

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA-MPGE

DISSERTAÇÃO

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA TEC NEP: ESTUDO DE
CASO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO CAMPUS MANAUS
CENTRO DO IFAM**

TATIANA DE JESUS BELFORT

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA TEC NEP:
ESTUDO DE CASO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO CAMPUS
MANAUS CENTRO DO IFAM**

TATIANA DE JESUS BELFORT

*Sob a Orientação da Professora
Dra. Biancca Scarpeline de Castro*

LINHA DE PESQUISA: Gestão da Inovação, Mercados e Políticas Públicas. Projeto de Pesquisa 2.1.
– Ecossistemas de Inovação, Mudança Tecnológica e Políticas Pública.

Dissertação apresentada como atividade final
do Programa de Pós-Graduação em Gestão e
Estratégica da UFRRJ, como requisito
obrigatório para a obtenção do grau de **mestre**
no curso de Mestrado Profissional em Gestão
Estratégica para o ano letivo de 2023.2.

Seropédica/ RJ
Novembro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B425a Belfort, Tatiana Jesus, 1985-
AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA TEC NEP:
ESTUDO DE CASO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO CAMPUS MANAUS
CENTRO DO IFAM / Tatiana Jesus Belfort. - Manaus,
2023.
182 f.

Orientadora: Biancca Scarpeline de Castro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
E ESTRATEGIA, 2023.

1. Avaliação de políticas públicas. 2. NAPNE. 3. TEC
NEP. 4. IFAM-CMC. I. Castro, Biancca Scarpeline de ,
1980-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
ESTRATÉGIA III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
– Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

TATIANA DE JESUS BELFORT

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre(a), no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Área de Concentração em Gestão e Estratégia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/09/2023.

Profa. Dra. Biancca Scarpeline de Castro
Presidente da Banca e Orientadora Membro
Interno
UFRRJ

Prof. Dr. Leonardo Vasconcelos Cavalier Darbilly
Membro Interno
UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 CARLA ARIELA RIOS VILARONGA
Data: 14/09/2023 07:09:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
Membro Externo
IFSP



Emitido em 2023

TERMO N° 1060/2023 - PPGE (12.28.01.00.00.00.05)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/09/2023 13:53)

BIANCCA SCARPELINE DE CASTRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptºAdP (12.28.01.00.00.00.06)
Matrícula: ###245#1

(Assinado digitalmente em 14/09/2023 09:59)

LEONARDO VASCONCELOS CAVALIER DARBILLY
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAdT/IM (12.28.01.00.00.82)
Matrícula: ###390#4

Visualize o documento original em
<https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando
seu número: **1060**, ano: **2023**, tipo:
TERMO, data de emissão: **14/09/2023** e o
código de verificação: **49fd93422e**

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos alunos, pais, responsáveis, servidores, voluntários e profissionais que lutam pela causa da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Dedico especialmente ao meu filho, Kaliel Belfort de Barros, pela inspiração, visto que sua especificidade me fez enxergar o mundo e as pessoas de forma única.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida e da saúde que me sustentou durante todo o trajeto desta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares: marido, filho, pai e mãe pelo apoio, encorajamento e compreensão pelas ausências.

Agradeço ao IFAM por ter proporcionado tal oportunidade aos seus servidores, ainda que concluir dependesse do esforço individual de cada um que ingressou nesta jornada.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e de turma: Carla Condé, Gizelle Chaar, Lucibelle Fernandes, Nara Bezerra, Renata Garcia e Wellyngton Thiago pela energia e mensagens positivas que me impulsionaram a cada dia.

Agradeço, por fim, a minha orientadora, professora Biancca Scarpeline de Castro, pela paciência e gentileza ao me guiar neste caminho de pesquisa científica.

“A persistência é o menor caminho do êxito”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

BELFORT, Tatiana de Jesus. **Avaliação de Implementação da Política TEC NEP: Estudo de caso do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Campus Manaus Centro do IFAM.** 2023. 182 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, 2023.

Tipo de Projeto de Final de Curso – Estudo de caso.

Objetivo – Avaliar como a implementação do NAPNE no campus Manaus Centro do IFAM (CMC/ IFAM) tem contribuído para o acesso, permanência e saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho.

Metodologia – A pesquisa conduzida adota uma abordagem de estudo de caso, caracterizada como aplicada e explicativa. A investigação incluiu revisão de literatura, análise de documentos e a condução de entrevistas semiestruturadas com 18 indivíduos implementadores e beneficiários da política TEC NEP e da instalação do NAPNE no CMC/IFAM. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Aplicabilidade e limitações – A pesquisa identificou ações que podem contribuir para o desempenho do NAPNE no CMC/ IFAM, a saber a elaboração de vídeos esclarecendo aspectos relacionados aos editais dos processos seletivos; planejamento de capacitações com a inclusão no calendário acadêmico do campus; e o acompanhamento dos egressos com NEE. Tais recomendações podem ser aplicadas pelas demais unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dada as características comuns existentes entre essas unidades. Enquanto limitação, tem-se o fato de a pesquisa ser um estudo de caso que compreendeu o período de 2015 a 2022 de apenas um campus do IFAM.

Resultados – Para cada código criado – acesso, permanência e êxito, foram identificados fatores que contribuem e que interferem no cumprimento da política. No recorte acesso, foi identificado que a instituição cumpre a lei de reserva de vagas, disponibiliza suporte durante o processo seletivo e recebe todos os candidatos, sem discriminação. O principal entrave neste recorte, é a linguagem técnica do edital. O atendimento da acessibilidade nas comunicações, a realização de obras de adaptação de infraestrutura física e a reestruturação da equipe do NAPNE foram identificados como os principais fatores que contribuem para a permanência. Por outro lado, a necessidade de capacitação dos servidores em educação especial e inclusiva, a falta de tempo pelos docentes para participar das formações oferecidas e atitudes discriminatórias por parte de alguns servidores são fatores que comprometem a permanência dos alunos com NEE nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM. Por fim, no recorte êxito, tem-se que a conclusão do curso ocorre mediante o interesse do aluno, do apoio familiar, da atuação do NAPNE e de toda a estrutura oferecida pelo campus; bem como há a necessidade de ampliação das condições de permanência de alunos com NEE nos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico.

Originalidade – Esta pesquisa aborda a avaliação de implementação, sob o recorte da eficácia, de uma política pública desenvolvida em nível federal (TEC NEP), mas aplicada no âmbito de um campus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do NAPNE/CMC/IFAM.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. NAPNE. TEC NEP. IFAM-CMC.

ABSTRACT

BELFORT, Tatiana de Jesus. **Evaluation of the Implementation of the TEC NEP Policy: Case study of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs at the IFAM Manaus Centro Campus.** 2023. 182 p. Dissertation (Master in Management and Strategy at the Federal Rural University of Rio de Janeiro), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, 2023.

Type of Final Year Project - Case study.

Objective - To assess how the implementation of NAPNE at IFAM's Manaus Centro campus (CMC/ IFAM) has contributed to the access, permanence and successful exit of students with special educational needs into the job market.

Methodology - The research adopted a case study approach, characterized as applied and explanatory. The investigation included a literature review, document analysis and semi-structured interviews with 18 individuals who implemented and benefited from the TEC NEP policy and the installation of NAPNE at CMC/IFAM. The data was analyzed using content analysis.

Applicability and limitations - The research identified actions that could contribute to the performance of NAPNE at the CMC/ IFAM, namely the production of videos clarifying aspects related to selection process notices; planning of training courses to be included in the campus academic calendar; and the monitoring of graduates with SEN. These recommendations can be applied by the other units of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, given the common characteristics between these units. A limitation of the study is the fact that it was a case study covering the period from 2015 to 2022 at just one IFAM campus.

Results - For each code created - access, permanence and success, factors were identified that contribute to and interfere with compliance with the policy. In the access section, it was identified that the institution complies with the law on reserving places, provides support during the selection process and welcomes all applicants without discrimination. The main obstacle in this area is the technical language of the notice. Accessibility in communications, physical infrastructure adaptation works and the restructuring of the NAPNE team were identified as the main factors contributing to retention. On the other hand, the need for staff to be trained in special and inclusive education, the lack of time for teachers to take part in the training offered and discriminatory attitudes on the part of some staff are factors that compromise the permanence of students with SEN on the courses offered by the CMC/IFAM. Finally, in the context of success, the conclusion of the course is achieved through the student's interest, family support, the work of NAPNE and the entire structure offered by the campus; as well as the need to expand the conditions for students with SEN to remain in basic, technical and technological education courses.

Originality - This research addresses the evaluation of the implementation, from the perspective of effectiveness, of a public policy developed at federal level (TEC NEP), but applied within the scope of a campus of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, through NAPNE/CMC/IFAM.

Key words: *Evaluation of public policies. NAPNE. TEC NEP. IFAM-CMC.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo – Políticas anteriores ao Programa TEC NEP.	40
Figura 2 – Linha do tempo – políticas após o Programa TEC NEP.	41
Figura 3 – Linha do tempo da política TEC NEP.	47
Figura 4 – Resumo das etapas da análise.	91
Figura 5 – Reestruturação da sala do NAPNE/CMC/IFAM.	<u>107107108</u>
Figura 6 – Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2021	<u>110110111</u>
Figura 7 - Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2023.....	111
Figura 8 - Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2023.....	<u>11111113</u>
Figura 9 – Rampa de acesso ao corredor da Direção Geral.	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de cursos e alunos por <i>campi</i> do IFAM.	55
Tabela 2 - Quantidade de alunos com deficiência ingressantes no <i>campus</i> Manaus Centro.....	59
Tabela 3 – Dados do êxito por ano e modalidade de ensino.	135
Tabela 4 – Dados da evasão por ano e modalidade de ensino.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da acessibilidade.....	32
Quadro 2 – Pontos positivos/ avanços dos NAPNES nos Institutos Federais indicados por diferentes pesquisas.	52
Quadro 3 – Pontos negativos/ desafios dos NAPNES nos Institutos Federais indicados por diferentes pesquisas. (Continua).	52
Quadro 4 – Perguntas aplicadas a todos os entrevistados.	83
Quadro 5 – Perguntas aplicadas aos atores implementadores.	84
Quadro 6 – Perguntas aplicadas aos atores beneficiários (docentes e pais/ responsáveis).....	84
Quadro 7 – Identificação das entrevistas piloto* e pós-piloto realizadas por ordem, data, ator/ cargo e duração.	87
Quadro 8 – Categorias criadas de acordo com a dimensão eficácia de avaliação de políticas públicas.	89
Quadro 9 – Sínteses dos resultados: Acesso x Fatores que contribuem (continua).	98
Quadro 10 - Sínteses dos resultados: Acesso x Fatores que interferem.	101
Quadro 11 – Síntese dos resultados: Acesso X Outros.	103
Quadro 12 – Síntese dos resultados: Permanência X Fatores que contribuem (continua).	113
Quadro 13 – Síntese dos resultados: Permanência X Fatores que interferem (continua).....	126
Quadro 14 – Síntese dos resultados: Permanência X Outros.	130
Quadro 15 - Síntese dos resultados: Êxito X Fatores que contribuem.	134
Quadro 16 – Síntese dos resultados: Êxito X Fatores que interferem.	140
Quadro 17 - Síntese dos resultados: Êxito X Outros.....	142
Quadro 18 – Facilitadores, obstáculos e recomendações relacionadas ao acesso, permanencia e êxito dos discentes com necessidades educacionais especiais no IFAM (continua).....	142

LISTA DE ABREVATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
CAPNE	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET-AM	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CG	Campina Grande
CMC	Campus Manaus Centro
CF	Constituição Federal da República do Brasil
CONSUP	Conselho Superior
DAEF	Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores
DAIC	Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação
DAINFRA	Departamento Acadêmico de Infraestrutura
DCA	Departamento de Controle Acadêmico
DIREC	Diretoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias
DIREN	Diretoria de Ensino
DQA	Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTI	Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
FG	Função Gratificada
IFs	Institutos Federais
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFETs	Instituições Federais de Educação Tecnológica
IFG	Instituto Federal Goiano
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MNPEF	Mestrado Profissional em Ensino de Física
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NBR	Norma Brasileira
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa(s) com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano de Ensino Individualizado

PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
ProfEPT	Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RI-PcD	Pessoas com deficiência com renda <i>per capita</i> inferior a 1,5 salário mínimo
RI-PPI-PcD	Pessoas com deficiência, preto/pardo/indígena
RS-PcD	Pessoas com deficiência com renda per capita superior a 1,5 salário mínimo;
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades Educacionais Especiais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Problema de pesquisa.....	19
1.2	Objetivo geral.....	21
1.2.1	Objetivos intermediários	21
1.3	Justificativa	21
1.4	Delimitação da pesquisa	22
1.5	Estrutura da pesquisa	24
2	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	25
2.1	Da exclusão social ao direito à educação	25
2.2	Diferentes termos usados ao longo do tempo	28
2.3	As dimensões de acessibilidade	31
2.4	As políticas públicas para pessoas com necessidade educacional especial no Brasil e o Programa TEC NEP.....	33
2.4.1	O Programa TEC NEP	42
2.4.2	NAPNEs: experiências, conquistas e desafios	48
2.5	O IFAM e o <i>Campus Manaus Centro</i>	53
2.6	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do CMC/IFAM.....	56
2.7	Considerações finais do capítulo.....	60
3	REFERENCIAL TEÓRICO	62
3.1	Políticas públicas	62
3.2	As fases do ciclo de políticas públicas.....	64
3.2.1	Avaliação de políticas públicas.....	67
3.4	Considerações Finais do Capítulo.....	77
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
4.1	Caracterização da pesquisa	79
4.2	Coleta dos dados	80
4.3	Sujeitos da pesquisa	85
4.4	Análise dos dados	87
4.5	Considerações Finais do Capítulo.....	91
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
5.1	Acesso	93
5.1.1	Fatores que contribuem para o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	94
5.1.2	Fatores que interferem no acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	98
5.1.3	“Outros” fatores relativos ao acesso como resultado do processo de implementação do NAPNE.	
	101	
5.2	Permanência	104

5.2.1 Fatores que contribuem para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	105
5.2.2 Fatores que interferem na permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	114
5.2.3 “Outros” fatores relativos à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	127
5.3 Êxito.....	<u>130</u> <u>130</u> <u>131</u>
5.3.1 Fatores que contribuem para o êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	131
5.3.2 Fatores que interferem no êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	134
5.3.3 “Outros” pontos relativos ao êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE	140
5.4 Considerações Finais do Capítulo.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO.....	164
APÊNDICE B – PRODUTO TECNOLÓGICO	167
APÊNDICE C - Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES.	172
ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1990 muitas conquistas ocorreram na área da educação inclusiva no Brasil, dentre elas ocorreu a mudança em relação aos modelos educacionais até então vigente (JANNUZZI, 2004). Esta mudança retirou do indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, passando para a escola a necessidade de se adaptar e oferecer um ensino de qualidade a todos que dela participem. A proposta da educação inclusiva passou a respeitar, ainda, o nível de desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal, com o fim de ofertar uma educação de qualidade (MIRANDA, 2008).

Tendo em vista tal mudança de perspectiva, no ano 2000, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica foi criado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP (MELO *et al.*, 2013). Trata-se de uma política pública nacional, desenvolvida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o propósito de promover a qualificação profissional para indivíduos com deficiência (AZEVEDO, 2007).

Dentre os objetivos do TEC NEP, estava a capacitação das escolas, com a construção de centros de referência, para ampliar e melhorar a educação profissional na rede federal, garantindo o acesso e permanência das pessoas com necessidades educativas especiais (ANJOS, 2006, p. 20-21). Sendo assim, ocorreu a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) com a finalidade de contribuir para o processo inclusivo dentro dos *campi* da Rede Federal de Educação (CUNHA; SILVA, 2016).

O NAPNE busca prestar assistência aos alunos, professores e gestão no que diz respeito aos meios necessários para garantia da inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas. Também pretende promover e orientar a acessibilidade e quebrar barreiras físicas, nos métodos, nas comunicações, entre outras, de acordo com as especificidades da comunidade acadêmica e em consonância com a legislação atual (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM).

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM), por sua vez, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, *pluricurricular e multicampi*, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Instituído no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é uma autarquia que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008a).

Este instituto possui, na atualidade, 17 *campi*, sendo um deles o *campus* Manaus Centro (CMC), foco desta pesquisa que, em 15 de abril de 2002, quando ainda era denominado - Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), teve seu NAPNE instituído por meio da Portaria nº 180-GDG/CEFET-AM, naquele momento composto por servidores docentes e técnico-administrativos (SOUZA, 2014), com o fim de cumprir com os objetivos da política – Programa TEC NEP.

Entre as unidades criadas e que continua a exercer a função de desenvolver ações em favor da promoção de uma educação profissional inclusiva, tem-se o NAPNE do *campus* Manaus Centro do IFAM (NAPNE/CMC).

Diante do exposto, avaliar a implementação do NAPNE/CMC é interessante, pois apresenta as especificidades locais em articulação com o programa TEC NEP, que é uma política pública nacional, uma vez que a avaliação de políticas públicas é um instrumento útil, capaz de identificar atores, corrigir processos e oferecer respostas à sociedade sobre as ações do estado e o uso do recurso público (SECCHI, 2010).

1.1 Problema de pesquisa

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021 acompanha os avanços acerca da oferta da educação especial e inclusiva nas escolas da rede regular de ensino do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Este monitoramento indica um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns em todas as regiões do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

De acordo com o referido Anuário, em 2010, 68,9% dos alunos da educação especial da Região Norte estavam matriculados nas classes comuns. Em 2020, esse número saltou para 94,7% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Ou seja, entre os anos 2010 a 2020 houve um aumento de 25,8% do número de alunos da educação especial matriculados nas salas de aula comum e que são alunos da educação especial.

As demais Regiões do país acompanharam este avanço, sendo que em 2020 todas as Regiões do Brasil tinham mais de 76% dos alunos da educação especial matriculados nas classes comuns (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Embora os dados evidenciem avanços, a análise das condições das escolas mostra que há muito o que ser conquistado, pois, apenas 56,1% das escolas brasileiras possuem banheiro

adequado; 28,3% das escolas possuem sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 68,0% possuem dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Enquanto que na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), das 661 unidades distribuídas pelo país, em 2020, havia 4.635 matrículas de pessoas com deficiência com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo (RI-PcD) em cursos técnicos e de graduação; 5.710 matrículas de pessoas com deficiência, preto/pardo/indígena (RI-PPI-PcD) em cursos técnicos e de graduação e 5.396 matrículas de pessoas com deficiência com renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo (RS-PcD) em cursos técnicos e de graduação em unidades da rede federal de educação de todo o país (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2021).

Ao comparar os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) e os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2021), é possível identificar que o público alvo da educação especial tem buscado e obtido acesso à educação, seja básica ou profissional, em cursos técnicos e de graduação, resultado das políticas públicas que se desenvolveram a partir de movimentos sociais iniciados a partir da Constituição Federal de 1988, incluindo-se o Programa TEC NEP.

No CMC/IFAM, conforme dados obtidos junto ao Departamento de Controle Acadêmico (DCA/CMC), entre os anos de 2015 a 2022, foram identificadas 162 (cento e sessenta e duas) matrículas de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, compreendendo as diversas modalidades de ensino, que variam do ensino técnico integrado ao ensino médio até a graduação (DADOS DA PESQUISA, 2023). Estes dados concordam com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) e os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2021), possibilitando ratificar que este público tem buscado educação formal em todas as regiões do Brasil, incluindo a busca por formação profissional no CMC/IFAM.

Portanto, considerando que uma das finalidades do Programa TEC NEP foi a implantação dos NAPNEs - responsáveis por coordenar e planejar ações em prol da educação formal de pessoas com necessidades educacionais especiais - nos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e que a educação especial e inclusiva é uma obrigação das instituições de ensino de todo o país, **questiona-se:**

Como a implementação do NAPNE em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa

para o mercado de trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando-se os cursos ofertados pelo campus investigado?

1.2 Objetivo geral

Avaliar como a implementação do NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho.

1.2.1 Objetivos intermediários

Para o alcance do objetivo principal, apresenta-se os seguintes objetivos intermediários da pesquisa:

- a) Realizar pesquisa bibliográfica sobre análise de implementação de políticas públicas e sobre o Programa TEC NEP, com foco no papel dos NAPNEs;
- b) Identificar quais são as atividades realizadas pelo NAPNE/CMC, tendo em vista as atribuições normativas;
- c) Analisar os processos que estão sendo empregados pelo NAPNE/CMC;
- d) Realizar pesquisa empírica (entrevistas) com diferentes atores que atuam no NAPNE e que o utilizam no CMC/IFAM, identificando as diferentes percepções sobre o sucesso e os desafios do órgão;
- e) Publicar relatório técnico com os resultados da avaliação realizada e com sugestões para melhoria do atendimento aos estudantes com necessidades especiais do CMC/IFAM.

