averiguada pelo movimento que envolve especialmente os índices de evasão, transferência escolar, ou seja, de todo processo que corresponde a não permanência escolar. Tal evento, conforme evidenciado pelos participantes não se constitui como um problema expressivo no Ensino Médio Integrado: “[...] o integrado é muito positivo”; “[...] normalmente eles não evadem, pedem transferência porque vão estudar em outro canto né? e não é expressivo no integrando”.

Mediante a tais considerações, torna-se necessário ressaltar a importância do suporte direcionado para os estudantes do EMI já que “são acompanhados mais de perto, até pela condição de sujeitos adolescentes”, conforme enfatizado pela entrevistada TEJL5.

Como observação final, identificamos diferentes concepções acerca das políticas inclusivas. Nessa perspectiva, há os que consideram as ações de assistência estudantil como ação prioritária, outros conseguem ultrapassar o olhar para ações que contemplam outras demandas. Esse modo de compreensão não se configura como problema, haja vista que a escola precisa ampliar suas ações de modo a atender as singularidades dos estudantes. No entanto, o ponto central a ser problematizado diz respeito ao aspecto isolado e não dialogado das ações, bem como a focalização e priorização das ações a determinado nível e modalidade de ensino.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O procedimento para o tratamento dos dados obtidos através da aplicação dos questionários seguiu o estabelecido na análise das entrevistas. Um aspecto que merece atenção corresponde ao maior número de respondentes (participantes) e à formação diversificada dos mesmos, dentre os quais: docente, assistente social, médico, enfermeiro, intérprete de libras, psicólogo e pedagogo. Desse modo, é possível verificar que as concepções convergem e divergem, visto que elas se constituem de experiências e expressam valores dos participantes.

Os participantes são servidores técnicos em educação de diferentes áreas e docente (área da informática), com faixa etária entre 30 a 57 anos, possuem tempo de atuação que varia entre 7 a 13 anos. Quadro que pode significar um grupo composto majoritariamente por pessoas que adentraram na instituição quando esta já se constituía como IFAM, isto é, são servidores que já adentram e vivenciam uma nova proposta pedagógica e institucional e seus novos embates. Todos os entrevistados são especializados em nível de mestrado ou doutorado. Alguns participam ou realizam atividades de gestão e/ou administrativas, tais como: coordenação de setores ou de curso, compõe comissões e outras.

Os questionários *on-line* (docentes e técnicos) foram criados no *Google Forms*, no dia 19 de julho de 2021, e constituíram-se por questões abertas em 05 (cinco) seções: a seção 01 correspondeu à apresentação da pesquisa, as seções 02 e 03 objetivaram caracterizar o perfil dos participantes e do IFAM *Campus* Manaus Centro, a seção 04 (quatro) foi composta por 07

(sete) perguntas relacionadas à educação inclusiva e políticas inclusivas e por fim a seção 05 (cinco) correspondeu aos agradecimentos aos participantes.

Assim, obtivemos maior quantidade de unidades de registros em virtude da ampliação de participantes pertencentes às diferentes áreas de atuação. Desse modo, foram identificadas 22 (vinte e duas) unidades de registro conforme demonstrado.

Quadro 11 – Unidades de registro

Ord.	UNIDADE DE REGISTRO
1	Aspectos estruturais
2	Relevância social
3	Educação Tecnicista
4	Pleno acesso de todos
5	Oportunidade equânime
6	Processo educativo de qualidade
7	Educação de todos
8	Equipe multiprofissional
9	Intérprete de libras
10	Materiais educativos
11	Atendimento Pedagógico
12	Benefícios socioassistenciais
13	NAPNE
14	Políticas isoladas
15	Garantia de condições iguais
16	Suprimento de necessidades materiais
17	Sucesso escolar
18	Políticas universais
19	Aspectos atitudinais
20	Aprimoramento na gestão de recursos humanos e financeiros
21	Presença e acesso
22	Em processo de ser inclusivo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nessa trajetória, conforme exposto no quadro 11 (onze) as unidades de registro deram base para a elaboração das categorias iniciais e intermediárias (quadro 12), as quais revelaram os principais conteúdos norteadores para responder os objetivos, problema e questões da pesquisa. Expressando, assim, diferentes concepções acerca do fenômeno instigado.

Quadro 12 – Categorias iniciais e intermediárias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias
1. Constituição de espaço estrutural favorável a educação inclusiva em contraposição à perspectiva pedagógica tecnicista	1.Aspectos contraditórios entre reconhecimento da importância institucional para promoção do acesso de diferentes grupos e práticas

	pedagógicas tradicionais
2. Reconhecimento da oferta da educação de qualidade	2. Democratização de acesso para grupos diversos
3. Processo equitativo para a garantia de acesso de todos à educação	
4. Políticas isoladas	3. Reconhecimentos das políticas inclusivas focalizadas para determinados grupos
5. Políticas setorizadas	
6. Impacto na garantia do suprimento de necessidades materiais	4. Compreensão sobre a importância das políticas e ações inclusivas
7. Possibilita condições iguais	
8. Auxilia no sucesso escolar	
9. Aspectos atitudinais como entrave para a implementação das políticas de inclusão	5. Principais gargalos que impactam de forma negativa a execução das políticas e ações inclusivas
10. Constituição de políticas universais para efetiva inclusão	
11. Gerenciamento de recursos humanos e financeiros: uma necessidade para as políticas	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seguindo o processo de categorização, no quadro 13 elucidamos que as 5 (cinco) categorias intermediárias foram desdobradas nas 3 (três) categorias finais, quais sejam: “Reconhecimento da função social do IFAM CMC como instituição promotora da democratização de acesso à educação: aspectos contraditórios”; “Políticas e ações inclusivas focalizadas para discentes em situação de vulnerabilidade econômica e PCD” e “A importância das políticas e ações inclusivas: aspectos atitudinais e de gestão apontados como os principais responsáveis pela fragmentação das ações inclusivas”.

Quadro 13– categorias intermediárias e finais

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1. Aspectos contraditórios entre reconhecimento da importância institucional para promoção do acesso de diferentes grupos e práticas pedagógicas tradicionais	1. Reconhecimento da função social do IFAM CMC como instituição promotora da democratização de acesso à educação: aspectos contraditórios
2. Democratização de acesso para grupos diversos	
3. Reconhecimento da PAES e NAPNE como as principais políticas inclusivas	2. Políticas e ações inclusivas focalizadas para discentes em situação de vulnerabilidade econômica e PCD
4. Principais gargalos que impactam de forma negativa a execução das políticas e ações inclusivas	3. A importância das políticas inclusivas: aspectos atitudinais e de gestão apontados como os principais responsáveis pela fragmentação das ações inclusivas
5. Compreensão sobre a importância das políticas e ações inclusivas	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.2.1 Categoria 1 Reconhecimento da função social do IFAM CMC como instituição promotora da democratização de acesso à educação: aspectos contraditórios

Considerando que “o projeto formativo proposto pela RFEPCT buscou consolidar-se na condição de modelo da educação sustentável e inclusiva, com o objetivo primordial de ser uma porta de acesso ao mundo do trabalho e da inclusão social, por meio da ampliação da escolaridade dos (as) trabalhadores (as)” (IFAM, 2019, p.22). Assim, buscamos situar nossa análise ao tempo presente e ao espaço instituído do IFAM CMC para compreender a percepção dos participantes sobre o papel social e/ou função, pois isto servirá de bússola para direcionar ações, conforme elucidado no quadro abaixo:

Quadro 14– Enunciados sobre a relevância do IFAM CMC e espaço contraditório

STEJ6: O CMC possui uma estrutura física privilegiada, já trouxe inúmeros benefícios para a sociedade Amazonense e preparou inúmeros profissionais para o mercado de trabalho
STEC7: os IF's são instituições relevantes socialmente, porém precisam fazer valer a formação crítica e cidadã que preconiza em seus documentos legais, a fim de romper com a formação tecnicista que ainda se vê na atuação de algumas propostas pedagógicas
STEM8: O CMC é o maior campus da instituição no estado do Amazonas, sendo de extrema importância, pois comporta o maior contingente de alunos, sendo grande parte deles com condições financeiras desfavoráveis, fazendo com que o acesso ao ensino gratuito, profissional e de qualidade possa ser um fator transformador na vida futura desses estudantes
STEP9: O CMC atende uma grande quantidade de cursos com um público de alunos bastante diversificado e com isso temos uma infinidade de situações que precisam geralmente do apoio do serviço social da instituição, por isso existe uma grande procura pelas inscrições do programa socioassistencial. A instituição dentro de suas possibilidades e dificuldades procura dar o apoio possível a todos os alunos realizando a sua função social na comunidade escolar
STEJ10: considero uma Instituição de muito potencial, porém que muitas vezes sofre com questões políticas
STEN11: IFAM é uma instituição centenária que possui credibilidade e referência no cenário social local e nacional pelos relevantes serviços prestados à sociedade no campo da pesquisa, ensino e extensão: Tem como função social ofertar cursos de EPT em todos níveis e modalidades com excelência e qualidade aos jovens e adultos
SPDOI2: Importante, mas falta funcionários para atender a quantidade de demandas que temos, tanto administrativo como pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De modo geral, as falas apontam contradições existentes no IFAM CMC, uma vez que o aspecto estrutural é identificado como potencial e diferencial da instituição conforme identificado nas seguintes falas “[...] estrutura física privilegiada”; “O CMC é o maior campus da instituição no estado do Amazonas [...]”.

Outro aspecto identificado corresponde ao reconhecimento da relevância social da instituição atribuído a sua concepção pedagógica para a formação humana integral. Sobre tal aspecto, os enunciados evidenciam práticas pedagógicas contrárias a tal concepção, uma vez que a formação tem sido direcionada para atender o mercado de trabalho, conforme observado nas falas: “[...] preparou inúmeros profissionais para o mercado de trabalho”; “[...] fazer valer a formação crítica e cidadã que preconiza em seus documentos legais, a fim de romper com a formação tecnicista que ainda se vê na atuação de algumas propostas pedagógicas”.

Com base nos enunciados, encontramos em Frigotto (2018) elementos que reafirmam a formação humana dos estudantes, capaz de romper com a *apartheid* na educação e garantir a oportunidade e a possibilidade de escolhas, para que independente da opção pela profissão de marceneiro ou pela de professor sejam garantidas as mesmas condições de acesso e permanência equitativas aos conhecimentos e sua emancipação.

Outra percepção, também atribuída à relevância social do IFAM CMC, diz respeito à abertura de acesso aos diferentes públicos de estudantes e em função dessa são apontadas como diferencial da instituição as respostas de enfrentamento às necessidades dos estudantes via políticas e ações inclusivas para a permanência, como observado no enunciado: “o CMC é um campus que atende uma grande quantidade de cursos com um público de alunos bastante diversificado e com isso temos uma infinidade de situações que precisam geralmente do apoio do serviço social da instituição”.