1.3 Justificativa

O *campus* Manaus Centro foi escolhido por ser a unidade mais antiga da estrutura do IFAM, possui 113 anos de existência dedicados, inicialmente, à oferta de profissionalização às classes menos favorecidas. Desde a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT), em 2008, pela lei n. 11892, oferta educação básica, técnica

e tecnológica a todos os públicos, porém ainda com o viés da transformação social e potencialização do conhecimento (PDI IFAM, 2019-2023).

Este campus é a unidade de lotação desta pesquisadora, que também é servidora, condição que permite perceber as dificuldades vivenciadas pela administração de forma mais próxima, facilitando o acesso às informações e aos atores envolvidos no processo. Esta proximidade pode trazer dificuldades causadas pela falta de senso crítico, além de resistência dos entrevistados, que podem ter algum receio de dizer o que pensam. Sendo assim, com o fim de minimizar as desvantagens, manteve-se sigilo quanto aos participantes, bem como manteve-se o distanciamento necessário, a fim de que a presença desta pesquisadora não interferisse nas atividades rotineiras desenvolvidas no âmbito do *campus*.

Enquanto contribuição prática, avaliar a implementação do NAPNE do *Campus Manaus Centro do IFAM* é relevante, pois a avaliação de políticas públicas pode produzir informações úteis para os tomadores de decisão (CONTANDRIOPoulos, 2006). Desta forma, acredita-se que os resultados encontrados poderão auxiliar à gestão do *campus* a melhor executar as ações que estão diretamente relacionadas à oferta de uma educação profissional mais inclusiva.

Enquanto contribuição social, a presente pesquisa fornecerá à sociedade um retorno acerca do que o Instituto Federal do Amazonas, por meio de um dos seus *campi*, tem realizado acerca da educação profissional e inclusiva, uma vez que a avaliação de políticas públicas é um modo de prestar satisfação à população beneficiária (SECCHI, 2010).

O trabalho também contribuirá com o rol de estudos científicos que se utilizam do referencial teórico de avaliação de implementação de políticas públicas, expondo as especificidades locais da execução de uma política nacional. Além desta, completará o rol de investigações sobre o papel dos NAPNEs dentro dos Institutos Federais de Educação, visto que difunde as ações de inclusão na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas pelo *Campus Manaus Centro do IFAM*.

1.4 Delimitação da pesquisa

A presente pesquisa se limitou a avaliar a implementação do NAPNE/CMC, dentro do período de 2015 a 2022, ou seja, não foram analisadas as ações do grupo gestor da política na dimensão nacional, mas, apenas, em uma única unidade da Rede Federal de Educação Profissional, neste caso, o *campus Manaus Centro do IFAM*.

A implementação do NAPNE/CMC representa apenas uma das finalidades da Programa TEC NEP, para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – EPTI, visto que o TEC NEP possuía diferentes objetivos, que incluíam desde a identificação do público com necessidade educacional especial que estava ingressando nos cursos da Rede Federal de Educação Profissional, assim como identificar as experiências existentes nas instituições que já estavam recebendo este público, antes de serem desenvolvidas ações específicas de acesso, permanência e êxito (ANJOS, 2006; SILVA, 2017).

Além destes, os objetivos do TEC NEP incluíam: mobilização da família, das escolas e das empresas, preparação das instituições para recebimento do público alvo, capacitação dos profissionais da equipe multiprofissional e docentes para receber, conviver e capacitar alunos com deficiência, para que obtivessem acesso ao mercado de trabalho por meio dos cursos oferecidos nas unidades da Rede Federal (ANJOS, 2006; SILVA, 2017).

Os dados foram coletados por meio de pesquisa empírica, realizada com atores implementadores, que são os atores que desenvolvem/ desenvolveram atividades dentro do CMC/IFAM, voltadas para a educação especial e inclusiva, bem como com atores beneficiários, aqueles que recebem/ receberam os serviços, dentro do período de 2015 a 2022.

A coleta de dados também se limitou à análise dos relatórios de gestão, dentro do período de 2015 a 2022, e que foram disponibilizados para consulta pelo IFAM. A utilização destes relatórios foi essencial para complementação dos achados na pesquisa empírica.

A coleta dos dados se inicia a partir de 2015, visto ser o ano da aprovação da Resolução nº 45/2015-CONSUP/IFAM, que é o documento institucional que disciplina as atividades dos NAPNEs dentro IFAM. E se encerrada em 2022, por ser o último ano de pesquisa do mestrado desta autora.

Destaca-se que a pesquisa se limitou a um caso da estrutura do IFAM. Ou seja, não foram analisados outros casos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas apenas de um *campus* da Região Norte do país. Entretanto, realizou-se uma revisão bibliográfica que contou com diferentes análises dos NAPNEs em outras unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ademais, o TEC NEP trata-se de uma Política Nacional, que na presente pesquisa foi analisada em sua dimensão local (no CMC/IFAM). Em outras palavras, as ações do núcleo gestor da política na dimensão nacional ou outros órgãos que colaboraram com sua implementação não foram alvo da presente pesquisa.

1.5 Estrutura da pesquisa

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução, que traz o início da mudança de paradigma da educação inclusiva e a forma que a Rede Federal de Educação Profissional decidiu agir para inserir esta mudança em suas unidades. A introdução ainda é composta por problema, objetivos, justificativa e delimitações da pesquisa.

O segundo capítulo trata da contextualização, abordando a evolução do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, a evolução de sua denominação, as dimensões de acessibilidade, a política TEC NEP e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, incluindo-se as experiências de NAPNEs de outros *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, assim como do NAPNE do IFAM - *campus* Manaus Centro. Também é apresentado o IFAM, sua estrutura e o *campus* Manaus Centro, caso desta pesquisa.

O terceiro capítulo contempla o referencial teórico, iniciando com a definição de políticas públicas, passando pela abordagem do ciclo de políticas públicas e suas fases, com especial atenção à fase de avaliação, uma vez que o foco desta pesquisa está em avaliar a implementação de uma política nacional, no âmbito de uma única instituição de ensino.

O quarto capítulo trata do percurso metodológico utilizado para o alcance dos objetivos. Trata-se de pesquisa de estudo de caso único, do tipo explicativa, com abordagem qualitativa, em que os achados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

O quinto capítulo é composto pelos resultados obtidos a partir da coleta de dados e a discussão destes resultados de acordo com o referencial teórico adotado.

Por fim, o sexto capítulo é composto pelas considerações finais acerca da pesquisa, contemplando: recomendações à gestão do CMC/IFAM, assim como de pesquisas futuras.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar o contexto em que a pesquisa se desenrola. Assim, será explicada a evolução social do direito à educação que ocorreu no mundo e no Brasil. O segundo item discorre sobre a evolução social da forma de denominação de pessoas com necessidades educacionais especiais e o terceiro item expõe-se as dimensões acessibilidade. No quarto item, o programa TEC NEP é descrito, sendo apontadas as funções do NAPNE, conforme desenho da política, assim como experiências de NAPNEs de outras unidades da Rede Federal de Educação. Por fim, o quinto item deste capítulo apresenta brevemente o IFAM, sua estrutura e o *campus Manaus Centro, lócus* de investigação.

2.1 Da exclusão social ao direito à educação.

As pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e as pessoas com deficiência (PcD) nem sempre puderam conviver livremente na sociedade (FREITAS, 2010). Freitas (2010) afirma que até o século XVIII essas pessoas eram abandonadas, asfixiadas ou afogadas nas comunidades em que residiam. Miranda (2008, p. 30), confirma que esses indivíduos eram “abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas”.

Essa realidade começou a mudar no fim do século XVIII e início do século XIX, quando a internação especializada, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência, foi estabelecida em países como a Noruega, a Suécia, a Dinamarca, os Estados Unidos e o Canadá (FREITAS, 2010). Nesse período, a medicina passou a se interessar pelas pessoas com deficiência, mas ainda persistia a visão patológica, de que o indivíduo era doente, sendo desprezados socialmente (MIRANDA, 2008). No entanto, é a internação especializada que marca o início da Educação Especial em centros especializados, os quais ofereciam serviços médicos, psicológicos, psicopedagógicos e assistenciais (FREITAS, 2010).

De acordo com Sasaki (2002), ao longo da história, a situação educacional e social de pessoas que apresentavam algum tipo de limitação, necessidade ou deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração, até atingir a fase atual de inclusão. Na fase de exclusão, não era dada atenção educacional a esse público, visto que não eram considerados dignos de receberem educação (SASSAKI, 2002). No Brasil, essa fase se estendeu até a década de 1950, quando não havia interesse por parte do governo na educação desses indivíduos (MIRANDA, 2008).

Na fase de segregação institucional, as PCD não possuíam acesso às escolas comuns, fato que levou famílias a se unirem para criar escolas especiais. Nesse momento, hospitais e residências foram também utilizados como locais de educação especial (SASSAKI, 2002). A ênfase estava na deficiência, logo, manter essas pessoas internadas em hospitais era uma forma de mantê-las separadas da sociedade (MIRANDA, 2008). Essa fase é marcada pelas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica.

A vertente **médico-pedagógica** se preocupava com a eugenia e a higienização da população, ou seja, preocupavam-se em não perpetuar a genética diferenciada desse público (MIRANDA, 2008). A vertente **psicopedagógica**, por sua vez, defendia o direito à educação desse público, naquela época denominados “anormais” (MIRANDA, 2008). A partir de então passaram a ser utilizados recursos pedagógicos diferenciados, dando-se ênfase aos métodos e às técnicas de ensino para as PCD (JANNUZZI, 2004). Essa última vertente prevaleceu sobre a médica-pedagógica, gerando as classes especiais para as pessoas com deficiência (MIRANDA, 2008).

Em continuidade às mudanças ocorridas, tem-se a fase de **integração**, onde as crianças e jovens que apresentavam deficiência ou necessidade educacional especial e que eram considerados aptos, passaram a ser encaminhados às escolas comuns, às classes especiais e às salas de recursos multifuncionais (SASSAKI, 2002). De acordo com Mantoan (2003), os alunos que tinham condições de se adaptar às escolas comuns eram agrupados em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Sendo assim, a integração teve o objetivo de permitir a participação escolar dos alunos que apresentavam deficiência ou necessidade educacional especial em condições de normalidade, semelhante à oferecida aos alunos considerados sem deficiência (MIRANDA, 2008).

No Brasil, essa fase é marcada pelas lutas sociais dos grupos marginalizados (JANNUZZI, 2004), pois a integração tinha como finalidade “acabar com a prática da exclusão a que eram submetidos os indivíduos que apresentavam deficiências e favorecer interações sociais entre alunos deficientes e normais” (MIRANDA, 2008, p. 37).

Em conjunto com a proposta de integração, surge a proposta de **normalização**, com o objetivo de inserir o público diverso nos espaços sociais comuns, de modo que pudessem se desenvolver em ambientes sem adaptação (MIRANDA, 2008). O pressuposto da normalização era de que a pessoa com deficiência deveria ser ensinada a conviver com sua deficiência, a ponto de levar uma vida tão normal quanto possível, de acordo com o que lhe era oferecido pela sociedade (JANNUZZI, 2004).

Por outro lado, Almeida e Bispo (2017, p. 286) dizem que as escolas aceitavam “indivíduos dóceis, quietos e cumpridores das normas e regimento escolar, os quais eram tidos como sujeitos ‘desejáveis’”. De acordo com essas autoras, aqueles que se encaixavam nesse suposto padrão social, não eram excluídos do sistema educacional e não eram encaminhados para diagnóstico, no entanto, acabavam também excluídos de receber o acompanhamento especializado. Portanto, os sujeitos que não se enquadravam ao padrão, permaneciam excluídos e não recebiam educação formal.

Assim, a integração escolar de pessoas com deficiência ou daqueles alunos que exigiam uma atenção diferenciada para o aprendizado, no âmbito da escola comum, ou indicava que o aluno estava inserido em uma sala de aula sem o apoio pedagógico diferenciado ou que estava inserido em classes especiais (MANTOAN, 2003). Isso resultava na utilização dos termos integração e inclusão com o mesmo significado, no entanto, esses termos representam paradigmas diferentes: enquanto a integração insere o público diverso em salas especiais, ou deposita sobre o aluno e a família a responsabilidade sobre o aprendizado, a **inclusão** remete à inserção do aluno em salas comuns, onde lhes são oferecidos os recursos e adaptações necessários para atingir com êxito o aprendizado (MIRANDA, 2008). Portanto, diferentemente dos modelos anteriores, a inclusão remete à inserção de todos os alunos nas salas comuns. Mas, nesse caso, o ambiente físico e os procedimentos educativos devem ser adaptados para acomodar a diversidade do alunado (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para Sasaki (2002), o paradigma atual é o da educação especial na perspectiva inclusiva, com as escolas levando em consideração as necessidades de todos os alunos. Essa mudança de paradigma (para a educação inclusiva) teve início nos Estados Unidos, em 1975, como uma reação contrária às políticas integracionistas (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012). Segundo Mantoan (2003), o paradigma da inclusão provoca a escola a melhorar o ensino com o fim de atender a todos, independentemente das diferenças que apresentem. Sendo assim, a proposta inclusiva retira do indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, passando para a escola a responsabilidade de se adaptar e oferecer um ensino de qualidade a todos que dela participem. Essa proposta respeita, ainda, o nível de desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal de cada pessoa, com o fim de ofertar uma educação de qualidade (MIRANDA, 2008).

Além de que, o modelo inclusivo também tem a finalidade de melhorar as condições da escola, inspirada em princípios como: “celebração das diferenças individuais, direito de

pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária” (SASSAKI, 2002, p. 6).

Isto posto, tem-se na inclusão social a oportunidade de contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade, com transformações na estrutura e na mentalidade, que alcançam tanto os indivíduos com, quanto aqueles sem deficiência (MIRANDA, 2008), isto é, “todos se beneficiam em uma sociedade inclusiva” (BATISTA; SILVA, 2018, p. 405).

Portanto, as transformações que ocorrem no ambiente escolar, que é uma representação micro da sociedade, resultantes de uma evolução do direito à educação, refletem transformando escola e sociedade como um todo, pois estimula a convivência, o respeito e oportuniza o direito às diferenças de cada indivíduo.

Nas próximas seções, apresenta-se as formas de denominação e as dimensões de acessibilidade, os quais caminham junto aos movimentos para a inclusão educacional e social das PCD e com NEE.

2.2 Diferentes termos usados ao longo do tempo

Dentro desse movimento voltado para o direito à educação de todos, incluindo-se o das pessoas com deficiência (PCD) e/ ou com necessidades educacionais especiais (NEE), a forma de denominar tais indivíduos também passou por transformações históricas. Essas transformações são frutos de esforços para “refinar conceitos e mudar paradigmas, criando uma base sólida para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 14).

Inicialmente “termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 15). Em outras palavras, os referidos termos carregavam o estigma de que a pessoa com deficiência era “coitada” e “sem valor” para a comunidade em que estava inserida.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970 a expressão “‘excepcionais’ foi utilizada para designar pessoas com deficiência intelectual” (SASSAKI, 2002, p. 2). Também foi o termo utilizado para caracterizar as pessoas que frequentavam as classes especiais, criadas no Brasil entre os anos de 1960 e 1965 (FREITAS, 2010).

Sendo assim, os excepcionais, de acordo com Almeida e Bispo (2017, p. 286), eram aqueles indivíduos classificados como “aquele ou além da faixa de normalidade determinada

por testes”, que resultava no tipo de educação que poderiam receber, os quais recebiam a classificação de treináveis, educáveis ou limítrofes (ALMEIDA; BISPO, 2017).

Em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes definiu como pessoa deficiente aquela “incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975, p. 1). Nesse momento, as atenções voltavam-se para a eficiência da pessoa e o termo excepcionais foi substituído por deficiente, pois considerava que a pessoa não era eficiente para realizar certas atividades (ALMEIDA; BISPO, 2017). No início da década seguinte, em 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a usar a expressão “pessoa portadora de deficiência” (SASSAKI, 2002, p. 2).

Porém, essa expressão foi muito criticada pelos movimentos sociais em favor da pessoa com deficiência, como se fosse possível “portar” a deficiência, como se não fosse uma característica da pessoa. Apesar das críticas, foi adotada na Constituição Federal de 1988 e demais legislações que a sucederam (LANNA JUNIOR, 2010). Ainda assim, marcava o início de uma forma mais humana de atender às pessoas com deficiência dentro da escola (ALMEIDA; BISPO, 2017). Em 1986, o termo “necessidades educacionais especiais” passou a substituir os termos “excepcionais” e “pessoas portadoras de deficiência” (FREITAS, 2010). Isso representou uma evolução da dimensão do problema, visto que deixou de ser uma condição individual (caso das expressões anteriores) para tratar de uma situação coletiva, em que a comunidade passa a participar da solução do problema (FREITAS, 2010).

Esse termo também passou pelos questionamentos dos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, em razão de “o adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 15).

Por oportuno, o termo necessidades educacionais especiais surge com o fim de “impedir o tratamento desumano e constrangedor ao identificar as pessoas por terem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes e outros” (ALMEIDA, BISPO, 2017, p. 287). No Brasil, os educandos com necessidades educacionais especiais foram definidos pela Resolução CNE/CEB N° 2 (2001, p. 2), como aqueles que apresentam:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Essa Resolução foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação com a finalidade de estabelecer “as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, p. 1). A aludida Resolução foi aprovada com a finalidade de determinar as ações a serem tomadas pelas escolas que ofertam educação básica, que vão desde a obrigatoriedade de matricular todos os alunos, organizar o atendimento, criar mecanismos para o acompanhamento da demanda existente, assim como criar um setor responsável para tratar das demandas da educação especial, devendo agir em cooperação com a família e os demais sistemas de apoio social e de saúde da comunidade.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 deixa claro que as necessidades educacionais especiais não se limitam às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que apresentam alguma dificuldade ou limitação no aprendizado, seja essa de ordem orgânica ou outra.

Posteriormente, aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13.12.2006, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses termos ainda são utilizados atualmente, sendo recomendado o uso da sigla PCD mundialmente (SASSAKI, 2002).

O termo “pessoa com deficiência” passou a ser utilizado no presente, pois expressa que a deficiência faz parte do corpo, além de ser uma tentativa de diminuir o estigma discriminatório causado pelos termos anteriores (LANNA JUNIOR, 2010).

Somado a isso, tem-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, que concorda com o movimento mundial pela inclusão e define pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008b).

Logo, as PcD possuem necessidades educacionais especiais que podem ser de ordem orgânica ou não. Desta forma, estão amparadas pelo paradigma da educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que as ações da escola devem ser articuladas ao ensino comum para suprir as especificidades desses alunos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008b).

Embora a expressão “pessoa com deficiência” tenha sido melhor aceita, sendo enunciada em fóruns internacionais, Freitas (2010) deixa claro que não há unanimidade quanto à terminologia adequada, seja nas instituições de pesquisa ou grupos de deficientes, o que torna necessária a revisão contínua da legislação sobre o assunto.

Nesta pesquisa, utiliza-se a expressão pessoa com necessidade educacional especial, devido seu caráter mais abrangente, visto que considera as necessidades tanto de ordem orgânica, quanto as dificuldades e limitações que o indivíduo apresenta diante do processo de aprendizagem, conforme definido pela Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2001.

O propósito de apresentar a evolução dessas terminologias não é esgotar o tema, mas enfatizar o caráter exclusão/ inclusão que cada uma delas representou dentro de um movimento voltado para o direito à educação formal, a participação social e os Direitos Humanos das pessoas com deficiência. Em sequência, na próxima seção, apresenta-se as dimensões de acessibilidade.

2.3 As dimensões de acessibilidade

Outro termo relevante, muito utilizado quando se trata de educação para pessoas com necessidades especiais, é a **acessibilidade**. Este termo caminha junto à inclusão e deve ser observado pelas instituições de ensino do país, visto que as “adequações arquitetônicas, de mobiliário, documentais, comunicacionais, tecnológicas e, sobretudo, atitudinais” são necessárias para que todos os alunos usufruam de forma igualitária do direito à educação (BATISTA; SILVA, 2018, p. 405).

Proposição essa complementada pelo posicionamento de Souto Filho e Costa (2021). Estes autores defendem que “a inserção das PcD passa necessariamente por um espaço inclusivo, que considere a variedade das condições humanas e promova a eliminação de barreiras que impossibilitam a permanência dessas pessoas na escola” (SOUTO FILHO; COSTA, 2021, p. 91).

O Decreto nº 5296, de 02.12.2004, passa a estabelecer normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, assim sendo, **barreiras** são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004). Esse decreto foi atualizado pela Lei nº 13146/2015, o qual define barreiras como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

Portanto, as instituições de ensino precisam estar devidamente estruturadas de modo a oferecer igualdade de oportunidades, garantindo “que esses alunos sejam efetivamente incluídos e encontrem as condições para a permanência enquanto concluem os seus cursos” (BATISTA; SILVA, 2018, p. 400), isto é, devem promover ações que eliminem as barreiras existentes, a fim de que as condições de permanência sejam igualitárias para todos.

Sassaki (2009) aprofunda o termo e apresenta diferentes dimensões que devem ser alcançadas para que o ensino inclusivo seja adequado, resumidas no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões da acessibilidade.

Dimensão	Definição
Acessibilidade arquitetônica	Visa romper com as barreiras físicas das construções. Por exemplo, rampas de acesso a cadeirantes.
Acessibilidade comunicacional	Busca derrubar as barreiras na comunicação entre as pessoas. Por exemplo, utilização da linguagem de sinais.
Acessibilidade metodológica	Extinção de barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho e educação. Por exemplo, adaptação de conteúdos utilizados no dia a dia.
Acessibilidade instrumental	Visa anular as barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios do dia a dia. Por exemplo, carros automáticos adaptados.
Acessibilidade programática	Propõe dissolver as barreiras nas políticas públicas, legislações, normas, incluindo as PCD nos objetivos e métodos a serem realizados. Por exemplo, um edital de concurso público que oferta vagas para pessoas com deficiência.
Acessibilidade atitudinal	Busca a quebra dos preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos que a sociedade tem com as pessoas com deficiência. Por exemplo, quando é utilizada a forma correta de denominação.

Fonte: Adaptado de SASSAKI, 2009.

Complementando a proposta de Sassaki (2009), a Lei nº 13146/2015 (discutida à frente), define acessibilidade como o “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015, p. 12).

Em outras palavras, os espaços sociais, incluindo-se as escolas, os equipamentos urbanos, as edificações, os transportes, as informações e comunicações, os sistemas e as tecnologias de uso coletivo devem ser adaptados a atender às necessidades de pessoas com ou sem deficiência, transformando-os, desta forma, em acessíveis, uma vez que a acessibilidade assegura não apenas acesso, mas as condições adequadas para participação e aprendizagem a todos os estudantes (BATISTA; SILVA, 2018), assim como promove “um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo” (SOUTO FILHO; COSTA, 2021, p. 91).

Isto posto, ao tornar os espaços sociais acessíveis a todos os públicos, transformação que deve ocorrer também dentro das instituições de ensino, possibilita-se independência às PcD, visto que o ambiente atende às suas especificidades a partir das adaptações realizadas, além de respeitar “os aspectos emocionais, intelectuais e afetivos fundamentais para a relação entre o usuário e o lugar” (SOUTO FILHO; COSTA, 2021, p. 94), tornando acessibilidade e inclusão inseparáveis, direito que deve ser atendido pelas instituições de ensino da RFEPCT, tendo em vista a função dos NAPNEs de atuar na “eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, em prol do atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 3).

Tais proposições são essenciais à construção desta pesquisa, em razão de a educação profissional inclusiva ser uma modalidade de ensino que acompanha os movimentos nacionais e internacionais em favor das PcD, que resultam na aprovação de políticas públicas que estimulam a participação social de todas as pessoas e que não podem deixar de ser abordados, uma vez que a inclusão não existe sem a quebra de barreiras e a promoção de acessibilidade em suas diversas dimensões.

Para um melhor entendimento das políticas públicas para pessoas com necessidade educacional especial no Brasil, assim como do Programa TEC NEP, apresenta-se na seção a seguir as políticas públicas para pessoas com necessidade educacional especial no Brasil e o Programa TEC NEP.

2.4 As políticas públicas para pessoas com necessidade educacional especial no Brasil e o Programa TEC NEP

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares do ensino básico é uma realidade no país e no mundo. Diferentes leis, decretos, orientações normativas e outros instrumentos legais disciplinam esse tema em âmbito nacional, a saber, Art.

208 da CF de 1988; Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996; Decreto nº 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Decreto nº 5296/2004; Decreto nº 5626/2005; Decreto nº 7611/2011, os quais serão apresentados abaixo.

Em 1988, Ulysses Guimarães promulga a Constituição Federal da República do Brasil (CF), por meio da qual fica estabelecida a educação como um direito social de todos (BRASIL, 1988). A partir desse momento, as legislações posteriores e que tratam do direito à educação, passaram a absorver a educação inclusiva em razão de ser um direito fundamental e que deve ser assegurada a todos os cidadãos (BATISTA; SILVA, 2018; SOUTO FILHO; COSTA, 2021).

Desta forma, é um direito do Estado garantir o acesso à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista que a educação é um direito social de todos e tem o fim de possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparar para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

No que diz respeito a garantia de direitos às pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III, estabelece que a educação desse público será efetivada por meio do atendimento educacional especializado e de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Enquanto que o inciso V do mesmo artigo vai além ao garantir à pessoa com deficiência “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Autores como Ribeiro e Rosa (2021) afirmam que foi a partir da aprovação da Constituição de 1988 que outras conquistas ocorreram na área da educação inclusiva, principalmente a partir dos anos 1990, em razão de discussões internacionais sobre a educação da pessoa com deficiência, bem como devido à aprovação de políticas públicas nacionais e internacionais sobre o tema, as quais serão apresentadas à frente.

No âmbito internacional, dois eventos voltados para o direito à educação ocorreram. O primeiro a acontecer foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência teve por objetivo a elaboração de um documento que estabelecesse as necessidades básicas de aprendizagem, por meio da garantia e igualdade de acesso à educação a todas as pessoas, a fim de que a todos seja oportunizado o direito de “desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 2).

Posteriormente, em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, voltou-se para a elaboração de documento com as ações a serem adotadas pelos governos “na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles indivíduos cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1). Esse documento ratifica o compromisso da oferta de uma educação para todos, no âmbito da rede regular de ensino, assim como guia as ações a serem desenvolvidas pelos governos.

Diante do exposto, verifica-se que esses dois eventos contribuíram para as mudanças que estavam sendo realizadas no Brasil, no campo da educação especial e inclusiva, visto que ratificam a educação como um direito de todos, assim como a oferta de educação especial às pessoas com deficiência, direitos já previstos na Constituição Brasileira.

Prosseguindo com as ações voltadas para o direito à educação em âmbito nacional, em 20.12.1996, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que disciplina a educação escolar com a finalidade de garantir o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, além de trazer imposições sobre a Educação Especial (BRASIL, 1996, p. 1).

No artigo 4º, inciso III, a LDB estabelece que o atendimento educacional especializado será gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), ou seja, a LDB reproduz e reafirma o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e a obrigação do Estado em garantir-lhes esse acesso em todos os níveis de ensino.

Para tratar deste tema, a LDB traz um capítulo específico sobre a educação especial. Segundo o artigo 59 desta Lei, os diferentes sistemas de ensino devem adaptar seus currículos, metodologias e recursos para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Ainda são garantidos, entre outros, atendimento educacional especializado, professores com formação em educação especial e preparação para o trabalho (BRASIL, 1996), significando uma nova perspectiva para a educação da pessoa com deficiência na escola comum (ANJOS, 2006).

Ao pesquisarem sobre a Educação Inclusiva em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Ribeiro e Rosa (2021) evidenciaram que, para além das garantias apresentadas pela CF/1988 e LDB/1996, outras orientações, decretos e leis foram surgindo com o fim de sanar pontos não abordados ou não pensados quando da formulação dessas legislações, como é o caso do Decreto nº 3298 de 20.12.1999,

que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual apresenta orientações com o fim de “assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 5296 de 02.12.2004, por sua vez, regulamenta as Leis nº 10048, de 8.11.2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10098, de 19.12.2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além de estabelecer o atendimento prioritário seja na administração pública direta, indireta e fundacional, nas empresas prestadoras de serviços públicos e nas instituições financeiras (BRASIL, 2004).

Enquanto que o Decreto nº 5626 de 22.12.2005, regulamenta a Lei nº 10436, de 24.04.2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10098, de 19.12.2000, indicando principalmente avanços para a educação de pessoas surdas, uma vez que a LIBRAS tornou-se uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia, além de sua obrigatoriedade em todos os sistemas de ensino, com o fim de assegurar o direito à educação da pessoa surda, bem como estabelece a formação do tradutor-intérprete, além de orientar acerca de outras providências para a garantia de direitos à pessoa surda (BRASIL, 2005).

Dentro desta perspectiva, Silva (2019) enfatiza a importância da legislação para a inclusão de alunos surdos na escola regular. No entanto, para esse autor, são as próprias escolas que devem “buscar formas de inclusão que assegurem o ingresso, apoiem a permanência e garantam um bom desempenho acadêmico desses alunos, garantindo a conclusão de seus cursos” (SILVA, 2019, p. 85).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por sua parte, “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008b, p. 5).

Seu lançamento provém de um movimento mundial pela inclusão, uma vez que estabelece o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando dos espaços sociais, sem nenhum tipo de discriminação. Seu objetivo principal é ampliar as ofertas de escolarização para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e para uma efetiva participação na comunidade (BRASIL, 2008b).

Pesquisas que tratam da temática da educação especial e inclusiva, como a realizada por Velihovetchi e Oliveira (2020), apontaram que a pessoa com deficiência ganhou voz a partir da aprovação dessa lei e da ampliação da Rede Federal de Educação.

Enquanto que Bezerra (2020) declara que a aprovação da citada política transformou a educação especial no país, em razão de obrigar a oferta do atendimento educacional especializado no contra turno e não descartar outras formas de apoio ao público alvo da educação especial, seja no espaço da sala de aula comum ou em espaços extraclasse. Também encaminhou os discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento para as salas de aula comum, resultando na necessidade de reorganização da escola para o recebimento desse público.

Por outro lado, o Decreto nº 7611, de 17.11.2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Esse Decreto estabelece que é dever do Estado garantir a educação do público alvo da educação especial, por meio de um sistema educacional inclusivo e ao longo da vida, por meio de medidas de apoio individual especializado com o fim de serem asseguradas igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011a).

Esse Decreto também vai definir que o atendimento educacional especializado “deve integrar a proposta pedagógica da escola” em conjunto com a participação da família, com vistas às necessidades das pessoas público-alvo da educação especial, além de que, deve ser realizado em articulação com outras políticas públicas (BRASIL, 2011a).

No ano seguinte, ocorre a aprovação da Lei nº 12764/2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei, assim como as anteriores, estabelece diretrizes para a garantia de direitos às pessoas com deficiência, neste caso, em específico, voltado àqueles indivíduos incluídos no espectro do autismo (BRASIL, 2012b).

A Lei nº 12764/2012 vai considerar os indivíduos incluídos no espectro como deficientes, para todos os efeitos legais, justamente com o fim de lhes assegurar todos os demais direitos que atendem às pessoas com deficiência, como o direito à educação, à saúde, à moradia, além de incentivar a capacitação profissional especializada de profissionais e da família para atendimento das pessoas incluídas no espectro, entre outras providências (BRASIL, 2012b).

Por fim, a Lei nº 13146/2015, de 06.07.2015, apresentada anteriormente, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi aprovada com o fim de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais, a Lei nº 13146/2015 vai considerar questões como a acessibilidade, o desenho universal, a tecnologia assistiva e as barreiras que possam impedir a pessoa com deficiência de exercer seus direitos, sejam elas de ordem urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas comunicações, atitudinais ou tecnológicas (BRASIL, 2015).

Logo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência une aspectos de legislações anteriores para garantir igualdade de direitos e oportunidades, bem como assegurar-lhes a não discriminação, o atendimento prioritário, entre outros direitos anteriormente abordados.

Ribeiro e Rosa (2021) ressaltam que essa sequência de políticas possibilitou, inclusive, avanços na área da pesquisa, principalmente no que se refere ao “desenvolvimento de novos recursos e serviços na área da Educação Inclusiva” (RIBEIRO; ROSA, 2021, p. 3), conforme termos do artigo 77 da Lei nº 13146/2015, visto que “o poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social” (BRASIL, 2015).

Quanto às políticas inclusivas voltadas para a promoção da educação e que influenciaram a política da educação profissional no Brasil, Gattermann e Possa (2018) analisaram os textos da Declaração de Educação para Todos (1990); Estratégias do Banco Interamericano para Desenvolvimento do Brasil 2000-2003; e da Agenda 2020 – Banco Mundial (BM) – aprendizagem para todos, que tem por objetivo investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.

As autoras concluem que este conjunto de políticas incentiva o acesso de todos à educação de qualidade, sem distinção, com vistas à promoção de aprendizagem para cada indivíduo, bem como seu desenvolvimento e crescimento, tendo em vista o poder de transformação social que o aprender possibilita, de modo que crianças e jovens tenham a oportunidade de continuar se aperfeiçoando e, consequentemente, inovando, movimentando a economia e reduzindo as desigualdades sociais (GATTERMANN; POSSA, 2018).

Como foi possível observar, diferentes legislações foram aprovadas com o fim de suprir as possíveis lacunas deixadas ou não observadas de acordo com cada fase vivenciada pelos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Movimentos que ganharam força, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, assim como de outros documentos internacionais e que o país é signatário. Portanto, percebe-se um longo caminho

trilhado ao longo de pouco mais de 30 anos da Constituição Cidadã e que tem influenciado a sociedade como um todo.

Para ilustrar as políticas apresentadas nesta seção, apresenta-se abaixo as figuras 1 e 2, as quais foram divididas em dois blocos: políticas anteriores ao Programa TEC NEP e políticas posteriores ao Programa TEC NEP.

Figura 1 – Linha do tempo – Políticas anteriores ao Programa TEC NEP.

Constituição Federal (1988) - estabelece a educação como um direito social de todos;

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) - estabelece necessidades básicas de aprendizagem e acesso à educação para todos;

Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) - ratifica o compromisso da oferta de uma educação para todos;

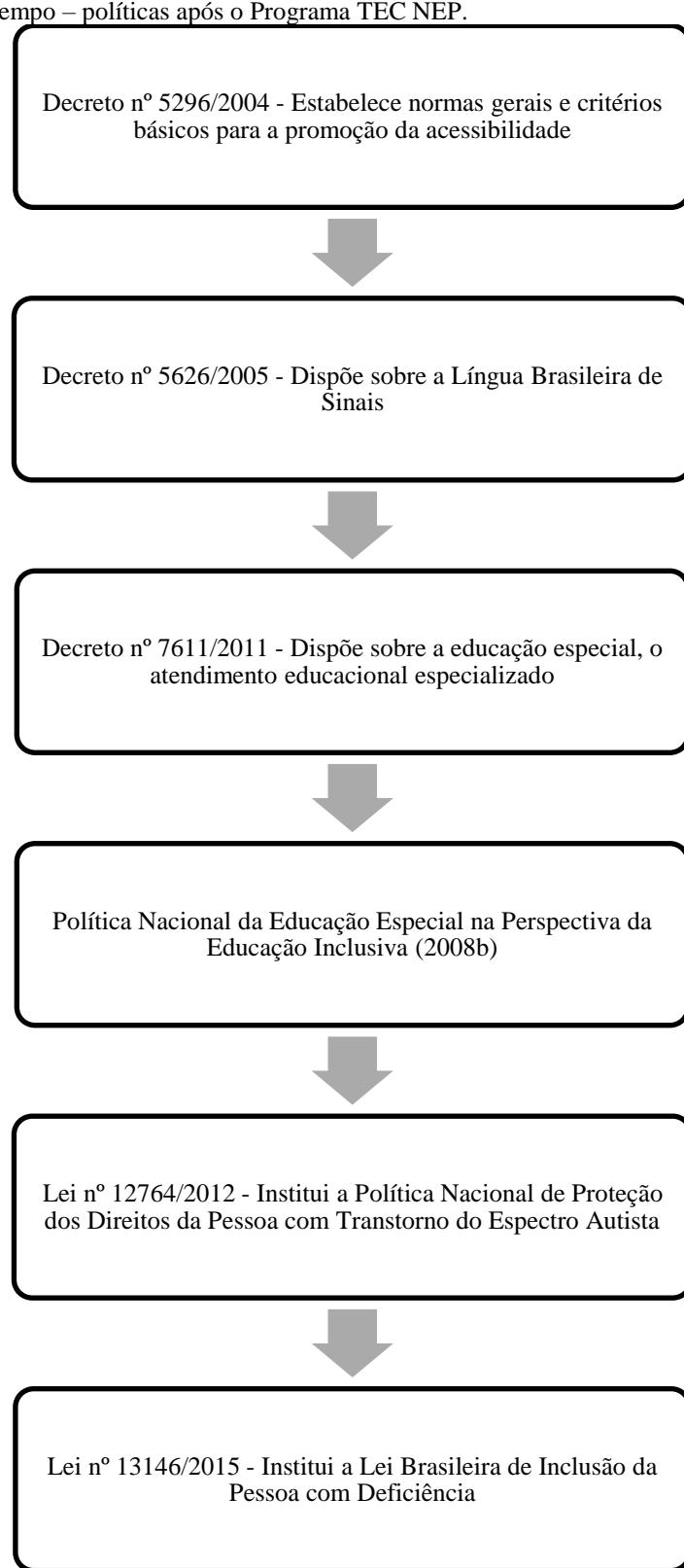
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) - reafirma o direito à educação de pessoas com NEE;

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) - fornece orientações para o pleno exercício dos direitos das PCD;

Programa TEC NEP (2000)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 2 – Linha do tempo – políticas após o Programa TEC NEP.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Concomitante ao desenvolvimento de políticas públicas que orientam e determinam os direitos sociais, assim como o direito à educação e o desenvolvimento profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional desenvolveu-se o Programa TEC NEP, que será apresentado a seguir.

2.4.1 O Programa TEC NEP

Segundo Souza (2014), as experiências que a Rede Federal de Educação Tecnológica acumulou ao longo de sua história, por meio do desenvolvimento de um ensino de qualidade, com a oferta de uma educação profissionalizante, sustentável e inclusiva, tornaram estas instituições qualificadas para o desenvolvimento de atividades para as pessoas com deficiência.

Estas experiências motivaram a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial a iniciar, no ano de 1999, o processo de identificação das escolas da Rede Federal de Educação que já possuíam o desenvolvimento de atividades voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais (ANJOS, 2006). Após esse levantamento, “identificou-se a existência de 157 alunos matriculados nas escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica” (ANJOS, 2006, p. 39). Do total de 135 escolas da Rede Federal de Educação Profissional existentes no ano de 1999, foi identificado que somente 30% dessas realizavam algum tipo de capacitação voltado para as pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Mediante estas informações, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a Secretaria de Educação Tecnológica e a Secretaria de Educação Especial reuniram-se com as Escolas Federais, Secretarias Estaduais e Municipais com o fim de discutir formas de trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais (ANJOS, 2006). Como resultado desta reunião, foi criado o Programa TEC NEP, em junho de 2000, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de mudar a realidade da desigualdade e exclusão social vivida por pessoas com deficiência (AZEVEDO, 2007).

Portanto, o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Educação para Pessoas com Necessidades Especiais foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de “capacitar escolas e construir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 4).

Direcionado às Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação e às escolas vinculadas às Universidades Federais, também esteve voltado à mobilização da família, dos sistemas de ensino, dos empresários e demais órgãos empregatícios, a fim de ampliar as condições de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico, que os habilitassem ou reabilitassem ao mercado de trabalho e, por consequência, possibilitasse emancipação econômica (BRASIL, 2001).

O Programa TEC NEP também surgiu com o propósito de transformação da realidade, dada a baixa escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Constatação que demandou ações voltadas para a ampliação da oferta da educação profissional para este público, com a finalidade de prepará-los tecnologicamente, possibilitar a ampliação de conhecimentos e habilidades, voltados para a emancipação econômica e social (BRASIL, 2001).

De acordo com Esteves Neto (2014), a necessidade de preparar as pessoas com necessidades especiais para o mercado de trabalho justifica-se por ser uma questão de Direitos Humanos, bem como pelo fato de que em médio e longo prazos, resultará em menores despesas assistenciais. O assistencialismo foi a solução encontrada, no curto prazo, para diminuição da exclusão social vivida por este segmento da população.

Neste contexto, a oferta de educação profissional inclusiva ainda possui, a médio e longo prazos, o objetivo de reduzir as despesas assistencialistas com esses sujeitos, pois rompe com o longo período de exclusão social vivenciados, visto que estarão inseridos nas instituições de ensino e, posteriormente, no mercado de trabalho (BRASIL, 2001).

O desenvolvimento das atividades do Programa TEC NEP se deu por etapas (chamadas de momentos). O primeiro momento esteve voltado para a mobilização e sensibilização dos representantes das instituições de ensino profissionalizantes das diversas regiões do Brasil e da apresentação dos gestores do programa a nível federal, estadual e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (BRASIL, 2001). Esse primeiro momento de mobilização e sensibilização era necessário, pois tinham o fim de estimular as instituições de ensino a inserirem as pessoas com necessidades especiais nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade. Também buscavam incentivar que sediassem eventos voltados para a expansão da oferta de uma educação profissional inclusiva em cada região (BRASIL, 2001).