Apesar do reconhecimento da relevância social, foram observados aspectos que precisam ser melhorados, a exemplo da “[...] falta de funcionários para atender a quantidade de demandas que temos, tanto administrativo como pedagógico” (SPDOI2, 2021), os quais são fundamentais para a concretização de valores que estruturam esta instituição, tais como: “acessibilidade e inclusão; respeito e valorização das pessoas; ética e integridade; cidadania e solidariedade, excelência educacional; gestão participativa e transparente; inovação e empreendedorismo; respeito à diversidade; desenvolvimento e sustentabilidade”. (IFAM, 2019, p. 28)

4.2.2 Categoria 2 Políticas e ações inclusivas: focalização no atendimento de discentes em situação de vulnerabilidade econômica e PCD

O movimento de mudanças ocorridas na rede federal de educação corresponde aos anseios sociais e políticos em constante disputa. Nesse processo, destaca-se a busca pela superação de enfoques assistencialistas e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do País; fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo, para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2014, p. 5 apud IFAM, 2019, p. 31). De forma contrária, os participantes trazem elementos que indicam o reconhecimento de práticas inclusivas focalizadas e segmentadas, que correspondem às práticas assistencialistas, uma vez que intervêm de forma imediata nos efeitos dos problemas e não nas suas causas, assim como, são direcionadas para grupos específicos, conforme identificado no quadro 15.

Quadro 15 – Enunciados relacionados aos aspectos das políticas inclusivas

STEJ6: as políticas inclusivas do IFAM CMC são bem limitadas, pois vejo que são criadas e desenvolvidas por um núcleo isolado e por mais que este seja dotado de profissionais competentes e que pensam estratégias de inclusão, por si só não tem força para pensar e desenvolver todas as especificidades que o campus necessita. Acredito que este deveria ser um assunto conhecido e discutido por todos os setores da instituição
STEP9: o problema é como essa política tem acontecido de forma prática dentro das instituições de ensino, o que em muitos casos mais exclui do que inclui
STEM8: os benefícios socioassistenciais são importantes pois favorecem auxílio financeiros aos alunos de baixa renda do ensino médio
STEP9: [...] as cotas do processo seletivo da instituição; a criação do NAPNE e a organização de algumas ações para o atendimento dos PCDs
STEN11: Temos o programa socioassistencial e integrais. Essas ações são extremamente importantes porque dão apoio e estímulo à permanência dos mesmos com êxito na escola
SPDO12: As principais políticas? Não sei, não as conheço

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É importante destacar que algumas falas expressam de forma explícita as fragilidades das políticas, seu o caráter focalizado e seletivo, conforme observado no enunciado: “as políticas inclusivas do IFAM CMC são bem limitadas [...]”. Identificamos a questão da limitação e focalização atribuída tanto ao aspecto que corresponde a determinado público alvo quanto ao modo como são operacionalizadas. Essa identificação foi evidenciada nas seguintes falas: “[...] acredito que este deveria ser um assunto conhecido e discutido por todos os setores da instituição” [...]; “o problema é como essa política tem acontecido de forma

prática dentro das instituições de ensino, o que em muitos casos mais exclui do que inclui”.

Os enunciados evidenciam a necessidade de as políticas serem inseridas nos espaços de debate da instituição, pois elas devem se constituir como assunto de interesse coletivo, para se romper com o desconhecimento conforme observado no enunciado: “as principais políticas? Não sei, não as conheço”. Ou para se romper com a ideia que a inclusão e as condições de permanência é de responsabilidade de determinados profissionais ou setores, geralmente atribuídos ao NAPNE e ao Serviço Social conforme identificado nos enunciados: “[...] núcleo de atendimento as pessoas com deficiência (NAPNE) e a organização de algumas ações para o atendimento dos PCDs”.

As contribuições dos participantes evidenciam que o modo como tais políticas são implementadas seguem o padrão estabelecido pelas políticas neoliberais, pautadas na centralização da pobreza e na garantia de mínimos sociais como socorro aos mais necessitados. Trazendo as reflexões de Yazbek (2018, p. 186) torna-se cada vez mais presente “a articulação de dubiedades que permearam a política social brasileira. De um lado observou-se as tendências a focalizar e privatizar e de outro a perspectiva de construção de direitos garantidos constitucionalmente”.

4.2.3 Categoria 3 A importância das políticas inclusivas: aspectos atitudinais e de gestão apontados como os principais responsáveis pela fragmentação das ações inclusivas

Identifica-se que as políticas sociais têm atributos positivos em sociedades desiguais, como a brasileira, uma vez que elas contribuem conforme expresso pela participante, para o enfrentamento de “dificuldades de conciliar estudo e trabalho, gravidez precoce e sem ter com quem deixar as crianças, lugares de muita violência o que lhes impede de ir para a escola, desemprego, desmotivação muitas vezes pela metodologia aplicada, reprovação, falta de estágio, não identificação com o curso” (STEJ6,2021).

Nessa perspectiva, a análise dos enunciados dos participantes aponta para o reconhecimento dos impactos positivos que as políticas inclusivas têm na vida dos estudantes do IFAM CMC conforme enunciados condensados no quadro 16.

Quadro 16– Identificação dos impactos das políticas para a permanência do estudante

STEN11: elas valorizam a diversidade cultural e possibilita a inclusão, sobretudo de pessoas com alguma deficiência. Elas são indispensáveis para permanência e êxito de estudantes com alguma limitação física ou cognitiva, pois garantem a aprendizagem em condições de igualdade
STEM8: [...] o auxílio é necessário para que o aluno possa ao menos custear o seu transporte e alimentação durante o período de aula. Uma vez que a dificuldade financeira para manter questões como estas pode levar o aluno a abandonar seu curso
STEJ6: Assegura acessibilidade dos alunos à aprendizagem respeitando suas dificuldades
STEJ10: [...] podem acarretar a mera permanência, como também podem garantir a permanência e o sucesso do aluno em sua jornada acadêmica.
STEN11: Os estudantes podem ter a liberdade de estudar, pesquisar e trocar conhecimentos pois estão na mesma condição de igualmente de oportunidades
SDO12: Promover a qualificação profissional dos estudantes PCD e melhorar sua qualidade de vida

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As contribuições balizam a importância das políticas e ações inclusivas para permanência dos discentes do IFAM CMC, sobretudo, porque elas têm o potencial de atuar em questões que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, tais como: financeiras, pedagógicas, pessoais, entre outras.

Nesse direcionamento, trazemos diferentes percepções que ressaltam a primazia das ações inclusivas: “são indispensáveis à permanência e êxito de estudantes com alguma limitação física ou cognitiva, pois garantem a aprendizagem em condições de igualdade”, outro participante enfatiza que elas são imprescindíveis pois possibilitam a “acessibilidade dos alunos à aprendizagem respeitando suas dificuldades”, assim como também pode “acarretar a mera permanência, como também podem garantir a permanência e o sucesso do aluno em sua jornada acadêmica”.

A partir das análises dos enunciados é possível concluir que os geradores de impactos são atribuídos a dois grupos principais e, portanto, ressaltam as ações desenvolvidas pelo NAPNE e pelo Programa Socioassistencial como carro-chefe da instituição.

No quadro 17 estão condensados enunciados que apontam as fragilidades das políticas e ações, as quais têm implicação na efetividade das mesmas e, portanto, determinam seu direcionamento focalizado.

Quadro 17– Fragilidades que interferem nas políticas inclusivas

STEP9: ausência de políticas inclusivas institucionais abrangentes dentro das instituições de ensino, falta de profissionais capacitados para atender o público da educação inclusiva, estrutura física, material didático inadequado, falta de capacitações. Ainda são necessárias muitas adequações
STEC7: Ausência de políticas que acolham as múltiplas existências e garantam condições dignas de aprendizagem, independente de limitações específicas. [...] Falta acessibilidade arquitetônica satisfatória, bem como maior valorização dos intérpretes que são submetidos a cargas horárias expressivas por falta de pessoal
STEM8: [...] A estrutura física necessita de modificações para que os alunos possam usufruir de um ambiente mais apropriado para as suas atividades
STEN11: [...] vontade política dos gestores. Assistentes sociais, psicólogos, médicos, pedagogos e Professores. Além do escasso recurso financeiro para essas ações, considero um grande desafio a adequada formação dos profissionais que estão na ponta. Muitos estudantes se deparam com barreias físicas e até pedagógicas na escola
STDO12: [...] acredito que o IFAM, ainda precisa de um NAPNE com mais profissionais, precisa melhorar a estrutura de recursos humanos e física para melhor atendimento dos alunos... o IFAM é parcialmente inclusivo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tais enunciados revelam as contradições que envolvem os direitos instituídos (prescritos em leis) e sua operacionalização, reveladas sobretudo pela insuficiência das condições estruturais para a efetiva promoção da educação inclusiva, conforme evidenciado: “ausência de políticas inclusivas institucionais abrangentes dentro das instituições de ensino, falta de profissionais capacitados para atender o público da educação inclusiva, estrutura física, material didático inadequado, falta de capacitações contínuas [...]”.

Identificamos que o reconhecimento da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) precisa perpassar pelo fortalecimento de políticas sociais mais amplas, que sejam capazes de garantir estrutura física e humana adequada, promover mudanças atitudinais, incentivar e promover formações e capacitações dos profissionais. Somado a tais elementos, Mantoan (1997) reflete que o modo como a instituição atua para promover a aprendizagem de todos os alunos; o modo como acontece o processo educativo com todos os implicados, dentro e fora da escola; a valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; o desenvolvimento de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento, são basilares para a construção da escola como espaço inclusivo e, portanto, capaz de garantir a permanência qualitativa dos estudantes.

4.3 ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA

Seguindo os procedimentos abordados nas técnicas anteriores, passaremos para o tratamento e análise dos dados obtidos na realização da roda de conversa. Cabe ressaltar, que durante sua realização a pesquisadora teve conhecimento de que a equipe do Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNE) é composta por servidores e voluntários externos, isto é, pessoas não pertencentes ao quadro de servidores do IFAM, fato que descumpria o critério de inclusão de participantes na pesquisa.

Considerando tal fato, optamos pela flexibilização do critério preestabelecido e prosseguimos com a roda de conversa, visto que a importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais, sem qualquer vínculo empregatício com o IFAM, demonstra a relevância do trabalho que gera impactos positivos para a instituição, ao passo que evidencia a fragilidade institucional em não dispor de servidores para integrar o núcleo.

Participaram da roda de conversa 3 (três) integrantes do núcleo, sendo uma servidora técnica em educação do IFAM e 2 (duas) voluntárias externas. A condução da roda foi mediada pela própria pesquisadora a partir de um roteiro composto pelas seguintes fases: abertura (boas-vindas, orientação acerca da gravação da conversa, disposição das falas e apresentação da pesquisa e pesquisadora, leitura do poema “Incluir é viver a beleza da diversidade” de autoria de João Beauclair); desenvolvimento: atividade 1 – Pergunta gelo: “Diga-me o que você entende sobre a educação inclusiva?”; atividade 2 – Falar a respeito dos impactos e da importância das políticas de inclusão; atividade 3 – Tempestade de ideias sobre as contribuições das participantes para implementação e execução de políticas, programas e ações inclusivas; atividade 4 – Fechamento e agradecimento.

Para identificação das unidades de registro, demos ênfase para três questões principais as quais buscavam identificar as concepções sobre a educação inclusiva, as principais ações e políticas inclusivas e a sua importância para a permanência discente. Desse modo, foram identificadas as seguintes unidades de registro como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 18 – Unidades de registro geradas a partir da leitura flutuante das transcrições

Ord.	Unidades de registro
1	Acolhimento das diferenças
2	Valorização das individualidades
3	Respeito aos diferentes modos e tempo de aprendizagem
4	Políticas focalizadas e ações diversificadas
5	PAES e NAPNE
6	Política de cota
7	Acessibilidade é benefícios para todos
8	Oportunidade de participação coletiva
9	Mudanças atitudinais
10	Reconhecimento das potencialidades
11	Promoção da autonomia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme observado, as unidades de registro expressam as principais ideias extraídas da roda de conversa e a partir delas houve o desdobramento das fases de categorização. Desse modo, as 11 (onze) unidades de registro deram origem a 8 (oito) categorias iniciais e 4 (quatro) categorias intermediárias, conforme demonstrado no quadro 19.

Quadro 19– categorias iniciais e intermediárias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias
1. A importância do acolhimento e da valorização das diferenças como pilar para a promoção da educação inclusiva	1. Percepções das diferenças como princípio basilar para o reconhecimento das capacidades dos discentes
2. O respeito aos tempos e modos de aprendizagem dos discentes como instrumento para o desenvolvimento das capacidades	
3. Perspectivas restritas e focalizadas das políticas	2. Ações e políticas inclusivas isoladas e fragmentadas
4. Perspectiva da PAES como política de permanência e NAPNE como política inclusiva	
5. Acessibilidade e estrutura adequada para benefício de todos	3. Superação de barreiras estruturais e atitudinais para o fortalecimento de ações e das políticas inclusivas
6. Reconhecimento da necessidade de mudanças atitudes para o fortalecimento das políticas inclusivas	
7. A participação coletiva para a promoção da educação inclusiva	4. Percepções do envolvimento coletivo como prática exitosa na implementação de ações para a permanência e formação de sujeitos autônomos
8. A importância das políticas e ações de inclusão para a formação de sujeitos autônomos	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seguindo a busca por informações que respondessem aos objetivos e problemas da pesquisa, foi possível elaborar 8 (oito) categorias iniciais as quais foram sintetizadas em 4 (quatro) categorias intermediárias e, por fim, condensadas nas 3 (três) categorias finais.

Quadro 20 – categorias intermediárias e finais

Categorias intermediárias	Categorias finais
1. Percepções das diferenças como princípio basilar para o reconhecimento das capacidades dos discentes	1. Valorização das diferenças como pressuposto necessário para o reconhecimento das diversidades pedagógicas
2. Ações e políticas inclusivas isoladas e fragmentadas	2. Políticas e ações focalizadas: barreiras estruturais e atitudinais como os principais entraves para a efetivação da educação inclusiva
3. Superação de barreiras estruturais e atitudinais para o fortalecimento de ações e das políticas inclusivas	
4. Percepções do envolvimento coletivo como prática exitosa na implementação de ações para a permanência e formação de sujeitos autônomos	3. Primazia do trabalho intersetorial para o alcance da efetivação das políticas e ações inclusivas para a permanência discente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme evidenciado, as categorias finais sintetizam as concepções e ideias do grupo participante. Mediante sua análise, observamos que as três categorias finais expressam ideias que convergem, isto é, não há divergências de opiniões entre as participantes, tal fato pode ser atribuído à constituição do grupo, ao compartilhamento das mesmas ideias etc.

Assim sendo, as 3 (três) categorias finais que subsidiarão a última etapa da análise de conteúdo, são as seguintes: “Valorização das diferenças como pressuposto necessário para o reconhecimento das diversidades pedagógicas”; “Políticas e ações focalizadas: barreiras estruturais e atitudinais como os principais entraves para a efetivação da educação inclusiva” e “Primazia do trabalho intersetorial para o alcance da efetivação das políticas e ações inclusivas para a permanência discente”.

4.3.1 Categoria 1 Valorização das diferenças como pressuposto necessário para o reconhecimento das diversidades pedagógicas

O desnudar das políticas inclusivas é antecedido pelo exercício de busca e compreensão de aspectos basilares, a exemplo do aspecto conceitual sobre o tema. Em outras palavras, torna-se imprescindível estabelecer o processo de apropriação de conhecimentos acerca da educação

inclusiva. Para isso buscamos dialogar com alguns autores, tais como: Mantoan (2006), Carvalho (2014), entre outros. Seguindo esse processo, verificamos nesta categoria um aspecto discutido no referencial teórico, que corresponde ao Ensino Médio Integral, mais especificamente sobre a compreensão deste como proposta pedagógica voltada para a formação humana integral dos discentes.

No que corresponde ao campo propriamente dito da educação inclusiva, temos o reconhecimento e a valorização das diferenças como aspecto básico para a constituição da escola como espaços inclusivos. Nesse movimento, encontramos o reconhecimento e valorização das peculiaridades dos discentes como elemento que dialoga com a proposta da formação de sujeitos autônomos, identificado pela compreensão das necessidades pedagógicas que perpassam pela constituição de currículos flexíveis e observação das diferenças como potencialidades.

A partir de tais considerações, foram evidenciadas as percepções da equipe do NAPNE que direcionam o entendimento das diferenças como pressuposto fundamental para a constituição da escola inclusiva, conforme condensados no quadro:

Quadro 21- Enunciados que evidenciam a valorização das diferenças como valor central da escola inclusiva

TEJF14: [...] não era vista a questão do diferente, vou usar esse termo do diferente, não era visto isso, era muito escondido. [...] hoje as escolas estão recebendo seus alunos, que é um avanço, receber todos os alunos. Todos aprendem, mas no seu tempo e no espaço deles
TESI15: [...] eles não podem dizer que o estudante que tem deficiência visual não possa ser tão bom quanto o estudante que é dito “normal”. [...] ele é tão bom quanto, ele vai aprender só que com outras ferramentas, o estudante surdo tem a libras para ele, por exemplo. [...] Quem disse eles não podem trabalhar na indústria? Por que um estudante com TEA não pode trabalhar na indústria, não pode ser um técnico? Pode sim! No tempo dele[...] é cada um tem o seu jeito, as suas diferenças. [...] Então, tempo, cada um tem o seu, mas isso não quer dizer que você tenha que excluir alguém
TEFP13: [...] uma educação inclusiva não visa somente aquela limitação da pessoa mais sim quais são as suas habilidades, nós pesquisadores enquanto professores não temos que dizer assim qual é a deficiência dele? Nós precisamos descobrir [...] todos nós aprendemos de maneira igual? Não! [...] Não existe, ninguém é igual, todos nós temos as nossas qualidades, todos nós temos os nossos defeitos, cada um tem o seu tempo, então nós temos que simplesmente deixar de lado essa noção, essa cabeça pequena de achar, ah, o meu aluno tem uma deficiência ele não vai conseguir aprender, ele vai sim!

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tais enunciados enfatizam que as diferenças, as dificuldades ou deficiência não torna o outro incapaz. Mas pressupõe compreender que cada indivíduo possui modo e tempo de realizar determinada atividade, e tais peculiaridades, não podem servir de instrumento para medir capacidades, tampouco rotular o discente como melhor ou pior, capaz ou incapaz.

Como se pode observar, as falas expressam as diferenças como objeto de valorização das singularidades dos discentes no contexto escolar, as quais precisam ser reconhecidas como potencialidades. Isto pode ser entendido à luz de Mantoan (2006, p.204) que reflete sobre as mudanças que precisam ocorrer, uma vez que “temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade normal, que justifica essa uniformidade das turmas escolares”. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

A partir disso, embora, as falas expressem concepções de participantes que trabalham com grupos específicos de estudantes com necessidades educacionais específicas, compreendemos que tais direcionamentos devam contemplar práticas adotadas na escola como um todo, pois a educação inclusiva pressupõe a desconstrução de estudantes normais e anormais, bons e ruins, capazes e incapazes, pois as diferenças devem ser reconhecidas como potencialidades e não servir de instrumento de classificação, discriminação e exclusão.

Torna-se imprescindível destacar que, “o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar” (CARVALHO, 2014, p.23). A partir desse entendimento, compreendemos que a valorização das diferenças deverá nortear as necessidades pedagógicas a partir dos diversos modos e tempo de aprender dos estudantes bem como das condições em que acontecem, das estratégias de ensino etc.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 207) defende que “a inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. Desse modo, conforme destacado pela participante TEF13: “nós tínhamos que perguntar: qual é a habilidade dele? nós precisamos descobrir, né?”. Dada a importância do conteúdo exposto, consideramos oportuno enfatizar a apropriação de múltiplas estratégias para se processar o ensino e aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015).

A categoria em análise possibilitou a compreensão da inclusão como processo e como tal prescinde de estratégias sistemáticas que envolve as dimensões que corresponde ao acesso de grupos heterogêneos, bem como aos diferentes modos de a escola oportunizar aos estudantes condições dignas de permanência para o cumprimento da efetivação do direito à educação de

qualidade. Desse modo, compreende-se que as diferenças precisam ser reconhecidas como princípio fundamental para a constituição da escola de todos e comprometida com a qualidade da aprendizagem dos sujeitos aprendizes. Para isso, a escola precisará assumir o compromisso ético orientado para a formação de sujeitos autônomos, o que pressupõe a garantia do acesso à diversidade, mas, sobretudo precisará apropriar-se de ações, estratégias que garantam a permanência e êxito de todos.

4.3.2 Categoria 2 Políticas e ações focalizadas: barreiras estruturais e atitudinais como os principais entraves para a efetivação da educação inclusiva

As reflexões provocadas anteriormente tornam evidente a compreensão de que as diferenças são inerentes a todos os homens e mulheres, já as desigualdades têm aspecto de caráter mais econômico e social cujo processo resulta na exclusão social de determinados grupos, discriminação e condição desigual de vida. Entre as diferentes ações e estratégias utilizadas para dirimir as desigualdades sociais e garantir condições equânimes de acessar direitos, as políticas de inclusão são apontadas como estratégia para oportunizar condições equitativas na escola. Nesse cenário, os enunciados apontam que a perspectiva da igualdade não mais corresponde aos anseios contemporâneos, pois o que se busca: “[...] não é querer ser igual porque não existe ninguém igual, né? nós queremos oportunidade, oportunidade para todos, sem confusão, sem brigas, sem greves” (TESI15, 2021).

Como se pode notar, esta segunda categoria busca suscitar reflexões sobre a constituição dessas políticas e de como elas têm sido efetivadas no IFAM CMC, para isso apresentaremos as falas das participantes que exaltam a predominância de políticas e ações focalizadas para determinados grupos e demandas específicas.