Foi no primeiro momento que ocorreu a definição e organização dos eventos regionais, a fim de que fosse dado início à implementação das atividades do Programa TEC NEP, assim

como o levantamento dos subsídios necessários à definição das diretrizes de atendimento às pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2001).

No segundo momento foram definidas as instituições que assumiriam a função de Gestoras Regionais e que estariam responsáveis pelo levantamento das experiências exitosas que ocorreram no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001). A designação desses gestores regionais tinha a finalidade de descentralizar o “processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, através da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2001, p. 21). Momento em que foi designado um gestor para cada região do país.

O terceiro momento teve por objetivo acompanhar e avaliar as ações iniciais do Programa. As análises efetuadas resultaram na assinatura de um Termo de Compromisso, assinado pela SEMTEC e pela SEESP, voltado para a realização de ações e esforços à implementação do Programa TEC NEP, por meio da mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros (BRASIL, 2001).

A partir de então, a Coordenação do Programa ficou sob a responsabilidade da SEMTEC e da SEESP, e cada Secretaria possuía atribuições definidas conforme Termo de Compromisso, com vigência de dois anos a partir da data da assinatura, que ocorreu em 02 de março de 2001 (BRASIL, 2001).

De acordo com o Censinho de 2011 (BRASIL, 2011b, p. 13), “a Consolidação do Grupos Gestor Central, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” ocorreram no segundo momento. Esses grupos estavam divididos em: Grupo Gestor Central, Grupos Gestores Regionais e Grupo Gestores Estaduais, onde, o Grupo Gestor Central coordenava todo o processo de implementação da Ação TEC NEP. Os Grupos Gestores Regionais desenvolveriam as mesmas ações, no entanto, a nível dos estados e em articulação com os NAPNEs (BRASIL, 2011b).

Esta divisão era necessária em virtude de ser no âmbito interno das instituições de ensino que ocorrem os processos de inclusão e exclusão de pessoas com deficiência, logo, os NAPNEs são criados em cada unidade da Rede Federal de Educação Profissional. Seu objetivo era “criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (BRASIL, 2011b, p. 15). Ressalta-se que nesta pesquisa não será abordado o sentido subjetivo da política TEC NEP, o foco está no seu caráter material, ou seja, no envolvimento dos sujeitos e na execução dos processos relacionados ao programa.

Por oportuno, Souza (2014) afirma que a implantação dos NAPNEs nas instituições de ensino serve de referência para que a comunidade acadêmica aprenda a tratar e a conviver com a pessoa com deficiência. Estes núcleos devem ser constituídos “por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, pedagogos, sociólogos, psicólogos, supervisores, alunos, pais e membros da comunidade” (SOUZA, 2014, p. 133), a fim de que fossem desenvolvidas ações transversais, articuladas aos diferentes setores das instituições, no intuito de proporcionar uma inclusão escolar plena (SOUZA, 2014).

Em continuidade ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao TEC NEP, no ano de 2010, a Portaria MEC/SETEC nº 29/2010, disciplina a operacionalização da Ação TEC NEP, que passa a ter o objetivo de:

[...] inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PORTARIA MEC/SETEC Nº 29/2010, p. 1).

Neste momento, a Ação TEC NEP possui a estrutura de Grupo Gestor Central, formado por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, mais cinco Grupos Gestores Regionais – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O Grupo Gestor Norte é representado pela da Secretaria de Estado da Educação do Pará (Região Norte), enquanto que os demais possuem representantes dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte, Mato Grosso, do Sudeste de Minas Gerais e Santa Catarina, respectivamente (PORTARIA MEC/SETEC Nº 29/2010). Já os Grupos Gestores Estaduais são constituídos por vinte e sete representantes, responsáveis pela implementação de políticas públicas inclusivas em cada estado, pelo desenvolvimento e apoio de ações de acesso, permanência e êxito voltado às Pessoas com Necessidades Especiais, assim como por apoiar e criar os NAPNEs nas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na presente pesquisa, **acesso** é definido como as condições, situações ou experiências vivenciadas pelos diversos atores das instituições de ensino e que estão relacionadas ao acesso dos discentes com necessidades educacionais especiais aos cursos ofertados - do processo seletivo até a concretização da matrícula. Portanto, incluem-se: divulgação do processo seletivo, texto dos editais, processo de inscrição, cronograma do processo seletivo e a formalização da matrícula.

Por **permanência**, entende-se todas as ações, atividades e processos acadêmicos e/ ou administrativos desenvolvidos com a intenção de proporcionar condições de manutenção dos

discentes com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados. Compreende o período posterior à matrícula, o papel da gestão do campus, das atividades de sala de aula, relação aluno-professor e professor-família, assim como destes atores com os demais setores do campus.

Já o **êxito**, diz respeito àqueles casos em que o discente concluiu o curso. Trata das ações a serem desenvolvidas e que estão diretamente relacionadas aos egressos com necessidades educacionais especiais dos cursos ofertados.

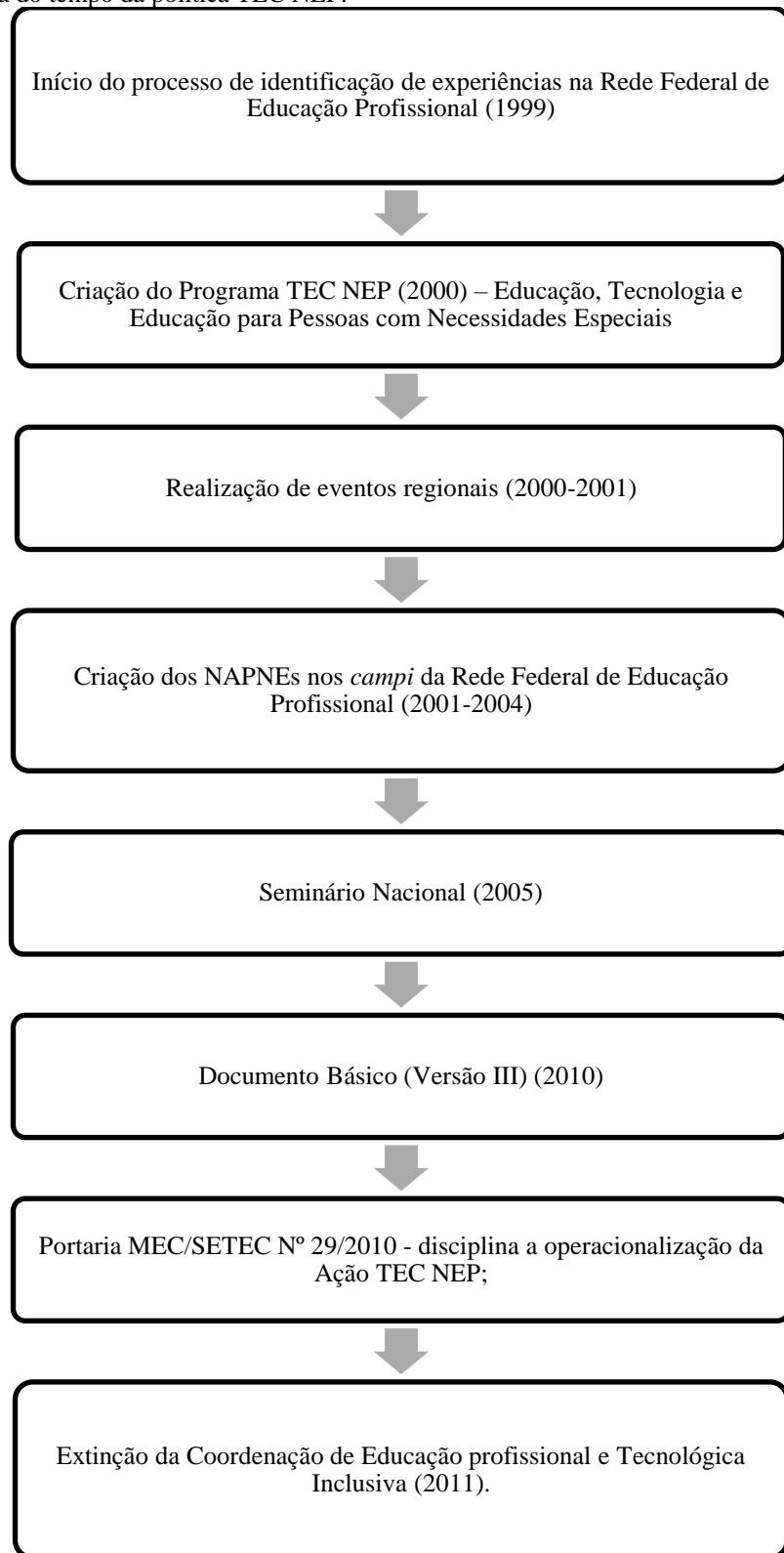
De acordo com o Documento Básico da Ação TEC NEP (BRASIL, 2010), para o desenvolvimento das atividades dos NAPNEs das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET), a Direção Geral de cada *campus* designa, por meio de Portaria, um Coordenador, que em conjunto com os demais seguimentos da comunidade acadêmica (docentes, técnicos-administrativos, pais e alunos) passam a atuar em prol do processo inclusivo dentro da unidade em que é implantado.

O quarto momento de desenvolvimento das atividades do Programa TEC NEP estaria voltado para o “Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e de cursos Técnicos, Tecnológicos e *Lato Sensu* na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 23). No entanto, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) extinguiu a Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, em junho de 2011. Fato este que comprometeu a continuidade da implementação das ações que vinham sendo desenvolvidas, pois passaram à responsabilidade de pessoas que não estavam familiarizadas com a proposta original (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013). Contudo, ainda que diante de um cenário de descontinuidade das ações inicialmente planejadas e que vinham sendo executadas no âmbito dos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as ações de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI) continuaram a ser desempenhadas pelos NAPNEs e demais assessorias de ações inclusivas existentes (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

Esta continuidade de ações, ainda que sem uma Secretaria principal para gerenciar as demandas e planejar as próximas estratégias, demonstra o quanto foi importante o TEC NEP ter sido concebido por grupos gestores, estando na ponta destas divisões os NAPNEs. Estes núcleos permanecem existindo no âmbito das unidades da Rede, com o fim de cumprir sua função primordial de garantir o direito a uma EPTI, sem exclusão e sem omissão.

Na figura 3, a seguir, apresenta-se a linha do tempo da política TEC NEP.

Figura 3 – Linha do tempo da política TEC NEP.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Em continuidade à apresentação do Programa TEC NEP, na seção a seguir são discutidas pesquisas que se desenvolveram e abordaram a temática dos NAPNEs dentro da RFEPCT do país.

2.4.2 NAPNEs: experiências, conquistas e desafios

As pesquisas apresentadas nesta seção foram desenvolvidas a partir da experiência em unidades da RFEPCT de todas as regiões do país. Destas, foram identificadas pesquisas acerca da atuação do NAPNE no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Feral de São Paulo (IFSP), Instituto Federal Goiano (IFG), Instituto Federal de Sergipe (IFS), Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro.

Os temas abordados nestas pesquisas giram em torno do papel dos NAPNEs de cada localidade. Os principais temas abordados foram: institucionalização do NAPNE, disponibilidade de estrutura física e de pessoas, existência de profissionais especializados e da oferta de formação continuada de professores e equipe pedagógica. Estas pesquisas contemplaram também questões relativas à acessibilidade e suas dimensões no âmbito dos institutos.

De início, tem-se a pesquisa realizada por Nascimento *et al.*, (2011), estes autores investigaram as contribuições do TEC NEP para o processo de inclusão na RFEPCT, dentro do período de 2000 a 2010. Eles afirmam que: a implantação do TEC NEP provocou mudanças nas unidades da Rede, uma vez que inseriu e possibilitou discussões sobre a oferta de educação profissional inclusiva. Além destas, o TEC NEP permitiu que a partir do processo seletivo para ingresso nas unidades da Rede, os candidatos PCD recebessem o suporte necessário para o pleno exercício de seus direitos.

Nascimento *et al.*, (2011) também apontaram o desafio da garantia de acessibilidade arquitetônica nas unidades mais antigas, mas destacaram que as unidades recém construídas já seguem à Norma Brasileira NBR 9050, que estabelece os critérios necessários à instalação de equipamentos e adaptação de espaços. Estes autores evidenciaram a necessidade de formação de recursos humanos para trabalhar com a inclusão, a acessibilidade e a adequação de material didático-pedagógico que possibilitem acesso, permanência e êxito nas unidades da RFEPCT (NASCIMENTO *et al.*, 2011).

Por sua vez, Melo *et al.*, (2013) pesquisaram sobre a implementação da Ação TEC NEP na Rede Federal, no período de 2006 a 2012. Estes autores evidenciaram que “a implementação dos NAPNEs colaborou com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos, incentivou pesquisas e produção de tecnologia assistiva” (MELO *et al.*, 2013, p. 1999). Os autores citaram como dificuldade o baixo número de alunos com deficiência matriculados nas unidades investigadas (Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE, Escolas Agrícolas da Bahia, Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves e com coordenadores dos NAPNEs instituídos), justificada pelo ingresso por meio de processo seletivo que não faziam o uso das cotas para PCD (Melo *et al.*, 2013).

Semelhante a Nascimento *et al.*, (2011), Melo *et al.* (2013) concluíram que a falta de estrutura física, de material específico e da disponibilização de recursos humanos e financeiros também são fatores que dificultam a implementação do TEC NEP e dos NAPNEs.

A pesquisa de Cunha, Mota e Miranda (2020) também analisou, a partir de uma pesquisa em fontes secundárias, as experiências da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica relacionadas à inclusão e suas contribuições para a sociedade. Estes autores realizaram uma busca no Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentro do período de 2008 a 2018, tendo encontrado um total de 92 produções, sendo 13 Teses e 79 Dissertações. Após a análise das pesquisas, concluíram que houve aumento de pesquisas envolvendo a temática da educação inclusiva na RFEPECT a partir da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Mas que ainda são poucas as pesquisas que abordem o tema currículo e avaliação, assim como pesquisas em nível de doutorado.

Com o objetivo de complementar a proposta de Cunha, Mota e Miranda (2020) foi realizada busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com descritores que envolveram expressões ligadas a “educação inclusiva”, “educação profissional, acessibilidade” e “instituto federal”, compreendendo o período de 2018 a 2021. Nesta pesquisa foram identificados 15 artigos, identificados no **apêndice C**. Acerca da atuação dos NAPNEs, tem-se pesquisas como a desenvolvida por Velihovetchi (2018), que identificou a atuação satisfatória do NAPNE do *campus* Petrópolis, bem como alguns percalços no processo inclusivo, como: falta de recursos financeiro, além da identificação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais a serem superadas.

Pires (2018) também observou que o atendimento de alunos com necessidades específicas pelo NAPNE do *campus* Tijuca II, *campus* do IFRJ, apesar do empenho dos professores e dos gestores, ainda enfrenta dificuldades relacionadas à falta de recursos materiais, humanos e formação insuficiente dos professores para atender diferentes deficiências. A integração entre as atividades do NAPNE e demais atividades pedagógicas foi considerada um desafio.

Ferreira (2020), por sua vez, concluiu que o NAPNE tem papel fundamental no desenvolvimento de ações inclusivas, como a oferta de formação inicial e continuada aos docentes e à equipe pedagógica, auxiliando no processo de permanência e êxito dos estudantes surdos no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Este autor ressalta que não existem receitas prontas quando se trata de ações de permanência a serem oferecidas a discentes surdos, mas que oferecer o ensino inclusivo é responsabilidade de todos.

Semelhantemente, Silva (2019) enfatiza que a atuação do NAPNE tem sido fundamental para a educação profissional de alunos surdos no Instituto Federal da Paraíba - IFPB, *campus* Campina Grande. Sua pesquisa possibilitou a identificação da falta de visibilidade das atividades desenvolvidas pelo NAPNE, visto que há atores – pais e responsáveis, que desconheciam a existência do núcleo, bem como o tipo de trabalho que realizam.

Enquanto que a pesquisa de Dias (2020) indicou que os quinze NAPNEs do Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ promovem ações voltadas ao público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, ainda que não disponham de infraestrutura física e de pessoas adequada às demandas existentes. O autor também enfatizou a inexistência de articulação por parte de setores chave da Reitoria do IFRJ o que pode causar prejuízos aos NAPNEs localizados nos *campi* daquele instituto, e a falta de uma política inclusiva institucional. Neste sentido, Santos (2020) identificou que nem todos os NAPNEs distribuídos nos *campi* da RFPCT possuem regulamentação e uma política inclusiva, bem como são poucos os que possuem orientação para a utilização do plano de atendimento individualizado.

Cunha (2020) aponta, ainda, a importância da atuação do NAPNE do Instituto Federal de Educação de Alagoas, *campus* Piranhas, uma vez que representa um “espaço de conquista, pesquisa, acolhimento firmado numa prerrogativa de educação além de conteúdos desvinculados das realidades sociais” (CUNHA, 2020, p. 55). Em contrapartida, os resultados de Machado (2021) revelaram a existência de desencontro entre os documentos institucionais do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM e a atuação dos NAPNEs, tendo em vista o número significativo de atribuições frente a carga-horária que os funcionários devem dedicar

às atividades do núcleo. Igualmente, foi apontada a necessidade de reconhecimento ou institucionalização destes núcleos, visto que são formados por comissões designadas, em que os membros dividem a carga-horária do núcleo com as de seus cargos de origem. Esse autor acredita que o reconhecimento do papel do núcleo naquele instituto possibilitará a atuação com autonomia e poder decisório frente às demandas e atribuições que possuem, com vistas ao alcance de recursos financeiros e melhoria da estrutura física e de pessoas.

Nas análises de 15 artigos sobre educação profissional inclusiva, há consenso na importância dos NAPNEs para inclusão. As pesquisas destacam a necessidade de aprimoramento das ações existentes e enfatizam a relevância dos gestores dos *campi* (Diretores de campus, Pró-Reitorias de Ensino e Reitoria), da Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC) e até mesmo do Ministério da Educação (MEC) para garantir eficácia nas práticas inclusivas.

Sobre as demandas, os autores apontam a necessidade de redefinir relações entre alunos com e sem deficiência, promovendo ações sistêmicas e individualizadas (SOUZA, 2018). A formação docente em educação inclusiva é um tema recorrente (LIMA, 2018; BORGES, 2019), assim como a adaptação de métodos e técnicas de ensino para alunos com necessidades educacionais específicas.

A importância de profissionais capacitados e a necessidade de infraestrutura adequada nos NAPNEs é destacada por vários autores (PINTO, 2019; LOBÃO, 2019; MAEKAVA, 2020), assim como a carência de investimentos financeiros e formação adequada são apontadas como desafios. A questão das barreiras atitudinais é evidenciada por Lobão (2019), enfatizando a necessidade de adaptar os métodos de ensino às necessidades dos alunos, princípio da educação inclusiva. Este autor enaltece o fato de que não são as pessoas com necessidades educacionais específicas que devem se adequar ao ensino que a instituição oferece, mas a instituição que deve adaptar seus métodos às especificidades dos discentes, princípio da educação especial e inclusiva.

Costa (2018) desenvolveu o “Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE”, que teve aprovação, por avaliadores da SETEC, quanto ao seu objetivo de formar/ capacitar os coordenadores dos NAPNEs, com o fim de prepará-los para o trabalho de inclusão de discentes com deficiência na Rede Federal. Dentro desta perspectiva, Silva (2019) identificou a implementação de ações voltadas para a inclusão de alunos surdos pelo *campus* Campina Grande do IFPB. Estas ações ocorrem pela disponibilização de tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS), com o fim de

assegurar o direito à acessibilidade nas comunicações e auxiliar os discentes surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Santos (2020), em contrapartida, constatou a necessidade de construção do plano de atendimento individualizado em conjunto com o aluno, a família e os profissionais do NAPNE e docentes, com vistas a um planejamento avaliativo, com metas e a oferta do suporte necessário ao aluno público alvo da educação especial. Já Cunha (2020) contou com a participação dos servidores do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Piranhas, para a criação do manual pedagógico, que teve o fim de oferecer suporte pedagógico aos alunos com necessidade educacionais especiais. Os participantes da pesquisa defenderam a importância do Manual para subsidiar as atividades inclusivas daquele instituto.

O quadro 2 abaixo apresenta o resumo dos pontos positivos e/ou avanços identificados, nas pesquisas acima mencionadas.

Quadro 2 – Pontos positivos/ avanços dos NAPNES nos Institutos Federais indicados por diferentes pesquisas.