Mas, antes de adentrar na análise propriamente dita, cabe ressaltar que o NAPNE é um núcleo que tem como principal atribuição trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade específica, nesse horizonte, as falas retratam de modo muito particular a percepção e o reconhecimento da política inclusiva como as desenvolvidas pelo Núcleo. Tais falas também revelam que o caráter fragmentado e descontinuado das ações decorre de problemas e barreiras que impactam negativamente nas ações desenvolvidas, conforme exposto:

Quadro 22– Percepções gerais sobre as políticas de inclusão

TEFP13 - [...] Então, a EI começa aí, enquanto sociedade, enquanto seres humanos e as nossas políticas públicas só mudarão enquanto nós seres humanos mudarmos nossas atitudes [...] os profissionais, infelizmente, os meus colegas ainda tem uma grande resistência em trabalhar com este público, infelizmente!
TEJF14: [...] em relação à Política de Inclusão (NAPNE) quando eu fui chamada para o núcleo, eu fui logo buscar ler, pois eu não tenho um conhecido vasto em relação a isso [...] a PAES tem os programas integrais que são projetos desenvolvidos dentro do programa voltado para os alunos em vulnerabilidade social e dentro desses projetos tem os reforços escolar, têm as salas de apoio e eu conheço mais esse lado, de política de permanência e êxito do aluno
TESI15: [...] não deixar os meninos desistirem, torná-los independentes, finalizar o curso e fazer com que o NAPNE seja esse lugar, esse apoio, esse acolhimento
TESI15 - Tem-se a fragmentação das políticas, não se tem uma compreensão de totalidade. Uma política trabalha com um público e a outra trabalha com outro público, nesse processo, percebe-se que o trabalho fica muito fragmentado onde o acesso à escola é mais importante que a permanência, visto que ao inserir o aluno e não acompanhar e monitorar tem-se muita chance desse aluno sair da escola, a exemplo dos que entram pelas das cotas. [...] eles diziam professora: “é muito ruim para eu passar por essa rampa, como eu vou pro laboratório? E olha a gente ficava, tem que quebrar, 3 anos a 4 anos pedindo para quebrar, agora fizeram a rampa, né? os meninos estão saindo, mas vem outros, mas a agente tem que pedir, né? vamos pedindo, pedindo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Nesse panorama, a premissa básica foi de predominância da fragmentação das políticas, dos programas e das ações, que corresponde ao modo como estas são orientadas, percebidas e implementadas, pois elas são fundadas no campo contraditório interventivo do Estado. Isso implica compreender a partir das reflexões de Arroyo (2011) que as políticas são mais pautadas na dimensão interventiva do aluno do que no sistema educacional e suas estruturas. Nessa lógica, as políticas passam a ser conformadas por estratégias que fragmentam direitos a partir da lógica do atendimento à carência imediata, que por sua vez tem acontecido forma precária conforme enunciado: “[...] eles diziam professora: “é muito ruim passar por essa rampa, como eu vou para o laboratório? E olha a gente dizia tem que quebrar, 03 anos a 04 anos pedindo para quebrar, agora fizeram a rampa”.

O enunciado evidencia que as fragilidades da estrutura física e não adequação arquitetônica denunciam a não observação ao direito de locomoção principalmente das pessoas com limitações físicas. Desse modo, verifica-se a urgência da acessibilidade na instituição, visto que espaços e ambientes sem barreiras se constituem como espaços universais e não exclusivos.

Diante dessa problemática, observamos que a implementação das políticas reflete o modo como elas são constituídas nos documentos, a exemplo do PDI, que evidencia a divisão das políticas, uma vez que a “política de inclusão e diversidade” é a que contempla os alunos

com deficiências e por isso de responsabilidade do NAPNE. Isto acaba não refletindo a perspectiva ampla da educação inclusiva, visto que as ações inclusivas não dizem respeito apenas aos discentes PCDs, uma vez que vão além, extrapolam as ações de acesso de determinado grupo.

É interessante notar que além de fragmentadas, tais políticas também são polarizadas uma vez que suas ações são direcionadas a dois grupos principais, a saber: alunos com deficiência ou com necessidades especiais, os quais são de responsabilidade do NAPNE e no outro extremo todos os outros ditos “normais”, considerados público alvo da equipe multiprofissional conforme enunciado “[...] uma política trabalha com um público e a outra trabalha com outro público, nesse processo, percebe-se que o trabalho fica muito fragmentado onde o acesso à escola é mais importante que a permanência”.

A despeito disso, foi possível verificar que a perspectiva de inclusão que direciona tais políticas e ações corresponde a que privilegia grupos determinados, especialmente, os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica e os estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais. Em uma perspectiva mais aprofundada, verifica-se um aspecto muito importante produzido e introjetado nos profissionais que corresponde aos conflitos entre os pares, os quais são evidenciados através de falas que sugerem a ineficiência das políticas inclusivas atribuídas aos mesmos, conforme demonstrado na seguinte fala: “ começa aí, enquanto sociedade, enquanto seres humanos e as nossas políticas públicas só mudarão quando nós seres humanos mudarmos nossas atitudes” (TEFP13,2021), tais elementos ocultam questões mais estruturais como a insuficiência de recursos financeiros e humanos, que desafiam os profissionais e gestores cotidianamente. E atribui aos valores subjetivos e humanos o elemento fundante para o sucesso ou fracasso das políticas sociais na escola.

Com base no que foi exposto e a fim de acrescentar elementos que direcionem para práticas efetivamente inclusivas recorreremos às contribuições de Taufick (2014) que sugere que as políticas e ações precisam ser debatidas sob o ponto de vista de suas múltiplas funções. Tal medida, torna-se necessária na medida em que os indivíduos passam a adotar posturas, tais como o favorecimento do trabalho intersetorial e a integralização das diversas políticas, inserindo assim as políticas inclusivas num patamar de direito.

4.3.3 Categoria 3 Primazia do trabalho intersetorial para o alcance da efetivação das políticas e ações inclusivas para a permanência discente

A discussão desta categoria baseia-se, conforme os enunciados das participantes, pelo não reconhecimento por parte de alguns servidores como corresponsáveis pelas ações inclusivas, tal fato é atribuído ao não envolvimento em debates e eventos formativos, assim como, pela delegação de atribuições para determinados profissionais e setores, conforme verificado na fala: “a gente tá desde o ano passando fazendo essas formações com os professores do IFAM e são pouquíssimos os que comparecem, então, como é que eles querem cobrar algo da instituição se eles mesmos não fazem a parte deles” (TEFP13,2021). No mesmo direcionamento, observamos conforme a fala a seguir, que se trata de uma questão que não se esgota aos professores, mas também a outros profissionais:

[...] esses profissionais de dentro da instituição, os psicólogos, as assistentes sociais, os médicos, os enfermeiros, toda aquela equipe que é montada dentro da instituição para atuar diretamente dentro do NAPNE, nós temos muita dificuldade, até mesmo em participar das formações. Nós temos essa dificuldade de trazer, porque é a forma, eu acho de não se reconhecem, não se sentir inseridos (TEJF14, Pesquisa de campo, 2021).

Tal percepção enfatiza a ausência do engajamento de todos e corrobora com as reflexões de Sá (2018, p. 30) sobre a necessidade de o educador refinar o olhar haja vista que “algumas necessidades são aparentes, como as físicas, porém as dificuldades relacionadas à moradia, ao trabalho, à situação de vida do estudante, entre outras, só podem ser reconhecidas com uma avaliação mais acurada”. Portanto, não se trata de passar o problema adiante, mas de se estabelecer uma forte rede de apoio que seja capaz de construir intervenções dialogadas e participativas.

Nota-se que a fragmentação é um aspecto que envolve todo o processo de constituição e implementação das políticas, pois ela é percebida tanto no direcionamento de ações para grupos e necessidades específicas quanto aos sujeitos e setores executores. Desse modo, verifica-se que o acesso à escola e também o modo de operacionalização das políticas compromete o trabalho na diversidade uma vez que privilegia o acesso de grupos específicos. Tal processo, aponta que o acesso à escola tem sido mais valorizado que a permanência, visto que ao inserir o aluno e não o acompanhar as chances de insucessos são potencializadas.

Os enunciados evidenciam que a inclusão ainda não acontece na sua plenitude, pois, ainda são privilegiadas ações de caráter integracionistas, pautadas na inserção dos alunos para cumprimento da legislação, mas sem o acompanhamento necessário para sua efetiva inclusão. Tal aspecto coaduna com as ideias de Padilha e Oliveira (2013) que compreendem a integração como um momento importante na história da educação especial, pois nesse contexto o acesso de alunos com deficiência passa a ser admitida desde que tais alunos tivessem condições para acompanhar as atividades curriculares programadas no mesmo ritmo dos considerados “normais”. De certo, se almejamos a efetiva inclusão escolar de todos, ultrapassar o aspecto integracionista das políticas torna-se uma exigência imprescindível.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PARA A ESCOLA QUE INCLUI

Neste capítulo, apresentaremos o processo de construção do produto educacional denominado “Nós na travessia: da escola que integra para a escola que inclui”, o qual passou por três etapas sequenciais. A primeira etapa, correspondeu ao processo de prévia idealização durante a qualificação do projeto, seguida, da fase de coleta de dados, a qual a partir das contribuições dos docentes e técnicos em educação do IFAM CMC, sujeitos participantes da pesquisa, identificamos a necessidade da construção de um material educativo capaz de subsidiar ações direcionadas para a promoção das políticas inclusivas para permanência escolar no IFAM *Campus* Manaus Centro por meio da abordagem da educação inclusiva. Na segunda etapa, uma vez definidos o foco e objetivo do produto, passamos para a elaboração dos conteúdos e a concepção do seu formato. Na terceira etapa, submetemos o produto à avaliação dos participantes da pesquisa.

Inicialmente, a realização da roda de conversa com a equipe do NAPNE, bem como as tentativas de realização da coleta de dados junto aos servidores contribuíram para traçarmos as ideias iniciais deste Guia, sendo ratificadas ao término da aplicação das demais técnicas de coleta de dados e análise dos resultados. Isto é, durante a coleta identificamos uma cultura de não pertencimento às questões que envolvem os temas sobre a inclusão e a permanência escolar, percebida pela recusa de alguns educadores em falar sobre o assunto, uma vez que as respostas consistiam em: “eu não trabalho com a inclusão”; “procura o NAPNE”, “fala com a assistente social” etc.

Além disso, constatamos por meio das questões que buscaram identificar o entendimento acerca da educação inclusiva e a compreensão do IFAM CMC como espaço inclusivo, contradições relacionadas entre teoria e prática, uma vez que o reconhecimento da educação inclusiva compreendida como “educação de todos” é unânime ao passo que as práticas eram condizentes com a concessão de privilégios para determinados grupos.

Ante o exposto, foram identificados aspectos relacionados às fragilidades das políticas e ações inclusivas, sendo identificados fatores estruturais, financeiros e atitudinais como os mais expressivos. Nessa perspectiva, entendendo a mediação do conhecimento para a formação dos homens, consideramos oportuno propor este guia, visto que a união entre teoria e prática é indispensável na tomada de decisões e agir mais conscientes.

Nesse sentido, elegemos entre os aspectos que fragilizam as políticas inclusivas, o aspecto atitudinal, uma vez que entendemos a emancipação dos sujeitos processadas na dimensão atitudinal, como necessária para tornar os sujeitos operantes pela busca da efetiva inclusão, conforme enunciado pela participante:

A Educação Inclusiva é da contemporaneidade, ela é um tema imprescindível porque não tem como falar de educação sem falar de EI e quando nós passamos a ter esse olhar enquanto professores, enquanto eu dizer assim: e se fosse o meu filho? O que eu faria, né? Então, quando a gente tem esse olhar, essa sensibilidade, essa empatia e é aí que entra o processo (TEFP13, pesquisa de campo, 2021).

No quadro 23 foram expostos alguns enunciados que apontam os aspectos atitudinais como fator que impactam negativamente na implementação das ações inclusivas, dentre as quais são destacadas práticas que desconsideram as singularidades dos estudantes, como as de caráter homogeneizadoras e conservadoras, assim como o desconhecimento sobre as legislações inclusivas também é apontado como um problema, uma vez que interfere nos processos inclusivos.

Quadro 23- Enunciados que contribuíram para a concepção do Produto Educacional

Palavras-chave	Enunciados
Práticas conservadoras	SDE3: [...] ele viu esses estudantes reunidos com violão cantando num local. Ele achava que a escola não servia para isso, que escola é para estudar, mas percebi que o professor estava se sentindo um pouco desrespeitado. Então, ele considerava aquilo um desrespeito para ele como profissional [...] imagina o que acontece no ambiente de sala de aula, quantas piadinhas são contadas na presença dos alunos na sala de aula. Que não tem graça nenhuma para eles, mas tem profissionais da educação que se acham à vontade pra contar piadinhas
Práticas homogeneizadas	SDE3: [...] não é uma exceção reclamar do aluno e querer que todo mundo faça do jeito desse professor SDPQ1: um professor com a sua didática e a pedagoga dizendo: “a sua didática é inclusiva, professor?” Não, essa a minha didática!
Mudanças atitudinais	TEFP13: Então, a EI começa aí, enquanto sociedade, enquanto seres humanos e as nossas políticas públicas só mudarão quando nós seres humanos mudarmos nossas atitudes. TESI15: [...] pesca um professor ali na Educação Física; outro ali na DAEP e no DPI etc. Aí eles vão ajudando a transformar essa cabecinha da educação profissional, não é pra ela deixar de ser uma educação profissional. É para ela deixar de ser uma cabeça exclusiva e ser uma cabeça inclusiva, que ela comece a pensar nos outros, a ser empática
Ênfase na deficiência	STEJ6: Educação sem distinção, alunos com deficiência que frequentam o mesmo ambiente escolar. STEN11: É uma educação voltada para todos, onde valoriza a diversidade cultural e principalmente quando possibilita a inclusão, sobretudo de pessoas com alguma deficiência

Desconhecimento das legislações	SDU2: [...] eu também posso trabalhar a educação inclusiva com os alunos que apresentam (eu não sei se é a palavra adequada). Eu não tenho conhecimento da legislação especificamente para esse público. TEFP13: [...] as leis da EI ainda é uma lei desconhecida na sua maioria, mesmo para quem trabalha, com quem atua com pessoas com deficiência, então, muitas pessoas ainda não tem tanta informação TESI15: a lei de inclusão, sei que ela é complicada, mas eu sei para mim, mas eu não sei como explicar
Formação e capacitação	STEP9: [...] todos precisam entender o que é, para assim saber como proceder. [...] os desafios são grandes e envolvem debates, formações, capacitações, adaptação de ambientes, compra de material didático e reorganização dos fluxos de atendimento, planos de ensino, processos avaliativos e outros STEJ10: [...] ter as formações para os profissionais, dentro do ensino tecnológico STNE11: [...] um grande desafio é a adequada formação dos profissionais SPDO12: Acredito que é necessário trabalhar com professores e demais servidores uma cultura de inclusão com cursos, workshops, etc. que oriente a forma correta de inclusão escolar [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tais falas despertaram o olhar para questões atitudinais, sobretudo porque apontam a necessidade de transformação individual e coletiva. Desse modo, a percepção dos “nós” críticos que tensionam e fragilizam as ações é imprescindível para o processo mudanças, conforme enfatizado no enunciado: “professor tem que se incluir para depois ele pensar em inclusão” (TEJF24, 2021). Assim, tomando como base a análise dos resultados bem como o delineamento na qualificação, pensamos inicialmente na elaboração de um aplicativo para dispositivos móveis. Entretanto, mediante a complexidade para sua concretização, repensamos outro formato mais apropriado e condizente com as condições de tempo, disponibilidade técnica e orçamentária. Nessa perspectiva, pensamos no Guia Informativo Digital que tem por objetivo agrupar ideias e conceitos sobre as políticas de inclusão implantadas no IFAM CMC a fim de subsidiar ações mais reflexivas e dialogadas cuja intencionalidade seja pautada na promoção de sua própria emancipação e dos sujeitos educandos.

A fim de fundamentar tal objetivo, apropriamo-nos da reflexão de Fortuna (2015, p.64) que reconhece a práxis pedagógica como um desafio, mas também como possibilidade para o processo de transformação nas escolas, uma vez que a “relação teoria e prática na educação abre caminhos emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos, que pensam a sociedade

de forma coerente aos preceitos do ser mais, como possibilidade do educador/a e do educando/a”.

É importante destacar que o Guia foi pensado para auxiliar os educadores em suas práticas pedagógicas inclusivas. Mas também, propiciará benefícios aos estudantes, uma vez que a finalidade da educação inclusiva é promover a educação de qualidades para todos incondicionalmente.

Conscientes da amplitude e complexidade da educação inclusiva, bem como em face do fator tempo, pretendemos dialogar com o IFAM sobre a possibilidade de adequar e/ou criar novos formatos deste produto, tendo em vista atender as diversas necessidades linguísticas.

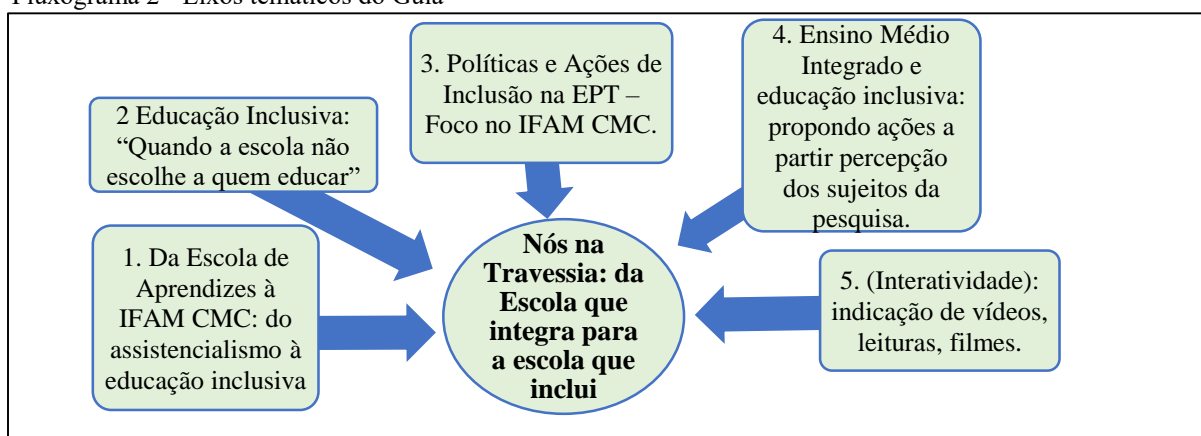
Optamos pela versão digital do guia, em razão da percepção de que as transformações ocorridas a partir do processo de globalização, bem como do contexto da Covid-19 se constituem como processos que impactaram profundamente a sociedade, principalmente, no modo de se comunicar, que nesse contexto tem utilizado as TCIs como importantes ferramentas para busca de informação e interação. Outro aspecto corresponde à facilidade de buscar conhecimentos, visto a que formação e capacitação presenciais atingem um público muito reduzido em virtude do fator tempo e da sobrecarga de trabalho dos servidores.

Por tecnologia, Segundo Kenski (2007, p.20), entende-se o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. Dito de outra maneira, pode-se dizer que a tecnologia está relacionada a todo processo de construção de determinado objeto, pois engloba desde a sua concepção até sua materialização propriamente dita, sendo assim, a tecnologia compreende o processo de idealização, criação e materialização de qualquer objeto, instrumento ou meio que contribua para atender as necessidades das pessoas, grupos e sociedades.

Partindo dessa percepção somada à percepção dos sujeitos da pesquisa, foi possível apontar a importância do produto educacional, uma vez que sua utilização poderá beneficiar além do corpo de servidores do IFAM CMC, outros públicos e educadores que tenham interesse pelo tema abordado, pois nele estarão contidos eixos e conteúdo de interesse coletivo.

O Guia é composto por elementos pré-textuais: capa/contracapa, ficha de descrição técnica e sumário, seguido dos elementos textuais: apresentação, introdução, desenvolvimento (composto por 5 (cinco) eixos temáticos), que trazem informações numa linguagem acessível e de fácil compreensão conforme mostrado no fluxograma 2, e por fim, apresenta os elementos pós-textuais: referências e biografia das autoras.

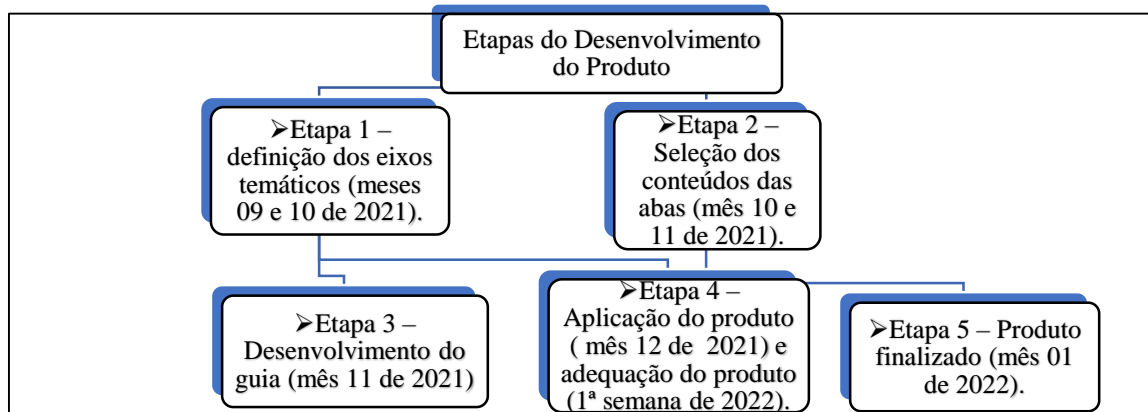
Fluxograma 2 - Eixos temáticos do Guia



Fonte: Elaborado pela autora.