AUTORES	PONTOS POSITIVOS
Melo <i>et al.</i> , (2013); Nascimento <i>et al.</i> , (2011)	A implantação do TEC NEP provocou mudanças nas unidades da Rede Federal; abriu espaços para discussões permitiu mudanças no processo seletivo; colaborou com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais;
Dias (2020); Pires (2018); Velihovetchi (2018)	Os NAPNEs do IFRJ buscam atender às demandas dos discentes com NEE, por meio de ações direcionadas; com o fim de prestar um serviço satisfatório ao público alvo da educação especial;
Silva (2019)	Disponibilização de tradutores-intérpretes de LIBRAS, oferta de acessibilidade nas comunicações e auxílio aos discentes surdos no processo de ensino-aprendizagem; apoio esse fundamental para a educação profissional de alunos surdos do IFPB, <i>campus</i> Campina Grande;
Cunha (2020); Ferreira (2020)	O NAPNE/IFRN e o NAPNE/IFAL, <i>campus</i> Piranhas, têm papel fundamental no desenvolvimento de ações inclusivas, como a oferta de formação inicial e continuada aos docentes e à equipe pedagógica, auxiliando no processo de permanência e êxito dos estudantes surdos; reconhecidos como um espaço de conquista e acolhimento.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Enquanto que no quadro 3, são apresentados os pontos negativos e/ou desafios identificados dessas mesmas pesquisas.

Quadro 3 – Pontos negativos/ desafios dos NAPNES nos Institutos Federais indicados por diferentes pesquisas. (Continua).

AUTORES	PONTOS NEGATIVOS
Nascimento <i>et al.</i> , (2011)	Dificuldade em garantir acessibilidade arquitetônica nas unidades mais antigas, mas destacaram que as unidades recém construídas já seguem à NBR 9050;
Melo <i>et al.</i> , (2013)	Necessidade de formar recursos humanos para trabalhar com a inclusão, a acessibilidade e a adequação de material didático-pedagógico que possibilitem acesso, permanência e êxito.

	e com coordenadores dos NAPNEs instituídos); e processo seletivo sem a disponibilização das cotas para PcD;
Melo <i>et al.</i> (2013); Nascimento <i>et al.</i> , (2011);	A falta de estrutura física, de material específico e da disponibilização de recursos humanos e financeiros também são fatores que dificultam a implementação do TEC NEP e dos NAPNEs;
Pires (2018); Velihovetchi (2018)	Dificuldades: falta de recursos financeiro, existência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais a serem superadas; e de integrar o NAPNE às demais atividades pedagógicas
Silva (2019)	Falta visibilidade das atividades desenvolvidas pelo NAPNE, visto que há atores – pais e responsáveis, que desconheciam a existência do núcleo, bem como o tipo de trabalho que realizam.
Dias (2020)	Os NAPNEs do IFRJ não dispõem de infraestrutura física e de pessoas adequada às demandas existentes; Inexistência de articulação por parte de setores chave da Reitoria do IFRJ e falta de uma política inclusiva institucional.
Santos (2020)	Poucos são os NAPNEs distribuídos nos <i>campi</i> da RFPCT que possuem regulamentação e uma política inclusiva; são poucos que possuem orientação para a utilização do plano de atendimento individualizado.
Machado (2021)	Desencontro entre os documentos institucionais do IFTM e a atuação dos NAPNEs; Necessidade de reconhecimento ou institucionalização desses núcleos com vistas ao alcance de recursos financeiros e melhoria da estrutura física e de pessoas;
Souza (2018)	Necessidade de redefinir relações entre alunos com e sem deficiência voltadas para a promoção de ações sistêmicas e individualizadas;
Borges (2019); Lima (2018);	Necessidade de formação docente em educação inclusiva é um tema recorrente, assim como a adaptação de métodos e técnicas de ensino para alunos com NEE;
Lobão (2019); Maekava (2020); Pinto (2019);	Há importância de profissionais capacitados e infraestrutura adequada nos NAPNEs é destacada em várias pesquisas; pois a carência de investimentos financeiros e formação adequada são apontadas como desafios;
Lobão (2019);	Existência de barreiras atitudinais, necessidade de adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas dos discentes;
Santos (2020).	Necessidade de construção do plano de atendimento individualizado em conjunto com o aluno, a família e os profissionais do NAPNE e docentes.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em resumo, todas as pesquisas aqui citadas revelaram: a importância dos NAPNEs para a promoção da inclusão nas unidades da RFPCT, necessidade de capacitação tanto dos envolvidos nas atividades do núcleo, quanto dos demais setores das instituições investigadas, principalmente de docentes, assim como revelaram a necessidade de infraestrutura física e de pessoas para planejar e desenvolver ações voltadas para as dimensões de acessibilidade que resultarão na oferta de uma educação profissional inclusiva a todos que a buscam e necessitam.

No item seguinte, apresenta-se o Instituto Federal do Amazonas e o *campus* Manaus Centro, caso desta pesquisa.

2.5 O IFAM e o *Campus* Manaus Centro

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados a partir da transformação das Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação e do Colégio Dom Pedro II, por meio da Lei nº 11892/2008 (BRASIL, 2008a).

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) também foi criado a partir da Lei nº 11892/2008 (BRASIL, 2008a), trata-se de uma autarquia, responsável por oferecer educação superior, básica e profissional. As unidades do IFAM estão presentes em diversos municípios do estado do Amazonas, em uma estrutura *multicampi*, atualmente é constituído por uma Reitoria, mais 17 *campi*/ unidades, a saber: Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial, Manaus Zona Leste, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé, pelo *Campus* Avançado de Manacapuru, *Campus* Avançado Boca do Acre e pelo Centro de Referência de Iranduba. (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-CONSUP/IFAM, p. 2).

As unidades do IFAM compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e têm o objetivo de formar profissionais que tenham domínio tanto da teoria quanto da prática, possibilitando a construção de saberes e tecnologias necessárias à sociedade. Este objetivo deve realizar-se por meio da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, com respeito à inclusão e à diversidade de seu público e da comunidade em que está inserido (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-CONSUP/IFAM).

O *campus* Manaus Centro (CMC), foco desta pesquisa, compõe a estrutura *multicampi* do IFAM. Localizado na capital do estado do Amazonas, Manaus, é o *campus* mais antigo. Iniciou suas atividades em 1909, naquela época denominado de Escola de Aprendizes e Artífices (MELLO, 2009).

Naquele primeiro momento, as Escolas tiveram o fim de oferecer ensino profissional primário e gratuito aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o fim de habilitar-lhes intelectual e tecnicamente para o trabalho e afastá-los da ociosidade, que poderia resultar em vícios e crimes (BRASIL, 1909). Isto é, a Escola de Aprendizes Artífices nasce de uma demanda social observada pelo Governo do então Presidente Nilo Peçanha, já voltada para a inclusão educacional e social de uma classe desprovida de recursos financeiros, mas que seriam habilitados ao trabalho para levar renda e dignidade às suas famílias.

Ao longo do tempo, esta unidade passou por várias transformações em sua estrutura, nomenclatura e finalidade: de Lyceu Industrial de Manaus (1937-1942) a Escola Técnica de Manaus (1942-1965); Escola Técnica Federal do Amazonas (1965-2001); Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM (2001-2008), até compor a Rede Federal de Ensino, a partir de 2008, quando foi denominado *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (MELLO, 2009). Participante dos 100 anos de história da educação profissional no Brasil, o CMC desenvolveu suas atividades

com a finalidade de atender os indivíduos menos favorecidos socialmente, oportunizando formação científica e tecnológica, na atualidade, para todos que a buscam (SOUZA, 2014).

O CMC foi escolhido como alvo de análise, pois é o *campus* do IFAM com maior número de cursos, alunos, servidores, estrutura administrativa e modalidades de ensino, sendo as suas ações referência para os demais *campi*. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha de 2020, ano base 2019, o *campus* Manaus Centro continha 45 cursos e 4.249 alunos, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de cursos e alunos por *campi* do IFAM.

<i>Campi</i>	Quantidade de cursos	Quantidade de alunos
Avançado Iranduba	2	81
Avançado Manacapuru	9	514
Coari	17	942
Eirunepé	11	713
Humaitá	11	763
Itacoatiara	15	1034
Lábrea	16	1005
Manaus Centro	45	4249
Manaus Distrito Industrial	17	1771
Manaus Zona Leste	27	1857
Maués	13	1233
Parintins	12	1302
Presidente Figueiredo	9	750
São Gabriel da Cachoeira	12	875
Tabatinga	17	907
Tefé	10	653

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020, ano base 2019.

O *campus* Manaus Centro oferta à comunidade local diversas modalidades de ensino, como a educação básica de nível médio integrada ao ensino técnico, o ensino técnico subsequente, cursos de graduação (tecnologias, licenciaturas e bacharelados), bem como cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (RESOLUÇÃO N° 94-CONSUP/IFAM, 2015).

O **ensino integrado** é a modalidade profissional em que alunos cursam o ensino técnico articulado ao ensino médio. No CMC/IFAM são oferecidos os seguintes cursos: Técnico em Informática, Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Edificações e Técnico em Química. Todos ofertam 40 vagas por ano letivo (RESOLUÇÃO N° 94-CONSUP/IFAM, 2015).

O **ensino subsequente**, por outro lado, é a modalidade de ensino profissional ofertada a alunos que já concluíram o ensino médio. No CMC/IFAM são oferecidos os mesmos cursos do ensino integrado, mais o curso Técnico em Meio Ambiente e o curso Técnico em Segurança

do Trabalho, os quais ofertam 40 vagas por semestre letivo ou conforme demanda institucional (RESOLUÇÃO N° 94-CONSUP/IFAM, 2015).

O **ensino superior** compreende os cursos de graduação, incluindo-se as Licenciaturas, os Bacharelados e as Tecnologias. As Licenciaturas ofertadas são: Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas. As Tecnologias ofertadas são: Produção Publicitária, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Alimentos e Processos Químicos. Enquanto que os Bacharelados compreendem os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica (PORTAL DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, 2022). Esses cursos ofertam pelo menos uma turma por ano.

Os cursos de pós-graduação incluem modalidades *lato* e *strictu sensu*. Os cursos *latos sensu* são a Especialização em Gestão em Segurança do Trabalho e a Especialização em Investigações Educacionais. Os cursos *strictu sensu* são o Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT; o Mestrado Profissional em Ensino de Física – MNPEF e os Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET (PORTAL DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, 2022).

Assim como a graduação, estes cursos ofertam pelo menos uma turma por ano. Portanto, o CMC recebe anualmente pessoas para os diferentes níveis e modalidades de ensino que podem apresentar diferentes necessidades educacionais, devendo ofertar formação por meio de conteúdos e metodologias plurais, com a finalidade de restaurar a dimensão formativa. Também pretende promover competências e habilidades que possibilitem a criação de espaços de inserção social aos indivíduos com ou sem deficiência (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003), os quais devem ser desenvolvidos com o auxílio e orientações provenientes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que será apresentado a seguir.

2.6 O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do CMC/IFAM

Como já mencionado, os NAPNEs existem nos *campi* da Rede Federal de Ensino para auxiliar alunos, apoiar professores e sugerir à gestão ações inclusivas e de acessibilidade a serem praticadas com o fim de garantir à comunidade acadêmica os direitos assegurados pelas legislações vigentes. Estes órgãos igualmente buscam promover a acessibilidade e quebrar

barreiras físicas, nos métodos, nas comunicações, entre outras, de acordo com as especificidades da comunidade acadêmica (RESOLUÇÃO Nº 45-CONSUP/IFAM/2015).

Inicialmente, o NAPNE foi instituído no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), por meio da Portaria de nº 180-GDG/CEFET-AM, de 15.04.2002. Este núcleo era formado por professores e técnicos-administrativos, com a finalidade de “desenvolver na instituição a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (SOUZA, 2014, p. 134-135).

Souza (2014, p. 135) afirma que, semelhante aos demais núcleos implantados à época, o NAPNE do IFAM teve seus primeiros passos marcados “por incertezas e desconexões de seus objetivos, com as metas e ações institucionais, longe do reconhecimento e acolhimento que deveria ter”. Logo, as atividades não estavam alinhadas ao desenho da política.

No entanto, conforme foram sendo divulgados os objetivos do NAPNE, o núcleo passou a desenvolver atividades regulares, voltadas para a sensibilização, informação e respeito à temática de inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar. As atividades do núcleo voltavam-se para a promoção da diversidade e do respeito às diferenças, pautadas no princípio do direito à educação para todos (SOUZA, 2014).

As experiências desenvolvidas no *Campus Manaus Centro* possibilitaram a implantação dos NAPNEs nos *campi* de Coari, Parintins, Tabatinga, Manaus Zona Leste e Manaus Distrito Industrial (SOUZA, 2014, p. 136). Em 2015, já no âmbito do IFAM, a Resolução nº 45/2015-CONSUP/IFAM, passou a estabelecer as regras para educação especial e para o acesso igualitário às pessoas com deficiência, que devem ser implementadas com o apoio do NAPNE.

No artigo 2º da mesma Resolução, o NAPNE foi definido como um núcleo de ação sistêmica, responsável por articular processos e pessoas para a implantação das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP). Em outros termos, o NAPNE/CMC é o responsável por realizar ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, para o atendimento educacional especializado em âmbito institucional (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM).

Em 2022, o NAPNE/CMC transformou-se em Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE), deixando de existir como Núcleo, como previsto pela política TEC NEP. Esta mudança é fruto de uma ação a nível nacional, que a Gestão do IFAM decidiu aderir, pois é uma forma de promover e difundir as políticas inclusivas

já estabelecidas pelas legislações nacionais, bem como as referendadas por meio da RESOLUÇÃO Nº 45-CONSUP/IFAM (DADOS DA PESQUISA, 2022).

Com esta mudança, o coordenador deixa de atuar de forma voluntária e passa a ser designado por meio de uma Função Gratificada (FG), visto que o coordenador não atua mais somente complementando sua carga-horária, mas, planejando, em conjunto com a gestão do *campus* ações voltadas a melhoria do acesso, da permanência e que resultem no êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais e que compõem a comunidade acadêmica do IFAM.

Uma outra consequência resultante desta mudança, foi que todos os 17 *campi* do IFAM passaram a ter um CAPNE, a fim de que sejam planejadas e executadas ações voltadas para o acesso, a permanência e o êxito de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as unidades do instituto e não somente na capital ou nos *campi* que já apresentam este público.

Por meio da PORTARIA Nº 803/GR/IFAM, de 19.05.2022, a reitoria do IFAM constituiu comissão com servidores de seus 17 *campi*, com a finalidade de revisar e reformular o texto da RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, no que diz respeito às ações a serem firmadas, estrutura de funcionamento, atribuições e diretrizes que deverão ser seguidas pelos CAPNEs e pela administração do IFAM.

Considerando que a estrutura ainda vigente nos *campi* do IFAM é a prevista pelo texto da RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, tem-se que os CAPNEs são constituídos por um Coordenador e um Secretário, os quais possuem as seguintes atribuições:

Art. 12 - Ao Coordenador do Núcleo incumbe:

- I - Coordenar as reuniões;
- II - Assinar os documentos expedidos;
- III - Representar o grupo nas ocasiões em que se fizer necessário.
- IV - Elaborar projetos que visem à inclusão das pessoas com deficiência na instituição e no mundo do trabalho;
- V - Elaborar o planejamento das atividades do NAPNE;
- VI - Propor capacitação aos servidores dos *Campi*;
- VII - Zelar pelo cumprimento das políticas de educação especial inclusiva e atendimento educacional especializado do Instituto;
- VIII - Apoiar propostas de educação especial inclusiva e atendimento educacional especializado de iniciativa da comunidade; e
- IX - Monitorar o cumprimento da legislação e norma pertinentes à educação especial e ao atendimento educacional especializado, bem como à acessibilidade nos diversos ambientes do *Campus*.

Art. 13 - Ao Secretário do Núcleo incumbe:

- I - Redigir as atas das reuniões;
- II - Manter em ordem o arquivo;
- III - Redigir os documentos a serem expedidos;
- IV - Divulgar os atos que explicitam as decisões do NAPNE;
- V - Manter atualizado um arquivo com legislação vigente referente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 5).

Além do Coordenador e do Secretário, o CAPNE ainda pode ser constituído por membros colaboradores, que são aqueles “servidores [...] que desejam desenvolver ações em educação especial inclusiva e atendimento educacional especializado” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 4). Portanto, considerando as atribuições apresentadas na RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, o CAPNE segue com o seu princípio fundamental de “oferecer acolhida, atenção e acompanhamento às pessoas com deficiência, integrantes da comunidade escolar: alunos, funcionários ou visitantes” do *campus* Manaus Centro (SOUZA, 2014, p. 18).

O CAPNE/CMC conta com a atuação de um (a) coordenador (a), um (a) secretário (a) e conta com o trabalho voluntário daqueles que têm interesse na área da educação especial e educação inclusiva. Com exceção do coordenador (a), até o período desta pesquisa, a Coordenação não possuía um quadro próprio de servidores com formação e qualificação voltados para o atendimento das necessidades de inclusão e acessibilidade que o *campus* apresenta. Ainda assim, busca cumprir com suas atribuições, com vistas ao atendimento do texto Base da política TEC NEP e da Portaria Ministerial nº. 29/2010/SETEC/MEC.

Considerando dados obtidos junto ao Departamento de Controle Acadêmico - DCA/CMC, o *campus* Manaus Centro possuía até 2022, 74 alunos com necessidades educacionais especiais com matrículas ativas. Destes, 37 (trinta e sete) ingressaram em 2021 e 19 (dezenove) em 2022, em modalidades que variam do ensino técnico até a graduação. Não foram identificadas matrículas de pessoas com deficiência na pós-graduação. Ou seja, no CMC/IFAM há um número considerável de alunos com NEE que demandam atenção e serviços especiais para que sua formação e inclusão social sejam bem-sucedidas.

Na Tabela 2 são apresentados os quantitativos de matrículas deste público, no IFAM/*campus* Manaus Centro, relativas ao período de 2016 até 2022.

Tabela 2 - Quantidade de alunos com deficiência ingressantes no *campus* Manaus Centro.

Ano de ingresso	Integrado	Subsequente	Graduação
2016	4	7	1
2017	4	7	5
2018	9	19	-
2019	3	11	2
2020	7	9	8
2021	9	11	17
2022	6	7	6

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo DCA/CMC (2023).

Os dados indicam que nos anos de 2018 e 2021 houve aumento na quantidade de alunos PCD ingressantes. Esse aumento pode ser justificado pela aprovação da lei nº 13409/2016, que

alterou a Lei nº 12711, de 29.08.2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

A Lei nº 12711/2012, por sua vez, disciplina o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012a). Esta legislação, inicialmente, reservava vagas apenas às pessoas autodeclaradas pretos, pardos e indígenas. No entanto, foi a partir da lei nº 13409/2016 que as pessoas com deficiência passaram a ter também o direito à reserva de vagas.

Sendo assim, o CMC/IFAM obedece ao que disciplina as legislações acerca da reserva de vagas, também conhecidas como Lei de Cotas pois, a partir da obrigatoriedade estabelecida nestes dispositivos, são disponibilizados maior quantitativo de vagas aos grupos historicamente excluídos, oportunizando-se acesso à educação para todos. Esta lei ainda subsidia a atuação da equipe do NAPNE nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo IFs, ao contribuir para que não ocorra a exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nos processos realizados.

2.7 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo foi apresentada a trajetória da educação da pessoa com deficiência, com a evolução dos paradigmas sobre o tema, que passaram de uma visão de total exclusão até a fase atual de inclusão. Foi também apresentado outro conceito que caminha junto com o de inclusão, que é o de acessibilidade, com sua diversidade e exemplos de aplicação, sendo também um direito assegurado pela legislação e que beneficia pessoas com e sem deficiência.

Outro ponto tratado no capítulo, foram as diferentes denominações da pessoa com deficiência ao longo do tempo. A pesquisa apontou que as nomenclaturas evoluíram, sendo a definição pessoa com deficiência a que retira o estigma de doença da pessoa, diferente das definições anteriores.

Foi visto que a partir do Programa TEC NEP, os NAPNEs foram criados no âmbito dos Institutos Federais de Educação, com a responsabilidade de promover ações inclusivas e para a diversidade, resultantes de um movimento histórico de luta por direitos humanos, como a educação e o trabalho para pessoas com deficiência, sendo o CAPNE/CMC, criado em 2022, fruto deste programa.

No *campus* Manaus Centro, esta coordenação planeja ações inclusivas, fiscaliza a

aplicação da legislação, auxilia alunos e professores nas adaptações necessárias, além de orientar a gestão acerca das ações a serem tomadas para tornar o *campus* inclusivo, ou seja, um centro de referência em educação profissional inclusiva, objetivo do TEC NEP.