O guia será acessível para todos de forma gratuita, devendo ser disponibilizado um *link* para *download* no site institucional do IFAM. Em linhas gerais, Farias (2019) enfatiza que o produto educacional é um resultado tangível de um processo gerado por meio de uma pesquisa, devendo responder a um problema ou pergunta oriunda do campo de prática profissional com foco nas necessidades do público-alvo, não nas do pesquisador. Sendo assim, o desenvolvimento do produto educacional obedeceu às seguintes etapas:

Fluxograma 3- Fases de Desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma vez finalizada a fase de tratamento e análise dos dados, iniciamos a seleção de conteúdo (etapa 2), os quais foram extraídos das fontes bibliográficas utilizadas no referencial teórico da dissertação, bem como de outros materiais consultados. Após a definição e elaboração dos eixos e dos conteúdos, passamos para a etapa 3 (três) cujo processo culminou na criação da interface e desenvolvimento propriamente dito do guia, para isso foram necessários suporte e contratação de profissional da área de *designer* em razão da necessidade de conhecimentos técnicos para diagramação.

Na etapa 4, o produto foi submetido à validação, tal processo aconteceu mediante a aplicação de questionário avaliativo *on-line*, aberto em 27 de dezembro de 2021 e fechado em 11/01/2022, no *Google Forms*. Para isso, foram utilizadas ferramentas de interação digital como *WhatsApp* e *e-mail* para encaminhar o convite e o link de acesso aos participantes. Desse modo, recebemos 12 respostas, do total de 15 participantes da pesquisa e 4 respostas de educadores não participantes da pesquisa.

O questionário foi estruturado em duas partes. Na primeira parte, os avaliadores atribuíram um dos conceitos: ótimo, bom, regular ou insuficiente aos itens indicados (Apêndice E). Na segunda parte, os avaliadores manifestaram de forma descritiva suas opiniões apontando e sugerindo aspectos positivos e negativos sobre o produto educacional.

Condensadas as avaliações, verificamos sugestões relacionadas ao acréscimo de conteúdo voltado para os estudantes com deficiência, clareza sobre o público alvo do produto, inserção e ajustes na parte da “interatividade” e outros ajustes de formatação.

Sobre a atribuição dos conceitos, foi possível perceber o elevado nível de aceitação, conforme indicado nos percentuais a seguir: o primeiro aspecto questionado foi sobre a clareza do título do guia, 71,4% dos participantes apontaram como “ótimo”, enquanto 28,6% indicaram como “bom”. Os mesmos índices foram identificados nas indagações sobre a coerência da estrutura do guia, a relevância e pertinência do conteúdo e os aspectos visuais: cores, imagens, ilustrações etc. No que se refere, a clareza e objetividade do guia, 85,7% responderam “ótimo”, enquanto 14,3% responderam “bom”. Cabe destacar, o mesmo percentual na indagação sobre o objetivo do guia e sobre a relevância e contribuição para a promoção de práticas inclusivas. Já no que se refere à clareza e objetividade da linguagem utilizada, 85,7% dos participantes responderam “ótimo”, enquanto 8,3% responderam “bom” e 6% “regular”.

As avaliações dos participantes apontaram para a qualificação e relevância do produto educacional, uma vez que expressaram índices satisfatórios de aceitação. Diante disso, e observadas as sugestões dos participantes passamos para a fase 5, denominada como fase de finalização do produto.

É importante destacar que o guia foi pensado segundo as orientações de Kaplún (2003), que considera as unidades para a criação de produtos educacionais os seguintes eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual se refere aos conteúdos selecionados, o qual pressupõe um processo de seleção de materiais que promoverão maior entendimento acerca das categorias e conceitos sobre o objeto investigado, portanto, tornou-se imprescindível apreender os saberes dos sujeitos da pesquisa. O eixo pedagógico diz respeito aos procedimentos adotados para se alcançar os objetivos do produto. O eixo comunicacional está relacionado ao modo em que as mensagens e conteúdos chegarão ao público destinatário do produto.

De modo mais específico, o eixo conceitual principal envolve a categoria educação inclusiva, sendo assim, foram considerados como conteúdos factuais um breve contexto sobre a educação inclusiva e demais documentos pertinentes. Como eixo procedimental foram considerados os serviços e as ações viabilizados por meio de programas e projetos implementados no IFAM CMC. No que se refere ao aspecto atitudinal entendemos que corresponde aos valores que subsidiaram a elaboração do Guia pautado no respeito, na responsabilidade, na coletividade, no diálogo etc., assim como as propostas de ações enaltecidas pelos participantes que correspondem à promoção dos valores supracitados.

Quanto ao eixo pedagógico, podemos relacionar aos conhecimentos prévios dos sujeitos a respeito da inclusão, sobre os processos de inclusão, os impactos das políticas, programas e projetos de caráter inclusivo no processo permanência e êxito escolar os quais foram fundamentais para nortear a criação dos eixos temáticos.

Por fim, o eixo comunicacional culminou no desenvolvimento do Guia Digital como ferramenta dinâmica, dialógica, interativa e de fácil acesso e que contribuirá na promoção da inclusão discente. Assim sendo, apresentaremos brevemente o produto educacional em destaque.

Inicialmente, justificamos a escolha do título com destaque para o trocadilho da palavra “nós” que sugere a discussão do protagonismo da rede de apoio (nós) no processo da integração

para a inclusão, o que também pressupõe derrubar barreiras e desatar “nós” para a travessia da efetiva inclusão. A palavra “travessia” remete a ideia de “caminho”, “passagem”, “movimento” e seus percalços, simbolizada pelas sábias palavras de Guimarães Rosa: “Quem elegeu a busca não pode recorrer a travessia”.

A “apresentação” condensa aspectos relacionados ao objetivo do produto e sua estrutura. Na parte introdutória (denominada como Passos Iniciais) trazemos uma breve discussão sobre a educação inclusiva e seus aspectos mais gerais. Já o desenvolvimento corresponde aos 5 (cinco) eixos temáticos:

a) O primeiro eixo temático **“Da Escola de Aprendizes à IFAM CMC: do assistencialismo à educação inclusiva”** apresenta de modo breve a trajetória histórica do IFAM CMC, que objetiva provocar nos leitores reflexões acerca do caráter assistencialista ou inclusivo da instituição. A principal contribuição deste eixo será o de oportunizar reflexões sobre o contexto institucional em que estão inseridos, uma vez que ainda se configura como informação pouco difundida e que precisa ser amplamente socializada.

b) O segundo eixo **“Educação Inclusiva: “Quando a escola não escolhe a quem educar”** discute e explicita conceitos basilares como a educação inclusiva, também delinea a distinção sobre integração e inclusão e apresenta os principais documentos norteadores sobre o tema etc.

c) O terceiro eixo **“Políticas e Ações de Inclusão na EPT – Foco no IFAM CMC”** como o próprio título sugere apresenta as principais políticas e ações inclusivas implementadas. E também discute e revela aspectos relacionados às dificuldades (nós) enfrentadas no contexto do CMC a partir das percepções dos participantes da pesquisa.

d) O quarto eixo **“Ensino Médio Integrado e educação inclusiva: propondo ações a partir percepção dos sujeitos da pesquisa** condensa às principais propostas de ações para a promoção de ações e fortalecimento das políticas inclusivas voltadas para a permanência escolar.

e) O quinto eixo **“interatividade”** recorre às atividades lúdicas para suscitar reflexões que envolvem temas como: inclusão social e escolar, desigualdades, preconceito etc. Assim, são sugeridos filmes, documentários, músicas, palestras etc., os quais poderão ser utilizados em diferentes práticas pedagógicas. Assim como, também poderá se constituir como instrumento de reflexão aos próprios educadores.

A partir do exposto, entendemos a importância de se ampliar discussões que fortaleçam as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, visto que o universo diversificado de grupos juvenis exige que a escola repense os modos de se relacionar com os mesmos.

Nessa perspectiva, oferecemos à sociedade um produto educacional potencialmente relevante, pois trata de um tema que precisa ser ousadamente encarrado e praticado. A concepção do “Nós na travessia” foi desafiadora, principalmente, em razão da complexidade e das polêmicas que envolvem o tema. Ainda assim, conseguimos materializar um produto educacional com grande potencial e relevância, tendo como horizonte cumprir o objetivo de promover mudanças de valores e percepções, bem como estimular e promover reflexões direcionadas para a efetivação da educação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa exige trilhar um caminho, ora tranquilo, ora cheio de incertezas. A pesquisa apresentada e as discussões suscitadas permitiram concluir que as políticas públicas educacionais têm reproduzido e se apropriado de conceitos cujo viés é pautado em valores democráticos, igualitários e inclusivos. Mas na prática verificamos um abismo entre o que prescrevem as leis e a sua aplicabilidade. Nesse bojo, constatamos que os desafios e os abismos são potencializados em virtude da conjuntura política e econômica brasileira, que não é favorável à plena efetivação dos direitos sociais.

Tal cenário insere a educação inclusiva como um projeto complexo e desafiador, pois sua concretização perpassa pelo estabelecimento de mudanças de diferentes ordens, relacionadas as questões estruturais, atitudinais, valorativas, intersetoriais, gerenciais, financeiras etc. Portanto, não se pode atribuir a uma única política, ação ou estratégia a responsabilidade pela inclusão escolar, como tem acontecido com o Programa Socioassistencial.

Vimos neste estudo importantes avanços na EPT na perspectiva da educação inclusiva. No que se refere a questão do acesso identificamos o processo de democratização e abertura à diversidade como algo digno de entusiasmo, principalmente num estado como o Amazonas cujos desafios são potencializados em razão de suas características geográficas, culturais, sociais, o que ressalta a imprescindibilidade de estratégias inclusivas, a exemplo da Lei de Cotas.

Nesse direcionamento constatamos que a ampliação de vagas é acompanhada de muitos desafios, pois o acolhimento da diversidade pressupõe reconhecer as potencialidades e as fragilidades intrínsecas dos estudantes. Por isso não basta inserir os diferentes na escola, é necessário garantir as condições para que o processo de ensino e aprendizado seja viabilizado de forma qualitativa para todos.

Nesse sentido, o IFAM CMC tem buscado enfrentar os desafios a fim de garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Para isso, reconhece a importância da educação inclusiva ao implementar políticas de inclusão para o enfrentamento das condições desiguais que adentram o espaço escolar. Assim, dispõe de diferentes estratégias e ações tendo como horizonte a inclusão escolar, dentre as quais podemos destacar: a Política de Assistência Estudantil, a implementação das ações do NAPNE, a execução da Política Nacional de Alimentação Escolar, incentivo aos projetos de iniciação científica e de extensão e outros.

Verificamos que no IFAM CMC as políticas e ações inclusivas são compreendidas como as que oferecem suporte para os estudantes em situação de vulnerabilidade social e estudantes com deficiência. Assim, verificamos o protagonismo e a importância do programa socioassistencial e das ações do NAPNE.