Assim, os pontos abordados neste capítulo tiveram a finalidade de contextualizar o tema da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, apontando que na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os NAPNEs e o atual CAPNE/CMC têm buscado assumir seu papel de protagonistas em ações para a inclusão e convivência de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na próxima seção, discorre-se acerca do referencial teórico utilizado para o entendimento dos resultados desta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que a finalidade da investigação científica vai além da mera construção de um relatório ou descrição de fatos empíricos, sendo imprescindível que o pesquisador relate a pesquisa com a teoria, a fim de que essa sirva de base à interpretação dos dados e fatos coletados (MARCONI; LAKATOS, 2019). Este capítulo apresenta o referencial teórico que subsidia o presente trabalho, constituído por autores do campo de políticas públicas.

O capítulo é iniciado com apresentação do significado das políticas públicas. Em seguida, o modelo do ciclo de políticas públicas e suas fases são examinados. Por fim, apresenta-se a fase de avaliação de políticas públicas, foco desta pesquisa, a partir de autores como: Figueiredo e Figueiredo (1986), Draibe (2001), Costa e Castanhar (2003), Rodrigues (2008), Silva (2008), Trevisan e Van Bellen (2008), Rodrigues (2011), Casa Civil da Presidência da República *et al.*, (2018), e outros.

Esta sequência reflete a construção de um referencial teórico para avaliar como a implementação do NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho.

3.1 Políticas públicas

Existem diversas definições de políticas públicas, sendo todas elas arbitrárias, dependendo de quem as elabora ou ao que se referem (SECCHI, 2010). Mesmo assim, é importante conhecer algumas definições buscando identificar as similaridades e a ressignificação que o conceito teve ao longo do tempo.

Souza (2006, p. 26), descreve as políticas públicas como uma área do conhecimento que busca “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Secchi (2010) as políticas públicas são diretrizes elaboradas para o enfrentamento de problemas públicos, revelando pontos de interesses que levam o governo à ação. As políticas públicas também podem ser compreendidas como procedimentos, com a finalidade de orientar a política do Estado e regular as atividades governamentais quanto às demandas de interesse público (SARAIVA; FERRAREZI, 2006).

Já Silva (2008, p. 90) considera que políticas públicas são uma forma de intervenção ou regulação do estado na sociedade; tratando-se de “um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem-estar de segmentos sociais”. Schmidt (2018, p. 123) defende que as políticas públicas podem ser vistas como “o resultado do processo político, que se desenrola sob o pano de fundo institucional e jurídico, e estão intimamente ligados à cultura política e ao contexto social”. Para Estevão e Ferreira (2018), as políticas públicas são resultantes dessa complexidade de decisões e ações, revestidas da autoridade do poder público no que compete à alocação de recursos, para a resolução de problemas públicos. O Guia Prático de *Análise Ex Post* (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 14) as definem como “um conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas para a provisão de bens ou serviços à sociedade, financiadas por recursos orçamentários ou por benefícios de natureza tributária, creditícia e financeira”.

Todas essas definições têm em comum o fato de que uma política pública é criada com o fim de solucionar ou minimizar problemas públicos, seja de uma comunidade, um município ou da população em geral, como é o caso das políticas educacionais, assistencialistas ou de financiamento do desenvolvimento do país, ou seja, tratam de intervenções do estado para o atendimento de demandas da população.

Segundo Souza (2006), alguns modelos de análise de políticas públicas foram criados para que fosse possível entender os motivos que levam os governos a agir ou não frente aos problemas que afligem a sociedade. O ciclo de políticas públicas é um desses modelos, a partir do qual é possível visualizar a política pública como um processo caracterizado por estágios dinâmicos, sequenciais e interdependentes (RAEDER, 2014).

De forma semelhante, Lima e D’Ascenzi (2013) vão definir o ciclo de políticas públicas como uma ferramenta analítica, utilizada para recortar o objeto de análise. Mas os autores apontam que a sequência de fases nem sempre é seguida da maneira descrita no modelo. Por vezes, as fases se misturam e as sequências acabam se alternando, já que a política pública é complexa, baseada em processos interativos. No entanto, o modelo é útil para organizar as ideias, uma vez que simplifica a política pública, sendo um referencial para diferentes casos (SECCHI, 2010). Além disso, trata-se de uma metodologia de prestígio internacional, reconhecida não como um retrato da realidade, mas como quadro de referência para a análise processual (SCHMIDT, 2018).

Da mesma maneira, Menezes e Arcoverde (2020) defendem que o ciclo de políticas públicas é um modelo didático, que varia de acordo as propostas de análise. Ou seja, trata-se de

uma “ferramenta analítica que contribui para tornar clara e didática a discussão sobre o tema” (RAEDER, 2014, p. 127). Cada fase possui características próprias e bem definidas, composta por atores e processos que poderão ser estudados em profundidade (READER, 2014). Nesta pesquisa, aborda-se brevemente as etapas do ciclo, as quais serão apresentadas na seção a seguir.

3.2 As fases do ciclo de políticas públicas

Secchi (2010) é um dos autores que adota o modelo do ciclo de políticas públicas. Em sua perspectiva o ciclo compreende as fases de identificação do problema, formulação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Nesta pesquisa, o foco é a fase de avaliação do processo de implementação da política TEC NEP, por meio do estudo de caso do NAPNE/CMC. Portanto, a apresentação das demais fases do ciclo, a seguir, tem o fim de situar o leitor, podendo a avaliação ser efetuada a partir das fases que a antecederam ou ser uma fase que vai definir a continuidade ou extinção da política.

A primeira fase do ciclo trata da **identificação do problema** público. Wu *et al.* (2014) a definem como o momento em que os governantes decidem a que tipo de problema público darão atenção. Para Secchi (2010), o problema diz respeito à diferença entre o que é a realidade e uma situação idealizada. Semelhante ao defendido por Agum, Riscado e Menezes (2015). Estes autores entendem como problema público aquilo que está “no caminho entre a realidade existente e o que se pretende dela” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 24). Já Schmidt (2018, p. 131) aponta que “uma situação problemática se torna um problema político quando chama a atenção da sociedade e das autoridades”. Diferentes atores como: agentes políticos, partidos políticos e organizações não governamentais se preocupam em identificar problemas públicos e poderão lutar para inserir o referido problema na agenda do governo (SECCHI, 2010). Os problemas podem estar envoltos por questões subjetivas, mas também por critérios técnicos e indicadores que são utilizados para determinar a urgências das ações a serem desenvolvidas (RAEDER, 2014).

A segunda fase do ciclo é a **formulação de agenda**. A agenda se constitui como um movimento resultante de grupos de interesse que trabalham para inserir o problema na lista de temas que o governo dá atenção e se propõe a resolver, bem como podem trabalhar para que determinado problema seja deixado de fora da agenda (SILVA, 2008). Em outras palavras, a

agenda compõe o rol de problemas considerados importantes para os atores envolvidos na política (RAEDER, 2014), os quais podem ser de interesse do governo e/ ou da sociedade e que irão repercutir na opinião pública (SCHMIDT, 2018).

Para Wu *et al.* (2014, p. 29), é na formação da agenda que se determina o que constitui um problema e as ações que precisarão ser tomadas para solucioná-lo. Quanto aos problemas públicos considerados relevantes ou críticos, os autores destacam que, por vezes, não entram nas agendas oficiais, enquanto outros de menor importância acabam recebendo atenção. Isso acontece porque cabe ao governo definir que tipo de problema receberá sua atenção. Portanto, a importância do estudo da agenda em políticas públicas se dá em razão da possibilidade de se “fornecer uma visão detalhada de um determinado momento relacionado a uma questão específica, bem como apontar para mudanças na atenção dos formuladores e nas prioridades governamentais” (CAPELLA, 2020, p. 31).

A terceira fase do ciclo é denominada de **formulação de alternativas**. Nesta fase, os atores envolvidos no processo de formulação de políticas públicas expõem alternativas aos responsáveis pela tomada de decisão, a fim de lhes auxiliar no direcionamento a ser dado à solução do problema enfrentado (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Segundo Secchi (2010), na formulação de alternativas são empregados esforços para a construção de soluções, conforme problemas públicos identificados e incluídos na agenda. Estas alternativas devem atender a algumas condições, como: “ser politicamente aceitáveis, administrativamente viáveis e tecnicamente sólidas” (WU *et al.*, 2014, p. 51). Elas precisam ser construídas a partir do estabelecimento de objetivos e estratégias, mediante estudo e previsão de possíveis consequências à cada alternativa proposta (SECCHI, 2010), uma vez que é necessário “estabelecer o que será abordado ou contemplado dentro de um problema” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 26). Portanto, a formulação de alternativas é o processo de construção de possíveis soluções a um problema público, disponibilizadas pelos diferentes atores envolvidos em sua resolução (SCHMIDT, 2018).

A quarta fase do ciclo de políticas públicas refere-se a **tomada de decisão**. Nesta fase, a partir de um leque de opções, é decidido acerca da ação (ou não) a ser adotada para solucionar um problema público. Wu *et al.* (2014) explicam que um pequeno grupo é capaz de estabelecer o curso de ação de uma política pública, em geral políticos, apoiados por gestores públicos, de acordo com o contexto a que pertencem. Portanto, ainda que em contextos diversificados, as decisões dependem dos critérios técnicos apresentados pelos formuladores e critérios políticos defendidos pelo poder Legislativo ou pelo Poder Executivo (SILVA, 2008).

A quinta fase do ciclo ocupa-se da **implementação da política pública**. Nesta fase, as decisões tomadas para a resolução de um problema público ajustam-se à realidade e à rotina dos atores implementadores, tendo em vista à necessidade de passar por mudanças que transitam entre os objetivos previstos e as atividades executadas (FLEXOR; PEREIRA LEITE, 2006).

Para Lotta (2019), as pesquisas nesta fase do ciclo direcionam o olhar para a concretização ou materialização da política, por ser uma fase marcada pela atuação dos burocratas e pela ação do estado. Esta autora apresenta como central “compreender: por que há (e quais são) diferenças entre os objetivos planejados e os resultados alcançados?” (LOTTA, 2019, p. 13-14). Em outras palavras, busca-se entender porque a concretização da política pública pode ser diferente de seus objetivos iniciais.

Dentro desta perspectiva, Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 28) defendem “que a administração pública assume o caráter de fazer com que as intenções políticas sejam moldadas para ações concretas”, portanto, “são requeridas novas decisões e são comuns redefinições acerca de determinados aspectos da formulação inicial” (SCHMIDT, 2018, p. 135).

Os possíveis obstáculos ou falhas identificadas na fase da implementação podem estar relacionados tanto a fatores internos, quanto a fatores externos às organizações responsáveis pela política. Dentre estes fatores, é possível mencionar: falta de estrutura, de capacidade dos agentes, ou até mesmo má formulação de problemas ou objetivos (MENEZES; ARCOVERDE, 2020). Pessoas e organizações são elementos básicos da análise de implementação de políticas públicas, visto que possuem interesses, competências e comportamentos diversificados. Neste caso, também se fazem relevantes as relações entre pessoas e instituições, com seus recursos financeiros, materiais, informativos e políticos (SECCHI, 2010).

Diante do exposto, tem-se que a análise do processo de implementação pode ser dividida em pesquisa sobre implementação ou pesquisa sobre a avaliação da implementação. No primeiro caso, o foco da análise está no próprio processo de implementação, enquanto no segundo caso, o foco está em avaliar as causas das falhas e dos acertos da implementação (SECCHI, 2010).

A sexta fase do ciclo de políticas públicas trata da **avaliação da política**. Nesta fase, o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com a finalidade de conhecer o estado em que a política pública se encontra, bem como se houve redução do nível do problema que a gerou. É uma fase que se busca identificar os resultados das fases anteriores (SECCHI, 2010), devendo ser realizada mediante parâmetros claros, uma

vez que seu fim é identificar falhas e propor melhorias no processo de resolução do problema público (RAEDER, 2014).

Considerando a proposta do ciclo de políticas públicas, segundo SECCHI (2010), a fase de avaliação de política pública é aquela em que remeterá à extinção ou ao início de um novo ciclo na política. Mais detalhes sobre a fase de avaliação de políticas públicas serão abordados na próxima seção.

A sétima e última fase do ciclo refere-se à **extinção da política pública**. Para Souza e Secchi (2015) a extinção de uma política pública pode ocorrer devido a resolução do problema para o qual foi criada, ou um agravamento desse problema, sendo inviável sustentar a política do modo como foi criada. Pode ocorrer também quando o problema deixa de receber atenção pública ou quando uma política é criada para durar por um determinado tempo. Os autores igualmente apontam que uma decisão autoritária ou política pode extinguir a política de forma repentina.

No entanto, no momento da extinção de uma política pública, abre-se uma gama de oportunidades que levam ao estudo das alternativas dos governos, das necessidades apresentadas pelos grupos de interesse, das prioridades existentes de acordo com os contextos das organizações do poder público. Desta maneira, a extinção de uma política pode resultar na criação de outra (SOUZA; SECCHI, 2015), retomando as fases, segundo o modelo do ciclo de políticas públicas.

Na próxima seção pretende-se situar o leitor quanto a alguns tipos de avaliações disponíveis na literatura e aos procedimentos que as constitui.

3.2.1 Avaliação de políticas públicas

De acordo com Tinoco, Souza e Oliveira (2011), a avaliação de políticas públicas desenvolveu-se inicialmente nos Estados Unidos, desde o início do século XX. Enquanto que na Europa e na América Latina, a avaliação começou a ser utilizada a partir dos anos de 1990.

Já Fronza e Nogueira (2015, p. 105) afirmam que “no Brasil e na América Latina, a expansão da utilização de modelos e métodos de avaliação se deu a partir dos anos de 1970”. No Brasil, particularmente, esta expansão ocorreu como consequência do processo de redemocratização do país e da ampliação dos direitos sociais, que exigiu maior controle sobre as políticas públicas (MENEZES; ARCOVERDE, 2020). Além disso, as avaliações passaram a ser utilizadas a serviço das reformas do Estado, voltadas para justificar a busca por eficiência

e eficácia” (FRONZA; NOGUEIRA, 2015).

A partir dos anos de 1990, as agências financeiradoras passaram a impor critérios para o financiamento de programas e políticas sociais e a exigir avaliações dos programas financiados. Além disso, as crises econômicas iniciadas em meados de 1970, tanto em nível nacional quanto internacional, e o movimento pela prestação de contas do estado para com a sociedade, provocou o crescimento de estudos na área. Foram criados cursos de pós-graduação em avaliação de políticas públicas, tornando-se um campo interdisciplinar que, na esfera política, ainda é utilizada mais para fiscalizar o controle de gastos, do que para servir de aprendizado para os programas em andamento (SILVA, 2008).

Enquanto Howlett, Ramesh e Perl (2013) afirmam que a avaliação tem por objetivo indicar o modo como uma política pública está funcionando na prática. Cotta (2001, p. 94), defende que “avaliar significa formar um juízo de valor com base na comparação entre uma situação empírica e uma situação ideal”. Para Flexor e Pereira Leite (2006), avaliar é uma atividade que tem a função de julgar as ações do governo. Contandriopoulos (2006) complementa esse posicionamento e afirma que esses julgamentos são efetuados com base nos efeitos da intervenção realizada, assim como a partir do entendimento de como foram obtidos os resultados.

Para Agum, Riscado e Menezes (2015), a avaliação de políticas públicas tem a função de explicar como uma política se comporta durante seu curso e o resultado da avaliação orienta pela continuação, reestruturação ou extinção da política avaliada. Semelhantemente, para Schmidt (2018) e Costa e Castanhar (2003), a avaliação de políticas públicas equivale à conferência dos sucessos e fracassos que ocorrem durante a implementação de uma política pública, a qual motiva pela sua continuidade, mudança ou finalização. Dentro desta perspectiva, Ramos e Schabbach (2012, p. 1272) concluem que a avaliação de políticas públicas “é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado, esse último instrumentalizado pela divulgação de resultados das ações de governo” (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1272).

Portanto, a avaliação de políticas públicas julga as ações adotadas pelos governos para a resolução de um determinado problema público. Esse julgamento proporciona que os tomadores de decisão redirecionem os recursos públicos de acordo com as demandas apresentadas.

A avaliação de políticas públicas também é uma atividade normativa, que pode ser efetuada por um avaliador ou um grupo de avaliadores, os quais desenvolvem suas atividades

de acordo com normas, valores e referências pré-estabelecidas (FLEXOR; PEREIRA LEITE, 2006). Desta forma, uma avaliação nunca é cem por cento neutra ou exclusivamente técnica e, consequentemente, envolve uma variedade de mecanismos e agentes (SCHMIDT, 2018). Assim, a avaliação depende da perspectiva adotada e os resultados produzidos podem ou não mascarar a realidade apresentada, portanto, justifica-se “a adoção de métodos e técnicas de pesquisa que viabilizem o estabelecimento de uma relação entre um programa e um resultado” (MENEZES; ARCOVERDE, 2020, p. 2432).

Por sua vez, Cotta (2001, p. 94) deixa claro que a avaliação de políticas públicas é uma atividade que, em razão de suas particularidades, exige o estabelecimento de condições “intencional e meticulosamente criadas, sob pena de comprometer todo o esforço despendido”. Conforme já apontado pelos autores anteriores, tendo em vista ser atividade desenvolvida com a intencionalidade de apresentar resultados que poderão comprometer ou não a continuidade de uma política, não está isenta de parcialidade, ainda que siga critérios técnicos bem definidos.

Sendo assim, Howlett, Ramesh e Perl (2013) esclarecem que diferentes tipos de avaliadores produzem diversas formas de avaliação de políticas públicas. Esse posicionamento também é confirmado por diferentes autores que abordam o tema como Ramos e Schabbach (2012) e Schmidt (2018). Estes autores confirmam a existência de uma variedade de formas e instrumentos disponíveis para a realização de avaliações.

Isto posto, Draibe (2001) chama atenção para a inexistência de neutralidade na escolha do modelo de avaliação de políticas. A autora considera que as pessoas são movidas por interesses, logo, tendem a apoiar “conceitos e modelos de análise capazes de captar o sentido e a lógica” que lhes favoreçam em eventuais negociações (DRAIBE, 2001, p. 27).

Sendo assim, muitos trabalhos buscam estabelecer diferentes classificações e tipologias de avaliação de políticas públicas, definidas a partir de uma variedade de critérios, caracterizando a complexidade desta área de estudo (SILVA, 2008). Esta variedade também está relacionada aos diferentes usos das informações produzidas (COTTA, 2001).

De acordo com Cotta (2001) e Silva (2008), a literatura especializada classifica a avaliação em função do seu tempo, se ocorrem antes, durante ou depois da implementação da política ou programa; em função da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado, se interna, externa ou semi-independente; e da natureza do objeto avaliado, abrangendo o contexto, os insumos, os processos e/ ou os resultados, os quais podem ainda ter uma abrangência local, regional ou nacional.

Ao tratar do momento da realização da pesquisa, Draibe (2001) diferencia as avaliações em *ex ante* - que ocorrem antes da implementação, compreendendo as fases de formulação e tomada de decisão e *ex post*, ou seja, a avaliação que ocorre durante ou após finalizada uma política pública (DRAIBE, 2001). Ramos e Schabbach (2012) adotam o mesmo posicionamento e o complementam, pois definem que avaliação *ex post* pode ser “realizada durante a execução de um programa ou ao seu final, quando as decisões passam a se basear nos resultados alcançados” (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1277). A avaliação *ex post* ainda é o tipo de avaliação que é “a mais desenvolvida metodologicamente e a que tem tido maior aplicação” (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1277).

Por seu turno, Raeder (2014) adiciona a avaliação do tipo *in tineri*, que é a avaliação que ocorre durante o processo de implementação de uma política pública, também entendida como avaliação de monitoramento. Acerca deste tipo de avaliação, Ramos e Schabbach (2012) a classificam como sendo do tipo *ex post*, devido ocorrer durante a execução da política, pois os resultados implicam na continuidade ou não da política, tendo em vista os objetivos alcançados até o momento da avaliação. Deste modo, os resultados também implicarão na manutenção da formulação inicialmente definida ou na redefinição de novos objetivos e atividades (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Dentro das tipologias, Costa e Castanhar (2003, p. 973) ressaltam que a “lista dos critérios que podem ser utilizados é longa e a escolha de um, ou vários deles, depende dos aspectos que se deseja privilegiar na avaliação”.

Por sua vez, Schmidt (2018, p. 138) apresenta a perspectiva dos critérios comumente utilizados na avaliação de políticas públicas, entre os quais cita “a efetividade (adequação da execução prática da política ao planejamento), a eficácia (alcance dos objetivos com base nos resultados), a eficiência (relação entre resultados e custos) e a legitimidade (aceitação da política pela população)”. Para cada critério adotado, o autor estabeleceu uma pergunta chave:

- Para a avaliação de efetividade definiu: “o que foi planejado foi executado?”
- Para a avaliação da eficácia: “os objetivos e metas foram alcançados?”
- Para a avaliação da eficiência: “a que custo foram alcançados os resultados?”
- Para a avaliação de legitimidade: “qual o grau de aceitação da política por parte dos beneficiados?” (SCHMIDT, 2018, p. 138).