Ao programa socioassistencial é dada maior notoriedade por ser considerado o principal responsável pela permanência escolar dos estudantes com menor poder aquisitivo, pois atua como suporte para o suprimento de necessidades básicas através da concessão de benefício alimentação, transporte, material didático e pedagógico etc. Já o NAPNE se dá pelo foco das ações serem direcionadas aos estudantes com deficiência ou necessidade específica, bem como pela trajetória de exclusão desses grupos dos espaços escolares.

Também constatamos que atribuir ao referido programa a responsabilidade pela permanência torna o debate da inclusão fragmentado e focalizado, uma vez que não compreende a complexidade dos fatores que impactam na permanência e êxito escolar. Fragmentado tanto ao aspecto do alcance e entendimento da inclusão numa perspectiva restrita, quanto à execução e corresponsabilidade dos sujeitos protagonistas pelas ações inclusivas.

Nessa perspectiva, os resultados evidenciam a necessidade da construção de uma cultura inclusiva no espaço institucional, pois fica evidente a responsabilidade pela inclusão direcionada para determinados profissionais.

Outro aspecto identificado diz respeito à atenção direcionada aos estudantes do ensino médio integrado, visto que os dados revelam uma disparidade de atenção, cuja prioridade tem sido direcionada a esse grupo em detrimento do público adulto, fato que segundo os entrevistados é refletido no índice de evasão, transferência e trancamento escolar.

A partir dessa constatação, notamos três fatores que contribuem para a focalização das políticas no IFAM CMC: o primeiro corresponde ao aspecto estrutural do sistema de ensino brasileiro, uma vez que este precisa formular e propor ações que atendam aos anseios políticos e econômicos; o segundo diz respeito ao aspecto institucional uma vez que se insere no campo contraditório para atender os anseios do sistema e ao mesmo tempo garantir a educação de qualidade para todos. E por fim, reconhecemos o aspecto atitudinal, em razão das ações serem processadas de forma descontinuadas e não dialogadas.

Este estudo, a partir dos resultados da pesquisa, revelou que o IFAM CMC precisa avançar para o cumprimento da educação inclusiva que possibilite atender as diferenças e especificidades pedagógicas dos estudantes. Para isso, no âmbito institucional, torna-se urgente a promoção de mudanças atitudinais tendo em vista refinar o olhar para apreender as potencialidades dos estudantes, identificar as fragilidades para o atendimento individualizado e flexibilizado. Trata-se de mudanças de postura e incentivo da cultura de diálogo, parcerias etc. Portanto, é necessário compreender que as dificuldades dos estudantes não são apenas de ordem material, mas também de ordem social, de aprendizagem, nutricionais, culturais, etc. Isso pressupõe, reconhecer o caráter multifacetado dos processos inclusivos, uma vez que os fenômenos da desigualdade também são multifacetados.

Nessa perspectiva, ressaltamos o alinhamento das ações numa mesma direção. Uma vez que é preciso reconhecer as múltiplas causas dos fenômenos de exclusão e romper com a ideia de que uma única política isolada é suficiente para o enfrentamento das necessidades dos estudantes.

A intersetorialidade das ações é fundamental, assim como o estabelecimento e resgate de parcerias entre família e escola, escola e instituições externas, maiores investimentos em recurso humanos, aumento de recursos financeiros, incentivo à capacitação dos servidores etc. Nesse cenário, destacamos intersetorialidade necessária para a articulação das ações, pois tal entendimento resgata o art.6º da Constituição Federal (1988) que define a educação, a saúde, o trabalho, o lazer etc. como direitos sociais, e tais direitos devem ser garantidos de forma articulada.

Nessa perspectiva, este estudo revelou a importância das políticas, das ações e estratégias inclusivas, uma vez que são imprescindíveis pois asseguram aos estudantes as condições básicas para sua permanência e êxito. Ainda assim, reafirmamos a necessidade de se apreender os múltiplos fatores que interferem no processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não podemos limitar o olhar para as carências materiais e necessidades básicas, é preciso olhar os estudantes numa perspectiva de totalidade, como sujeitos integrais. Desse modo, poderemos avançar e potencializar as políticas e ações tendo como horizonte a efetivação da educação inclusiva.

Enquanto pesquisadora e servidora do IFAM, espero que os estudos em relação a essa temática tão importante não se esgote aqui, sendo pois utilizado como aporte teórico para que novos olhares sejam inseridos a fim de se ampliar a discussão sobre o processo de inclusão e sua importância para a equidade social e para o fortalecimento das metas institucionais dos Institutos Federais de Educação.

REFERÊNCIAS

- AMANCIO FILHO, Antenor; MACHADO, Maria Helena; WERMELINGER, Mônica. Políticas de Educação Profissional: referencias e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007.
- ANDRE, Marli Eliza. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103. 2013.
- ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** Campinas, v.3,n.113, p. 1381-1416, out-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de jun. 2021.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94**, jan./abr. 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normas ABNT 2022**. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/normas-abnt-2022/>. Acesso em: 3 de jan.2022.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BACKS, Sheila. O Serviço social na educação. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila (org.). **Serviço Social e Políticas Sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. cap.7, p. 121-137.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 25 de out.2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de assistência estudantil - PNAES**. Brasília, 2010.
- _____. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprov o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Painel coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: maio. 2020.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 30 dez. 2008.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES**. Acesso em: 20 dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2014. 1.ed. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) 1,6 Mb.

CAMPOS, Marcelo. Expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no período 2003-2014: uma análise a partir da abordagem das capacitações. **RE&D. Econ. e Desenv.** Santa Maria, vol. 28, n.2, p. 497 – 516, jul. – dez. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1. 187 - 205, jan./abr.2014.

CIAVATTA, Maria. Perspectivas para o ensino médio integrado no contexto do estado de exceção no Brasil. palestra. **Seminário EPT do Sintietfal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-7bXzBzta2s>. Acesso em: 19. maio. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2014. 1.ed. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) 1,6 Mb.

CURY, Carlos Roberto. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set-dez 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

DEL-MASSO, Maria Candida. **Metodologia do trabalho científico: aspectos introdutórios**.

Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 03/01/2021.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Santos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. vol. 6, n.11, p.65-77, dez.,2009.

DUTRA, Claudia; GRIBOSKI, Claudia. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. **Ensaio Pedagógico** - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília : Ideal Ltda; Ministério da Educação. v. 1. p. 209-215, 2006.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo vol. 7 n. 20 p. 13-35 nov. 2010

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2005. 3. ed.

FARIAS, Marcela. Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional [recurso eletrônico] / Marcela Sarah Filgueiras de Farias, Andréa Ferreira Mendonça. - Manaus, 2019. 1 e-book, 72 p.: il. color.

FERREIRA, Rejane; MEDEIROS, Isandra. Educação inclusiva na educação profissional e tecnológica: vislumbrando desafios possíveis. In: WESSELOVICZ, Glaucia; CAZINI, Janaina (org.). **Diálogos sobre inclusão 2**. [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Plano de desenvolvimento institucional 2019 - 2023**. [AMAZONAS: IFAM]. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-2023>. Pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 29 set. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus. 2007. 12

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000. 5.ed.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, Isabel; NUNES, Clarisse. **Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas. 2015, p. 126 - 143.

MANTOAN, Maria Teresa. *et al.* **Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Editora Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar -caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. Ensaio pedagógico educação inclusiva: direito à diversidade. **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 2.ed

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 705 -720, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLCZYK, Simone; SUHR, Inge. Jovens que frequentam o ensino médio integrado: ilustres desconhecidos? *In: SOBRINHO, Sidinei; PLÁCIDO, Reginaldo (org.). Educação profissional integrado ao ensino médio*. João Pessoa: IFPB, 2020, cap.29, p-931-974.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaracao%3%A7%3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PADILHA, Anna Maria; OLIVEIRA, Ivone. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, Anna Maria; OLIVEIRA, Ivone (org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão**. Campinas: Papirus, 2013, cap. 1, p. 17-57.

PACHECO, Eliezer. **Instituto federal: o inédito viável**. Disponível: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/08/institutos-federais-o-inedito-viavel-por-eliezer-pacheco/>

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, número especial: Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6, maio-dez. 1997.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momento - Diálogos em Educação**, FURG, 2020

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. 2.ed.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica, 1ª edição, volume V. Curitiba, 2014.

RODRIGUES, Milena; IRIART, Mirela; LARANJEIRA, Denise. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil (1930/1975)**. Petrópolis: Vozes, 8.ed. 1986.

SÁ, Ana Karine. **Educação inclusiva: uma avaliação de implementação**. Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Recife, 2018.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <http://passeidireto.com>. Acesso em: 24 abr.2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 23.ed.rev. e atual, 2017.

SILVA, Maciel. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos nos “encontros das culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.14, n.1, p-46-59, jan./jun.2015.

SILVA, Guilherme. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8055>. Acesso em: 4. mar.2020.

SILVA, Luciene Maria. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, Antônio; HETKOWSKI, Tania (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books :<http://books.scielo.org>.

SOUZA NETO, Alaim. Ensino médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1263-1287 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

TAUFICK, Ana Luiza. Análise da política de assistência estudantil dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **RBPAE** - v. 30, n. 1, p. 181-201, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/50020>. Acesso em: 12.fev.2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário estatístico da educação básica. Moderna:2020. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 13.abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien. 1998. Disponível em :. Acesso em: 15 jun. 2021.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social, questão social e políticas sociais em tempos de degradação do trabalho humano, sob o domínio do capital financeiro. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 21, n.1, p. 183-194, jul./dez. 2018

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução de Cristina Mateus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015. 5. ed.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPROGNO, Marisange. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do instituto federal do Espírito Santo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6042/1/Marisange%20Blank%20Zamprogno.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



PASSOS INICIAIS...

Um questionamento que você pode estar fazendo é: *qual é o propósito deste guia?* Para respondê-lo, iremos nesta seção explicar os caminhos para a travessia da escola que integra para escola que inclui.

Como passo inicial, cabe destacar que a travessia tem um ponto de partida e ponto de chegada. Certo? Por isso remete a ideia de passagem/caminho a ser trilhado. A questão central é que a travessia não é um movimento simples, basta pensar nos obstáculos (nós) que envolve a efetivação da inclusão. Essa condição, possibilitou pensar essa travessia como um possível processo.

Desse modo, este produto educacional está organizado em 05 (cinco) percursos temáticos que, justapostos, compõem o processo de travessia em busca de novos horizontes. Cabe destacar que a estrutura de nosso material foi planejada para oferecer aos leitores informações que subsidiem ações condizentes com as propostas legitimadas por meio de dispositivos legais, a fim de promover a inclusão para além do acesso aos espaços escolares.

09

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PASSOS INICIAIS	09
PERCURSO 1...	
DA ESCOLA DE APRENDIZES AO IFAM CMC: DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
O IFAM CMC E SEU PAPEL SOCIAL	20
PERCURSO 2...	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: “QUANDO A ESCOLA NÃO ESCOLHE A QUEM EDUCAR”	23
O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	24
APROFUNDANDO CONHECIMENTOS	30
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	34
PERCURSO 3...	