Ou seja, de acordo com Schmidt (2019), a formulação da pergunta indicará o critério a ser adotado para a avaliação.

A respeito da avaliação de **efetividade**, Arretche (2013) afirma que os resultados encontrados devem confirmar se as mudanças detectadas na realidade investigada estão diretamente relacionadas à política implementada, sendo esta também a principal dificuldade deste tipo de avaliação, visto que “estudos confiáveis sobre efetividade dos programas são muito difíceis, e mesmo raros” (ARRETCHE, 2013, p. 129). A mesma autora classifica as avaliações de **eficácia** como as mais comumente utilizadas, devido serem as de mais simples execução e a que apresentam os menores custos (ARRETCHE, 2013). Neste tipo, o avaliador compara os objetivos e metas de uma política ou programa com os dados disponíveis, possibilitando concluir pelo sucesso ou fracasso da política. Embora pareça simples, a obtenção de informações confiáveis apresenta-se como a maior dificuldade deste tipo de avaliação.

Acerca da avaliação de **eficiência**, Arretche (2013, p. 130) a classifica como “a mais necessária e a mais urgente de ser desenvolvida”. A autora justifica esta demanda em virtude da necessidade de controle do gasto público e da necessidade de “inovações no campo da racionalização da gestão [...] que demandam estudos de avaliação” (ARRETCHE, 2013, p. 130-131). A necessidade deste tipo de estudo, no Brasil, também se justifica pela quantidade de grupos populacionais que participam de programas sociais, devendo o governo, por utilizar recursos públicos, prestar contas dos recursos utilizados aos seus contribuintes (ARRETCHE, 2013).

Quanto à natureza, Draibe (2001) defende que as avaliações podem ser do tipo: de processos e de resultados. Esta última responde ao quanto e como foram cumpridos os objetivos de uma política ou programa, enquanto a avaliação de processos “têm como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas” (DRAIBE, 2001, p. 20).

Já Howlett, Ramesh e Perl (2013), entendem que a avaliação de processo é uma avaliação que ocorre durante a execução de uma política ou programa, com a finalidade de avaliar como tem ocorrido sua implementação. Este tipo de avaliação está preocupada em examinar os métodos organizacionais adotados pela instituição executora. Entre os métodos organizacionais analisados, incluem-se as regras e os procedimentos operacionais, com o fim de identificar se há formas de o processo ocorrer de modo mais eficiente.

Figueiredo e Figueiredo (1986), por sua vez, fazem uma distinção entre a avaliação de processo e a avaliação de impacto. Para os autores, a avaliação de processo é aquela que visa examinar a eficácia, ou seja, verifica se a política ou programa criado para a solução ou minimização de problema público “está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas

desejadas” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 111). Por outro lado, a avaliação de impacto (ou efetividade) possui um fim mais amplo e complexo do que a avaliação de processos, pois busca analisar os efeitos positivos da intervenção promovida pela política sobre o público beneficiário, por meio do estabelecimento de relação entre a política e as mudanças sociais ocorridas no meio em que foi desenvolvida (COSTA; CASTANHAR, 2003; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; LIMA; D’ASCENZI, 2013).

Acerca da avaliação de processo, Menezes e Arcoverde (2020) evidenciam que é o tipo de avaliação que se interessa pelo momento em que a política está sendo (foi) desenvolvida, assim como propõem que seja considerado durante a avaliação: como a política foi formulada, se há coerência entre os instrumentos utilizados para a implementação e se há elementos que atuam como entraves à implementação.

Portanto, diante das tipologias apresentadas, nesta pesquisa executa-se a avaliação de implementação de uma política pública nacional, aplicada em âmbito local, a partir de uma perspectiva interna, sendo assim, seguirá as diretrizes para a avaliação de programas pequenos, conforme apresentado por Silva (2008, p. 124):

- Uso de estratégias predominantemente qualitativas, o que não elimina o esforço de objetivação e uso de dados também quantitativos;
- Lógica indutiva, o projeto é julgado, sobretudo pela observação da realidade;
- Parte da realidade global, procurando entender o programa pelas articulações dos indivíduos e grupos no tecido social do grupo ou comunidade;
- As técnicas usuais são qualitativas (observação participante, entrevistas aprofundadas, história de vida, etc.);
- Os resultados da avaliação oferecem trato específico, àqueles que participam do programa, analisando, inclusive, casos desviados;
- O avaliador é geralmente da própria instituição gestora do programa, havendo a possibilidade ainda de desenvolvimento de avaliações participativas.

De acordo com Silva (2008), a avaliação do processo de implementação de programas pequenos utiliza-se, principalmente, de métodos qualitativos, como entrevistas aprofundadas e histórias de vida. No entanto, não se exclui o uso de dados quantitativos, nem o compromisso com a objetividade. Considera-se sempre a realidade em que a política/ programa está sendo aplicada, buscando seu entendimento por meio dos grupos envolvidos na implementação, assim como a partir dos beneficiários. Por consequência, os dados devem receber tratamento específico, além de que, na maioria dos casos, o pesquisador faz parte da instituição avaliada.

Esta pesquisa também segue a proposta do Guia de análise *ex post* da Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018), uma vez que o Programa TEC NEP, embora extinto em sua dimensão nacional, considerando a proposta inicialmente prevista (NASCIMENTO;

FLORINDO; SILVA, 2013), ainda se encontra em andamento nos *campi* da RFEPECT, por meio dos NAPNEs, incluindo-se o NAPNE/CMC.

Complementando a presente proposta, Costa e Castanhar (2003, p. 980) afirmam que a avaliação de processo estuda a cobertura de programas sociais e estabelece o alcance da população beneficiária, além de acompanhar o desenvolvimento dos processos internos. Segundo estes autores, este tipo de avaliação possui o objetivo de identificar defeitos em seus procedimentos, dificuldades na implementação e produzir dados que levem à reprogramação de eventos e atividades. Portanto, é a produção de informações resultantes da própria execução que proporcionará as mudanças necessárias em seu curso, pois é “a descrição completa e adequada dos componentes de um programa” que permite avaliar se sua execução se deu como previsto (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 983).

Além disto, é por meio da avaliação de implementação que se busca verificar o que está dando certo, quais grupos conseguem obter o produto esperado e em quais situações ocorre, com o fim de possibilitar melhorias no processo de implementação da política avaliada. Portanto, nas avaliações de implementação são verificados “se a execução está ocorrendo conforme o desenho” e “são definidos os subprocessos que não estão regulamentados no nível macro do desenho da política” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 175). Estas análises são relevantes para avaliar se a política apresenta falhas no processo de implementação, uma vez que podem não estar entregando o produto ou o serviço de acordo com o padrão determinado (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018).

Considerando a necessidade do levantamento de “informações sobre um determinado programa ou política governamental” (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1280), Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018) orientam que sejam seguidas as seguintes etapas:

- 1) Definição do objetivo da avaliação (questões e subquestões).
- 2) Definição de critérios de performance.
- 3) Definição de escopo e avaliação da necessidade de amostragem.
- 4) Definição de técnicas e de instrumentos de avaliação.
- 5) Execução.
- 6) Recomendações. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 177).

De acordo com Cotta (2001, p. 102), a etapa 1 trata da definição dos objetivos da avaliação e é uma etapa de fundamental importância, pois é a partir dela que serão definidos “o público-alvo, a seleção das metodologias a serem utilizadas, a elaboração do plano de análise

dos dados e a estratégia de disseminação dos resultados”. Portanto, é necessário conhecer profundamente a política a ser avaliada, para que seja possível definir o que se quer avaliar (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018; COTTA, 2001).

Para a etapa 2, que se refere à definição dos critérios de performance, Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018) orientam que apenas uma dimensão de performance seja escolhida, com o fim de possibilitar o alcance dos objetivos propostos na avaliação. Dentre as dimensões disponíveis, optou-se por utilizar a dimensão eficácia, visto ser a que verifica se os processos adotados pela instituição investigada estão contribuindo para o alcance dos objetivos e metas da política (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 180). Cabe destacar que “os critérios de performance são definidos no âmbito de cada avaliação e são específicos para o contexto de cada política pública” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 180). Nesta pesquisa, foram definidos a partir dos normativos da política e das metas a serem alcançadas.

Acerca da etapa 3, que trata da definição de escopo e avaliação da necessidade de amostragem, o avaliador deve considerar “os recursos disponíveis, o que inclui o tempo, a *expertise* e os dados necessários para concluir a avaliação” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 181). Para a definição do escopo se faz necessário responder às seguintes questões:

- O quê? As dimensões e as etapas da política pública relacionadas ao objetivo da avaliação.
- Quem? Os agentes envolvidos nos processos avaliados.
- Onde? O espaço geográfico da avaliação.
- Quando? O período coberto na avaliação. (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 181).

Portanto, respondendo as questões do escopo, nesta pesquisa será avaliado como a implementação do NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho, considerando-se a dimensão eficácia. Como já mencionado, esta dimensão verifica se “os processos adotados pela instituição investigada estão contribuindo para o alcance dos objetivos e metas da política (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 180).

Os sujeitos do processo avaliativo são os atores implementadores e beneficiários, escolhidos de forma não probabilística, pois é o tipo de amostra que utiliza critérios subjetivos (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018) e que atuam/ atuaram no

desenvolvimento da política no CMC/IFAM ou receberam esses serviços dentro do período de 2015 a 2022. Este período foi escolhido devido a disponibilidade de dados sobre a política no *campus* investigado. Ou seja, esta avaliação é um estudo de caso, pois tem o fim de apresentar a performance exclusiva da localidade avaliada. Quando a avaliação se tratar de um estudo de caso, Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018) destacam que ela estará limitada a um determinado local e seus resultados podem ser utilizados para concluir se sua performance é igual ou diferente à avaliação realizada em outros locais.

Quanto à definição de técnicas e instrumentos de coleta de dados para a avaliação, etapa 4, Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018) enfatizam que estes devem ser definidos de forma a “obter evidências que suportarão as conclusões da avaliação” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 182). Ou seja, “servirão como base para a produção de informações relevantes, acuradas, válidas e confiáveis” (COTTA, 2001, p. 103).

No caso da entrevista, Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018, p. 183) definem que ela poderá “ser realizada com os gestores, os beneficiários ou os demais participantes da política pública”, podendo ainda ser do tipo semiestruturada, uma vez que esse tipo de entrevista contempla um roteiro pré-estabelecido, com perguntas fechadas e abertas. Somada às entrevistas, Casa Civil da Presidência da República *et al.* (2018) acrescentam a possibilidade de coleta de dados por meio da análise de documentos, uma vez que esses provam ações realizadas acerca do andamento de uma política.

Após a coleta de dados e as análises das evidências, os resultados encontrados possibilitarão a “verificação da necessidade de ajustes no processo de implementação da política”. Os ajustes deverão ser “tratados com os gestores responsáveis pela política”, com o fim de serem construídas “recomendações que visem ao aprimoramento da política como um todo” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 185).

A etapa 5 compreende a execução da avaliação. Nesta, aplicam-se as técnicas e os instrumentos definidos na etapa 4, ou seja, coletam-se dados que respondam à questão da pesquisa (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018). Finalizada a fase de coleta de dados, os achados deverão ser comparados com a situação idealizada. Esta comparação demonstrará correspondência ou não com os critérios definidos (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018). Sendo que a “correspondência demonstra que a política pública está sendo executada da forma como foi planejada”, enquanto que a “não correspondência denota que há um desvio em relação ao critério de performance” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 185).

A etapa 6, última etapa da avaliação, trata das recomendações. As recomendações devem ser efetuadas com base nas necessidades de ajustes evidenciados durante a execução da avaliação e deverá ter seu foco no “que precisa ser feito ou qual objetivo precisa ser alcançado” (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018, p. 185).

As metodologias de avaliação da implementação indicam o caminho a ser percorrido, uma vez que partem do desenho da política, compreendendo os objetivos e as orientações dessas. Nesta metodologia, a perspectiva dos atores implementadores e beneficiários são consideradas, com o fim de evidenciar falhas e acertos, além de ser possível apontar sugestões que visem ao redesenho da política de acordo com o local em que está sendo implementada.

3.2.1.1 Críticas à avaliação de políticas públicas

Conforme apresentado ao longo do item anterior, a avaliação de políticas públicas é uma área que possui tipologias e metodologias de análises que julgam desde etapas iniciais, que antecedem à formulação de uma política pública, até as fases finais de implementação e avaliação. Dentro deste escopo, a avaliação surge como um mecanismo para propor mudanças e garantir o cumprimento do que foi planejado (MENEZES; ARCOVERDE, 2020). Por conseguinte, conforme defendido por Schmidt (2018, p. 146), ficou evidente sua importância, assim como ampliaram-se as “imprecisões conceituais e metodológicas”.

Esta situação gera problemas para as avaliações, a saber: dificuldades em adequar o escopo da avaliação ao papel dos diversos atores envolvidos, de acordo com as fases de uma política pública; dificuldades para a identificação dos verdadeiros objetivos de uma política, pois existem objetivos explícitos e objetivos implícitos; dificuldades para a obtenção de informações; dificuldades para relacionar programas e seus resultados e que esses resultados promovam correções no curso da política ou que deixem claro sua inviabilidade; além de dificuldades para conseguir financiamento para a realização de avaliações confiáveis (ARRETCHE, 2013; CONTANDRIOPoulos, 2006; COSTA; CASTANHAR, 2003; TINOCO, SOUZA, OLIVEIRA, 2011).

Por vezes, os resultados de uma avaliação não geram imediatamente uma decisão, no entanto, os resultados encontrados subsidiam a tomada de decisão dos gestores e atores envolvidos, além de mostrar aos cidadãos quão eficiente está sendo um governo, haja vista a necessidade de não haver desperdício dos recursos públicos (ARRETCHE, 2013; CONTANDRIOPoulos, 2006).

Ainda assim, para além de mostrar por meio de números os resultados alcançados, a avaliação de políticas públicas tem a finalidade de evidenciar as dificuldades e falhas que compõem seu desenvolvimento. Igualmente deve dotar seus gestores e demais atores envolvidos com a política com informações úteis, que resultem em adaptações a serem realizadas, seja nos objetivos, nos processos e/ou no conteúdo, sempre com o intuito de possibilitar a conquista de melhores resultados (COSTA; CASTANHAR, 2003; MENEZES; ARCOVERDE, 2020).

Ainda que existam situações em que os resultados de uma avaliação são ignorados, há aquelas avaliações que cumprem sua finalidade de promover mudanças no curso da política, mesmo que não sejam imediatas, ampliam o conhecimento acerca de uma determinada situação, sempre com o fim de que se obter os melhores resultados (COTTA, 2001).

Portanto, a avaliação de políticas públicas é uma atividade que segue normas e valores de referência pré-estabelecidos, muito utilizada para fiscalizar o controle de gastos público, pode ocorrer de não ser cem por cento neutra, nem cem por cento técnica, em razão de apresentar muitos atores envolvidos (FLEXOR; PEREIRA LEITE, 2006; SCHMIDT, 2018; SILVA, 2008).

3.4 Considerações Finais do Capítulo

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico utilizado na presente pesquisa. O referencial teórico é constituído por autores do campo de políticas públicas, com ênfase na fase de avaliação, foco principal desta pesquisa.

Foi verificado que há diferentes tipos e finalidades de avaliação de políticas públicas, sendo que serão apresentados os resultados da avaliação de implementação do NAPNE/CMC. Esta investigação conta com a atuação de um avaliador interno, pois é efetuada por uma pesquisadora da própria instituição, e de abrangência local, uma vez que analisa as experiências de um único *campus* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A avaliação também é de eficácia, pois compara os dados disponíveis com os objetivos e metas estabelecidos. Pode ser classificada ainda como uma avaliação de processos, segundo Draibe (2001) e Howlett, Ramesh e Perl (2013), pois analisa os métodos organizacionais, com o fim de verificar se há formas de o processo ocorrer de modo mais eficiente. Seu foco está no desenho, características e no desenvolvimento do programa (DRAIBE, 2001).

Uma vez que o principal objetivo da fase da avaliação de implementação de uma política pública é redimensionar ou redirecionar a política pública em direção aos objetivos para os quais foi criada, buscando sua melhoria e atendimento aos cidadãos, a presente pesquisa avalia como a implementação do NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho, visando propor melhorias em seu desempenho.

Na próxima seção apresenta-se o percurso metodológico que subsidiou esta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o processo de pesquisa científica deve ser sistemático, metódico e crítico, devendo o produto final gerado contribuir para o avanço do conhecimento humano. Sendo assim, é necessário o estabelecimento do caminho a ser trilhado, o qual deve ser composto por procedimentos científicos que guiem o pesquisador a conhecer a realidade investigada (MARCONI; LAKATOS, 2019).

Desta forma, neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico adotado para o alcance do objetivo principal estabelecido nesta pesquisa: Avaliar como a implementação do NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho.

4.1 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa está classificada como explicativa, uma vez que busca explicar a razão das coisas (GIL, 2002, p. 28). Também é o tipo de pesquisa que envolve o registro, a análise, a classificação e a interpretação dos fenômenos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à natureza classifica-se como aplicada, considerando que visa gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013). Em outras palavras, os conhecimentos gerados poderão ser utilizados pela administração do CMC/IFAM, para aperfeiçoar as ações do NAPNE/CMC, tendo em vista as particularidades institucionais e locais.

A pesquisa também é um estudo de caso, modelo amplamente utilizado nas ciências sociais, uma vez que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002). De acordo com Yin (2015, p. 4), o estudo de caso é um método muito utilizado pelas ciências humanas para a construção do conhecimento sobre “fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionados”, ou seja, é o método utilizado quando se pretende “entender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2015, p. 4), como é o caso da política investigada, uma vez que são diversas as variáveis que influenciam seu andamento.

O estudo de caso foi adotado por permitir “fontes múltiplas de dados e métodos de coleta diversificados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 64). Logo, esta pesquisa contou, primeiramente, com revisão da literatura sobre a implantação da política TEC NEP a nível

nacional e dos NAPNEs das demais unidades da Rede Federal de Educação Profissional, incluindo o NAPNE/CMC. Contou também com a análise dos documentos base de formulação da política, relatórios anuais de gestão disponibilizados pelo CMC/IFAM, assim como com entrevistas com atores implementadores e beneficiários da política no âmbito do CMC/IFAM.

Desta forma, o estudo de caso é um método que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real” (YIN, 2015, p. 17). No presente caso, foi realizado um aprofundamento do contexto de implementação da política pública voltada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional e Tecnológica por meio do NAPNE/CMC.

O estudo de caso possui como vantagem o aprofundamento de um fenômeno em uma situação contemporânea e a utilização de múltiplas fontes de dados, como citado anteriormente. Enquanto desvantagem, tem-se a existência de muitas variáveis e não necessariamente fontes de dados confiáveis, além de que, esse método não permite a generalização dos resultados encontrados (YIN, 2015).

Adiciona-se à caracterização da pesquisa o posicionamento de Prodanov e Freitas (2013) acerca da abordagem do problema. Para os autores, a abordagem do problema depende dos interesses do pesquisador e do tipo de estudo a ser desenvolvido. Neste sentido, a presente pesquisa está incluída na categoria de pesquisa qualitativa, visto que está preocupada com a compreensão de aspectos da realidade de um grupo social, organização, instituição (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Isto é, preocupa-se em explicar coisas, acontecimentos, por meio de diversas abordagens e dados não-numéricos.

Neste caso, a pesquisa qualitativa está de acordo com a proposta desta pesquisa, porquanto se pretendeu investigar a implementação de uma política pública no contexto do IFAM, *campus* Manaus Centro, por meio do procedimento de estudo de caso, que tem a finalidade de explicar e compreender aspectos da realidade vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

4.2 Coleta dos dados

Segundo Marconi e Lakatos (2019, p. 180), a coleta de dados “é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas”. Isto posto, realizou-se, inicialmente, pesquisa bibliográfica, através de buscas em livros e artigos científicos, que passaram pela interpretação e análise crítica desta pesquisadora.

Foram pesquisadas diferentes bases de dados a partir dos descritores: “educação inclusiva” “educação profissional”; “rede federal”; “acessibilidade” e “instituto federal”. Ainda foram pesquisados os termos “política TEC NEP” e “NAPNE”.

Todas as referências bibliográficas encontradas passaram pela leitura aprofundada, as quais foram utilizadas para descrever a evolução do direito à educação das PCD apresentar a acessibilidade e sua importância dentro do processo inclusivo, conhecer o surgimento da Política TEC NEP e sua aplicação, assim como dos NAPNEs das demais unidades da RFPCT, a fim de subsidiar os achados da pesquisa de campo, uma vez que retratam experiências que podem ser semelhantes ou diversas do NAPNE/CMC.

Também foi realizado o levantamento da literatura sobre avaliação de políticas públicas e avaliação da implementação de políticas públicas, como base teórica desta dissertação. Livros e artigos foram lidos e analisados, com o objetivo de construir um referencial teórico adequado, bem como subsidiar a metodologia e a investigação empírica.

A pesquisa documental, embora semelhante à pesquisa bibliográfica, utiliza “materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Na presente pesquisa, foram utilizados os relatórios de gestão do CMC/IFAM, relativos aos períodos de 2015-2022 (período de análise desta pesquisa), devido à possibilidade de conterem informações que complementem as falas dos atores entrevistados sobre ações do NAPNE e a educação inclusiva no CMC/IFAM.

A utilização de variadas fontes de dados é uma possibilidade dentro do estudo de caso e tem a finalidade de desenvolver “linhas convergentes de investigação” (YIN, 2015, p. 124), também denominadas de triangulação. Comumente utilizada nas ciências sociais, a triangulação representa “uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um único fenômeno” (VERGARA, 2015, p. 247), e nesta pesquisa ocorreu por meio de múltiplas fontes de dados, a saber: revisão da literatura, pesquisa documental e empírica.

Compondo o rol da coleta de dados, realizou-se entrevistas semiestruturadas, visto que possibilitam ao pesquisador maior liberdade na condução dos temas abordados. Nesse sentido, “as perguntas foram abertas e puderam ser respondidas em uma conversa informal” (MARCONI; LAKATOS, 2019), ou seja, lembraram “conversas guiadas” (YIN, 2015, p. 114).

Portanto, as entrevistas serviram para obtenção de informações a respeito de aspectos da realidade da implementação do TEC NEP, a partir das atividades do NAPNE do *campus* Manaus Centro do IFAM, à luz da perspectiva dos atores implementadores e beneficiários.

Os atores implementadores são aqueles indivíduos que atuam direta ou indiretamente na implementação da política TEC NEP no CMC/IFAM. Os atores que atuam diretamente com a implementação são aqueles que ocuparam/ocupam cargos de gestão dentro do CMC/IFAM. Os atores que atuam indiretamente na implementação da política são os docentes e os técnicos-administrativos dos diferentes setores acadêmicos e administrativos do CMC/IFAM.

Os atores beneficiários, por outro lado, são os indivíduos que se beneficiam da política TEC NEP no CMC/IFAM, ou seja, composto por docentes e técnicos-administrativos em geral, assim como os alunos e seus pais/ responsáveis.

Os entrevistados foram perguntados acerca dos desafios e estratégias adotados em atendimento aos alunos, com relação ao que preconiza o TEC NEP, bem como sobre possibilidades de adequação do que é praticado atualmente no *campus*. Os roteiros de entrevistas foram adaptados de acordo com a área de atuação dos sujeitos selecionados para a pesquisa, ou seja, em implementadores e beneficiários.

Neste sentido, as entrevistas com os atores implementadores focaram a percepção sobre os objetivos da política, as estratégias para o cumprimento destes objetivos, identificação de experiências em relação à implementação da política, tendo em vista o dia a dia das atividades do núcleo e do campus, assim como os obstáculos enfrentados, considerando a realidade do NAPNE do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Manaus Centro*.

Consequentemente, as perguntas realizadas durante as entrevistas estiveram diretamente relacionadas ao referencial teórico apresentado no capítulo anterior. Isto porque, é por meio da avaliação de implementação que se verifica se a execução está ocorrendo conforme o desenho; que se busca identificar defeitos em seus procedimentos, dificuldades na implementação; e também é possível obter informações resultantes da própria execução da política que levem à reprogramação de eventos e atividades, ou seja, que poderão promover as mudanças necessárias em seu curso (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018; COSTA; CASTANHAR, 2003).

As entrevistas com os atores beneficiários foram úteis para a identificação de suas experiências em relação aos esforços empreendidos pela equipe do NAPNE/CMC e do *Campus Manaus Centro* para o atendimento das necessidades apresentadas. Em outras palavras, serviram para identificar se seus direitos foram atendidos, em obediência aos objetivos e às diretrizes do TEC NEP e do NAPNE/CMC, no momento em que estão/estiveram no *campus*.

Inicialmente, foram aplicadas três entrevistas piloto e o roteiro da entrevista foi composto por questões que traçam o perfil do entrevistado, como: suas formação e experiência

profissional e também buscou-se compreender o que o indivíduo entende por educação especial e inclusiva. Tais questões foram aplicadas com a intenção de aproximar entrevistador e entrevistado, assim como o entrevistado ao tema abordado. No entanto, os dados pessoais não serão utilizados, para preservar a identidade dos participantes.

As perguntas empregadas no roteiro das entrevistas piloto foram úteis para o entendimento da dinâmica das entrevistas, ou seja, da necessidade de deixar o participante seguro em relação à proteção de sua identidade, aos objetivos da pesquisa e aos ganhos que sua participação pode promover para os resultados da investigação.

As entrevistas também foram úteis para perceber a necessidade de adequação do roteiro semiestruturado, visto que diante de alguns questionamentos, os entrevistados apresentavam dúvidas quanto ao que deveriam responder ou não compreendiam o que lhes era perguntado. Portanto, as perguntas utilizadas no piloto auxiliaram no ajuste do questionário, que se tornou mais voltado para os objetivos da política, as estratégias para o cumprimento desses objetivos, identificação de experiências em relação à implementação da política, assim como da existência de obstáculos, considerando a realidade investigada.

Seguindo a proposta de avaliação de implementação de políticas públicas e a necessidade de comparar se os objetivos e metas da política investigada estão sendo cumpridos, além dos fatores que estão contribuindo e/ou interferindo para o alcance dos objetivos e metas estabelecidos (ARRETCHE, 2013; COSTA; CASTANHAR, 2003; MENEZES; ARCOVERDE, 2020), apresenta-se, no quadro 3, as perguntas empregadas no roteiro das entrevistas e que foram comuns a todos os entrevistados durante a realização da pesquisa de campo.

Quadro 4 – Perguntas aplicadas a todos os entrevistados.

1 - Você conhece a legislação orientadora da educação especial e inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional?
2 - Na sua percepção, como a gestão do campus esteve/ está empenhada em assegurar acesso, permanência e saída exitosa para o mercado de trabalho aos alunos público-alvo da educação especial e inclusiva?
3 - Você enfrentou dificuldades nesse processo de garantia de direitos?
4 - Foram adotadas ações estratégicas para lidar com essa(s) dificuldade(s)?
5 - O Programa TEC NEP orienta as instituições que ofertam a educação profissional a garantia de: acesso, permanência e saída exitosa para o mercado de trabalho. Quais das orientações listadas, você identifica que o campus tem alcançado por meio do NAPNE/CMC? Por quê? Quais das orientações listadas, você identifica que o campus não atende por meio do NAPNE/CMC? Por quê?
6 - O que você sugere, como solução a ser adotada pela administração do IFAM, para a efetivação desses direitos ao público-alvo da educação especial do CMC e dos demais <i>campi</i> ?
7 - Em resumo, a partir de sua perspectiva, cite pontos fortes, que este campus atende, e pontos fracos, aqueles que precisam ser executados e aperfeiçoados dentro da sua perspectiva de uma educação profissional inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quando se executa uma avaliação do processo de implementação de política pública, o foco da avaliação deve estar no desenho, nas características organizacionais e no desenvolvimento da política ou programa. Ou seja, é necessário identificar se as diretrizes concebidas para a execução e as metas estabelecidas no texto da política estão sendo atingidas (ARRETCHÉ, 2013; DRAIBE, 2001; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Para verificar tal proposição, em complemento às perguntas listadas no quadro 3, aos **atores implementadores** aplicou-se as perguntas listadas no quadro 4:

Quadro 5 – Perguntas aplicadas aos atores implementadores.

8 - Como o NAPNE executa suas atividades?
9 - Essas atividades estavam previstas no texto inicial da política TEC NEP?
10 - Você poderia nomear algumas ações que foram planejadas e executadas pela gestão do campus sobre esse tema?
11 - Quais as conquistas alcançadas pelo campus, dentro dessa perspectiva de oferta de uma educação profissional inclusiva? O que pode ser aperfeiçoado?
12 - Quais atores compõem a equipe do NAPNE? Esses atores são suficientes para o atendimento das demandas apresentadas? A quem estão subordinados?
13 - Como se dá a organização das demandas que recebem?
14 - Como se dá o relacionamento do NAPNE com os demais setores do campus?
15 - Quem são os atores beneficiários? Eles estavam previstos no texto inicial da política? Como se beneficiam das atividades do NAPNE?
16 - Quais serviços/ atendimentos são oferecidos atualmente pelo NAPNE?
17 - Esses serviços/ atendimentos ofertados, contribuem para acesso, permanência e êxito dos beneficiários do NAPNE?
18 - Quais processos precisam ser aperfeiçoados para que os beneficiários obtenham acesso, permanência e êxito?

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em uma avaliação do processo de implementação de políticas públicas, os dados são coletados com base na realidade vivenciada pela comunidade em que a política se desenvolve, ou seja, tanto a partir dos grupos envolvidos na implementação, quanto por aqueles que recebem o produto ou serviço. Logo, para que fosse possível identificar dificuldades nos procedimentos adotados na implementação e que poderão resultar na reprogramação das atividades (COSTA; CASTANHAR, 2003; SILVA, 2008). Assim, aos **atores beneficiários** foram aplicadas as perguntas listadas no quadro 5.

Quadro 6 – Perguntas aplicadas aos atores beneficiários (docentes e pais/ responsáveis).

19 - Você percebe o CMC/IFAM como um campus inclusivo?
20 - Você conhece o NAPNE e as atividades que ele realiza?
21 - Quais as principais diferenças que você percebe entre as instituições de ensino em que seu filho(a) estudou e o CMC/IFAM?
22 - Seu filho (a) é atendido pelo NAPNE? Em caso positivo, você poderia descrever o atendimento prestado, a estrutura física e de pessoas do núcleo?
23 - Quais as maiores dificuldades e desafios que seu filho(a) enfrenta/ enfrentou no contexto escolar desse campus?

Fonte: Elaboração própria (2022).

Portanto, as perguntas empregadas na pesquisa de campo tiveram o fim de verificar o que está dando certo, quais grupos conseguem obter o produto esperado e em quais situações isto ocorre, com o fim de subsidiar a elaboração do relatório técnico constituído pelos resultados encontrados e as recomendações da avaliação realizada (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018).

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de forma não probabilística, segundo critérios subjetivos delineados de acordo com o modelo de avaliação *ex post* de avaliação de implementação de políticas públicas. Neste sentido, foram selecionados atores implementadores e beneficiários do NAPNE e que aceitaram contribuir com a pesquisa (CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al.*, 2018).

Os atores envolvidos na implementação do TEC NEP, através do NAPNE no CMC/IFAM, são os sujeitos ocupantes dos cargos de gestão, que atuam tomando decisões que influenciam no desenvolvimento da política investigada. Além destes, têm-se os docentes que atuam diariamente nas atividades acadêmicas, igualmente responsáveis pela inclusão dos alunos com NEE. Estes atores foram nomeados como “implementador-docente-n” e “implementador-técnico-administrativo-n”, escolhidos por serem conhecedores das dificuldades vivenciadas para o alcance dos objetivos da política, assim como são responsáveis pelas estratégias voltadas à superação de dificuldades e auxílio aos alunos, docentes e técnicos-administrativos para a garantia de direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Foram igualmente entrevistados diferentes beneficiários do NAPNE no CMC, ou seja, docentes, técnicos-administrativos e pais de alunos, visto que são os sujeitos que recebem/usufruem dos serviços prestados pelo NAPNE/CMC. Estes atores foram nomeados como “beneficiário-docente-n” e “beneficiário-pai-responsável-n”, escolhidos devido à possibilidade de contribuírem com uma percepção diferenciada das apresentadas pelos atores implementadores. Tendo em vista o *hall* os atores entrevistados, acredita-se que cada sujeito apresentou uma perspectiva útil para o enriquecimento desta pesquisa.

Como mencionado, foram aplicadas três entrevistas piloto. Das três entrevistas realizadas, duas foram com atores que atualmente desenvolvem atividades fora do contexto investigado, mas que tiveram experiências anteriores relacionadas aos interesses da pesquisa.

A terceira entrevista foi realizada com um ator que está atualmente à frente de um NAPNE pertencente a outro *campus* do IFAM, também localizado em Manaus. A ideia foi verificar se o roteiro semiestruturado elaborado era capaz de responder aos objetivos da pesquisa, sem redundâncias e/ou repetições que pudessem causar algum tipo de dificuldade aos respondentes.

Após a aplicação das entrevistas pilotos e a readequação do roteiro semiestruturado, procedeu-se às entrevistas com os demais atores implementadores e beneficiários, que vivenciaram ou ainda vivenciam a política TEC NEP no *campus* Manaus Centro do IFAM, considerando-se o período de análise que é de 2015-2022.

No total, dezoito entrevistas foram realizadas, a partir da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, que ocorreu em 18.08.2022. Os sujeitos envolvidos na pesquisa passam a ser identificados como: Implementador-docente-“n”, Implementador-técnico-administrativo-“n”, beneficiário-docente-“n” e beneficiário-pai-responsável-“n”. Tal designação foi necessária para resguardar a identidade e posição ocupada pelos participantes. Abaixo, apresenta-se os quadros 7 constituído pelas informações das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

O quadro 7 contém informações relativas à data de aplicação, sua duração, se os entrevistados são implementadores ou beneficiários e ao cargo ocupado no momento da avaliação. As três primeiras entrevistas realizadas foram utilizadas como piloto, com o fim de testar o roteiro elaborado, a fim de que fossem identificados pontos que necessitariam de ajustes. A sequência de 4 a 18 trata das entrevistas realizadas após o teste piloto.

Quadro 7 – Identificação das entrevistas piloto* e pós-piloto realizadas por ordem, data, ator/ cargo e duração.

Ordem de Realização das Entrevistas	Data	Autor/ Cargo	Duração
1	12.09.2022	Implementador-docente*	34h52min
2	19.09.2022	Implementador-docente*	26h06min
3	23.09.2022	Implementador-docente*	16h57min
4	29.09.2022	Implementador-docente	sem gravação
5	07.10.2022	Implementador-docente	43h39min
6	18.11.2022	Implementador-docente	14h31min
7	18.11.2022	Implementador-docente	20h35min
8	23.11.2022	Implementador-técnico-administrativo	24h21min
9	12.12.2022	Beneficiário-pai-responsável	20h59min
10	16.12.2022	Implementador-docente	30h26min
11	19.12.2022	Beneficiário-docente	15h10min
12	19.12.2022	Beneficiário-docente	56h23min
13	20.12.2022	Beneficiário-docente	32h11
14	20.12.2022	Beneficiário-pai-responsável	23h32
15	22.12.2022	Implementador-docente	39h59
16	28.12.2022	Implementador-docente	16h27
17	28.12.2022	Implementador-técnico-administrativo	54h45
18	06.01.2023	Beneficiário-pai-responsável	27h16

Fonte: Dados da pesquisa (2022/2023).

No item a seguir, apresenta-se os processos utilizados para a análise dos dados.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados é a fase em que os dados são organizados e interpretados, a fim de ser verificada a existência ou não de relação entre o fenômeno estudado e outros fatores não pesquisados (MARCONI; LAKATOS, 2019). A análise empregada foi a de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (1977), tendo em vista se tratar de pesquisa explicativa, em uma abordagem qualitativa. A análise de conteúdo é utilizada para a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (BARDIN, 1977, p. 115). Ela também pode ser utilizada quando se trata de um *corpus* reduzido, com o fim de se chegar a categorias distintas, e quando não são analisados dados estatísticos (BARDIN, 1977). Esta análise compreende as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 1977).

A **pré-análise** serviu para a definição das unidades de registros a serem utilizadas na codificação, isto é, definição dos recortes a serem efetuados na fase de codificação dos dados coletados, que foram: acesso, permanência e êxito, por estarem presentes no texto da Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC, que disciplina a operacionalização da política TEC NEP a partir de 2010.

Em continuidade às fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), tem-se a fase de **exploração do material** coletado, ou seja, exploração dos dados coletados por meio das entrevistas a partir da pesquisa empírica. As entrevistas foram gravadas e transcritas, possibilitando passar para a fase seguinte, de codificação.

Nesta pesquisa, a codificação efetuada ainda foi do tipo temática, devido a possibilidade de realizar o recorte de ideias, enunciados e proposições compostas de significados isolados (BARDIN, 1977). Logo, os recortes foram efetuados a partir das unidades de registro definidas na pré-análise, ou seja, mediante trechos das falas transcritas e que tinham relação com os temas investigados, possibilitando a construção de sentidos e significados para o tema pesquisado.

Segundo Bardin (1977), este tipo de unidade de registro é comumente utilizado quando se pretende estudar opiniões sobre um determinado tema ou acontecimento, adequando-se às entrevistas realizadas, pois ligam “palavra, frase, documento material, personagem físico” aos “temas, acontecimento, indivíduos” (BARDIN, 1977, p. 107), adaptadas ao contexto da avaliação do processo de implementação da política investigada.

Para a compreensão das unidades de registro, Bardin (1977) ainda cita a possibilidade de utilização de unidades de contexto que relacionam um parágrafo a um tema. Dentro desta perspectiva, partiu-se para o recorte de parágrafos sobre – acesso, permanência e êxito e a relação desses com o tema investigado: avaliação do processo de implementação do NAPNE/CMC.

Nesta pesquisa também foi adotada a análise de conteúdo do tipo qualitativa, pois é o tipo de análise utilizada para a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (BARDIN, 1977, p. 115).

Este tipo de análise pode ser utilizado quando o corpus para análise é reduzido e se pretende chegar a categorias distintas (BARDIN, 1977). Este é o caso desta pesquisa, visto que busca identificar os fatores/ temas que são trabalhados pelo campus e estão relacionados ao processo de implementação do NAPNE/CMC e que deram certo e aqueles precisam ser aperfeiçoados.

A categorização não é um procedimento obrigatório da análise de conteúdo, no entanto, é a etapa em que os dados são separados em grupos diferentes (isolados) e posteriormente reagrupados de acordo com critérios pré-estabelecidos (classificados) (BARDIN, 1977). Em outras palavras, categorizar significa separar elementos para depois reagrupá-los (VERGARA, 2015). Após codificados, os dados foram reorganizados em três categorias: fatores que contribuem para o alcance dos objetivos estabelecidos no desenho da política; fatores que

interferem no cumprimento dos objetivos estabelecidos no desenho da política e “outros” pontos relativos ao processo de implementação da política, com o fim de construir uma explicação sobre os códigos: acesso, permanência e êxito.

Destaca-se que as categorias criadas obedecem aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (BARDIN, 1977), os quais são explicados abaixo:

- A **exclusão mútua** requer que um dado pertença a uma única categoria (BARDIN, 1977), ou seja, não pode se encaixar em outra categoria;
- Enquanto que a **homogeneidade** está ligada diretamente à exclusão mútua e exige que um único princípio de classificação governe sua organização (BARDIN, 1977);
- A **pertinência**, por sua vez, exige a adequação do material escolhido ao referencial teórico de base, ou seja, o material deve refletir os objetivos da pesquisa e o problema a ser respondido (BARDIN, 1977);
- A **objetividade** significa que ao material estudado deve ser aplicada uma mesma codificação, independente de quantas análises seja submetido (BARDIN, 1977), isto é, possibilita novas análise a partir dos mesmos códigos;
- A **produtividade** diz respeito às possibilidades de reprodução, de multiplicação da utilização dos achados da pesquisa (BARDIN, 1977).

A categorização empregada ainda é do tipo fechada (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesta pesquisa, as categorias foram escolhidas com base na dimensão eficácia da avaliação de implementação de políticas públicas, apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Categorias criadas de acordo com a dimensão eficácia de avaliação de políticas públicas.

Em uma avaliação de implementação de políticas públicas é necessário:	
Autores utilizados	Categorias criadas
ARRETCHE, 2013; CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA <i>et al.</i> , 2018; COSTA; CASTANHAR, 2003; MENEZES; ARCOVERDE, 2020.	Comparar se os objetivos e metas da política investigada estão sendo cumpridos/ e se há fatores que estão contribuindo e/ ou interferindo para o alcance dos objetivos e metas estabelecidos;
ARRETCHE, 2013; DRAIBE, 2001; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986.	Identificar se as diretrizes concebidas para a execução e as metas estabelecidas no texto da política estão sendo atingidas;
COSTA; CASTANHAR, 2003; SILVA, 2008.	Os dados são coletados com base na realidade vivenciada pela comunidade em que a política se desenvolve, para que seja possível identificar defeitos e dificuldades nos procedimentos adotados na implementação.