DA ESCOLA DE APRENDIZES AO IFAM CMC: DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PERCURSO 1:

A CONSTITUIÇÃO DO IFAM...

Já dizia o poeta e compositor nordestino Flávio José “[...] toda caminhada começa no primeiro passo”. Para tal, este percurso é a largada oficial de nossa travessia, nele vamos explorar alguns conceitos importantes, tais como: o trabalho na dimensão econômica e ontológica, a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e o papel e função social dos IFs, especificamente do IFAM CMC.

Uma questão expressiva e ainda pouco refletida está relacionada à dimensão do trabalho que exercemos como profissão, uma vez que dedicamos parte significativa do nosso tempo a ele, não é mesmo?

13

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO TÉCNICOS

1. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Mantoan (2003) a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, isto é, diz respeito a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, é ter o privilégio de conviver com as pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

Nesta pesquisa, consideramos a proposta da educação inclusiva de forma mais ampla, na medida em que propõe a construção de um modelo escolar que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independentemente, de qualquer característica. Assim sendo, as políticas de inclusão desempenham um papel fundamental para diminuir e/ou romper com as barreiras colocadas quando as diferenças são colocadas como “problema”, “dificuldade”.

2. CARACTERIZAÇÃO DA TÉCNICA

Trata-se de um questionário aberto que oportunizará aos participantes utilizar suas próprias palavras para responderem as questões do questionário.

3. SOBRE A PESQUISADORA

Primeiramente, é um imenso prazer contar com sua colaboração. Sou Karen Pontes da Cunha, pertença ao quadro de servidores técnico administrativo do IFAM Campus Parintins. A escolha pela temática dialoga com minha formação em Serviço Social, assim como de inquietações sentidas no cotidiano de trabalho. Portanto, objetivo a partir deste estudo contribuir para o fortalecimento da construção de uma escola para todos.

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Neste espaço você deverá falar um pouco sobre você (nome, idade, formação, tempo de atuação e o que mais considerar relevante).
2. *Neste espaço você deverá falar um pouco sobre você (nome, idade, formação, tempo de atuação e o que mais considerar relevante). *

CARACTERIZAÇÃO DO IFAM CMC

3. Fale sobre o CMC destacando sua percepção sobre a instituição e a função social do mesmo. *
4. A estrutura do IFAM CMC é adequada para a efetivação da educação de todos os estudantes? *

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS INCLUSIVAS

5. a) Diga-me o que você entende sobre a educação inclusiva? *
6. b. Descreva a (as) políticas inclusivas implementadas no IFAM CMC e diga se são importantes e por quê? *
7. c. Para você quem são os principais atores para a execução das políticas inclusivas no IFAM CMC? *
8. d. Descreva os impactos que as políticas podem causar na permanência escolar dos estudantes matriculados no IFAM CMC? *
9. e. Quais as principais causas e/ou fatores que implicam na não permanência escolar no IFAM CMC? *
10. f) Quais são os desafios para a implementação das políticas inclusivas no IFAM CMC? *
11. g. Para finalizar, você considera o IFAM CMC inclusivo? Aponte os critérios que definem uma escola inclusiva. *

Sua contribuição é muito valiosa. Obrigada!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTES

1. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Mantoan (2003) a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, isto é, diz respeito a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, é ter o privilégio de conviver com as pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

Nesta pesquisa, consideramos a proposta da educação inclusiva de forma mais ampla, na medida em que propõe a construção de um modelo escolar que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independentemente, de qualquer característica. Assim sendo, as políticas de inclusão desempenham um papel fundamental para diminuir e/ou romper com as barreiras colocadas quando as diferenças são colocadas como “problema”, “dificuldade”.

2. CARACTERIZAÇÃO DA TÉCNICA

Trata-se de um questionário aberto que oportunizará aos participantes utilizar suas próprias palavras para responderem as questões do questionário.

3. SOBRE A PESQUISADORA

Primeiramente, é um imenso prazer contar com sua colaboração. Sou Karen Pontes da Cunha, pertencço ao quadro de servidores técnico administrativo do IFAM Campus Parintins. A escolha pela temática dialoga com minha formação em Serviço Social, assim como de inquietações sentidas no cotidiano de trabalho. Portanto, objetivo a partir deste estudo contribuir para o fortalecimento da construção de uma escola para todos.

***Obrigatório**

1. E-mail *

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

2. Neste espaço você fará uma breve apresentação (idade, gênero, formação, tempo de atuação no campus e o que mais considerar pertinente). *

CARACTERIZAÇÃO DO IFAM CMC

3. Discorra sobre o IFAM CMC, destacando seu papel social. *
4. Fale sobre sua relação de trabalho com a (s) equipe (s) de suporte ao ensino. *
5. Fale sobre a estrutura do IFAM CMC pontuando se os recursos materiais e humanos são adequados para o atendimento de todos os alunos? *

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICA INCLUSIVAS

6. a. Discorra sobre seu cotidiano em sala de aula (pontue os principais desafios). *
7. b. O que você entende por educação inclusiva? Destacando a quem ela deve atender? Por quê? *
8. c. Descreva a (s) política (s) inclusiva (s) implementadas no IFAM CM e diga se são importantes? *
9. d. Fale sobre os impactos que as políticas inclusivas podem causar na permanência escolar do estudante matriculado no IFAM CMC? *
10. e. Quem são os principais atores para a execução das políticas inclusivas implementadas no IFAM CMC
11. f. Você considera o Ifam CMC inclusivo? Aponte os principais aspectos relevantes para tal consideração.
12. h. Para finalizar, qual sua percepção acerca das políticas de permanência dos estudantes implementadas no IFAM CMC?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D - ROTEIRO RODA DE CONVERSA

Parte 1 (Abertura): Boas-vindas; aviso para não desligar a câmera; aviso para manter o microfone ligado; orientar sobre a dinâmica e destacar sobre a importância do respeito ao momento de fala de cada participante.

Leitura de uma mensagem: Escolha do Poema “Incluir é viver a beleza da diversidade”, de João Beauclair

Apresentação do tema: introdução sobre a perspectiva inclusiva adotada na pesquisa.

Parte 2 (Desenvolvimento): Exploração da pergunta central “Diga-me o que você entende sobre a expressão educação inclusiva?”

Após a fala inicial, passaremos a dialogar sobre as políticas inclusivas e posteriormente os participantes deverão falar a respeito dos impactos das políticas para a permanência dos estudantes.

Parte 3 (tempestade de ideias): Será perguntado aos participantes como eles podem contribuir para a promoção das ações de inclusão implementadas no campus.

Fechamento: a mediadora tecerá suas contribuições finais e agradecer pela participação e contribuições, em seguida, pedirá aos participantes que façam suas considerações finais, ressaltando suas percepções sobre o momento da roda de conversa.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

17/01/22, 08:43

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PAR...

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PARA A ESCOLA QUE INCLUI".

Informação gerais:

Esta avaliação está dividida em duas partes. Na primeira, o avaliador deverá escolher um dos conceitos: ótimo, bom, regular ou insuficiente aos itens indicados, podendo justificar seu conceito na seção 3. Na segunda parte, o avaliador manifestará de forma descritiva sua opinião sobre o produto educacional, poderá sugerir pontos positivos, negativos e sugerir melhorias.

***Obrigatório**

1. Nome do avaliador:

2. Formação:

3. Função e tempo de atuação no IFAM:

Parte 1: Escolha um dos conceitos (ótimo, bom, regular ou insuficiente)

4. 1. O título do Guia está claro? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Insuficiente

17/01/22, 08:43

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PAR...

5. 2. A apresentação do Guia está clara e objetiva? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

6. 3. O objetivo do Guia está claro? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

7. 4. A estrutura do Guia segue uma sequência lógica e coerente? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

8. 1. A linguagem está clara e objetiva? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

17/01/22, 08:43

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "NÓS NA TRAVESSIA: DA ESCOLA QUE INTEGRA PAR...

9. 6. O conteúdo está condizente com a proposta do Guia? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

10. 6. O conteúdo está condizente com a proposta do Guia? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

11. 7. O Guia é relevante e poderá contribuir para a promoção de práticas inclusivas? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insuficiente

12. 8. Quanto aos aspectos visuais: cores, imagens, ilustrações etc? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Insuficiente

Parte 2: Sugestões

13. Solicitamos que você manifeste sua opinião sobre o Guia, indicando os aspectos positivos e negativos, bem como sugerindo melhorias para finalização do produto. Você também poderá justificar os conceitos atribuídos às questões anteriores. *

Obrigada pelas contribuições!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Karen Pontes da Cunha, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de mestrado intitulado “A inclusão discente no contexto do Ifam campus Manaus Centro: uma abordagem acerca do acesso, permanência e êxito escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva”, que está sob a orientação da Prof. Dr^a, Maria Francisca Morais de Lima. O objetivo geral buscará compreender a inclusão discente a partir da perspectiva inclusiva da educação e sua importância para o acesso, permanência e êxito escolar no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

Manaus, 25 de novembro de 2020.


EDSON VALENTE CHAVES
Diretor Geral
Edson Valente Chaves
Diretor Geral
Campus Manaus Centro do IFAM
Rua 1.131 - GRIFAM, 66.27.85.21/4

ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DISCENTE NO CONTEXTO DO IFAM MANAUS CENTRO: UMA ABORDAGEM ACERCA DO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Pesquisador: KAREN PONTES DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 42938320.0.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.712.721

Apresentação do Projeto:

Conforme desenho apresentado, o projeto pauta-se na abordagem da inclusão discente em uma perspectiva ampla, uma vez que considera a diversidade dos grupos juvenis que estão inseridos na escola, ou seja, pauta-se na compreensão e valorização das diferenças em que envolve aspectos sociais, culturais, étnicos, nutricionais, pedagógicos. A fim de alcançar o objetivo de avaliar a inclusão discente a partir da perspectiva inclusiva da educação e sua importância para a permanência escolar no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro, será utilizado o Estudo de Caso como método de investigação, pois ele possibilita a análise de problemas complexos em seu contexto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a inclusão discente a partir da perspectiva inclusiva da educação e sua importância para a permanência escolar no contexto do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
↳ IFAM



Continuação do Parecer: 4.712.721

Justificativa de Ausência	TCLEParticipantemodificado.docx	18/03/2021 01:29:47	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEdiscentemodificado.docx	18/03/2021 01:27:39	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Outros	Curriculolattes.pdf	18/03/2021 00:44:53	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	11/12/2020 17:06:59	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	11/12/2020 17:02:03	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	11/12/2020 17:00:57	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Declaração de concordância	Cartaanuencia.pdf	01/12/2020 18:55:31	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	01/12/2020 17:55:24	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	01/12/2020 16:40:56	KAREN PONTES DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Maio de 2021

Assinado por:
Tarcisio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

Objetivo Secundário: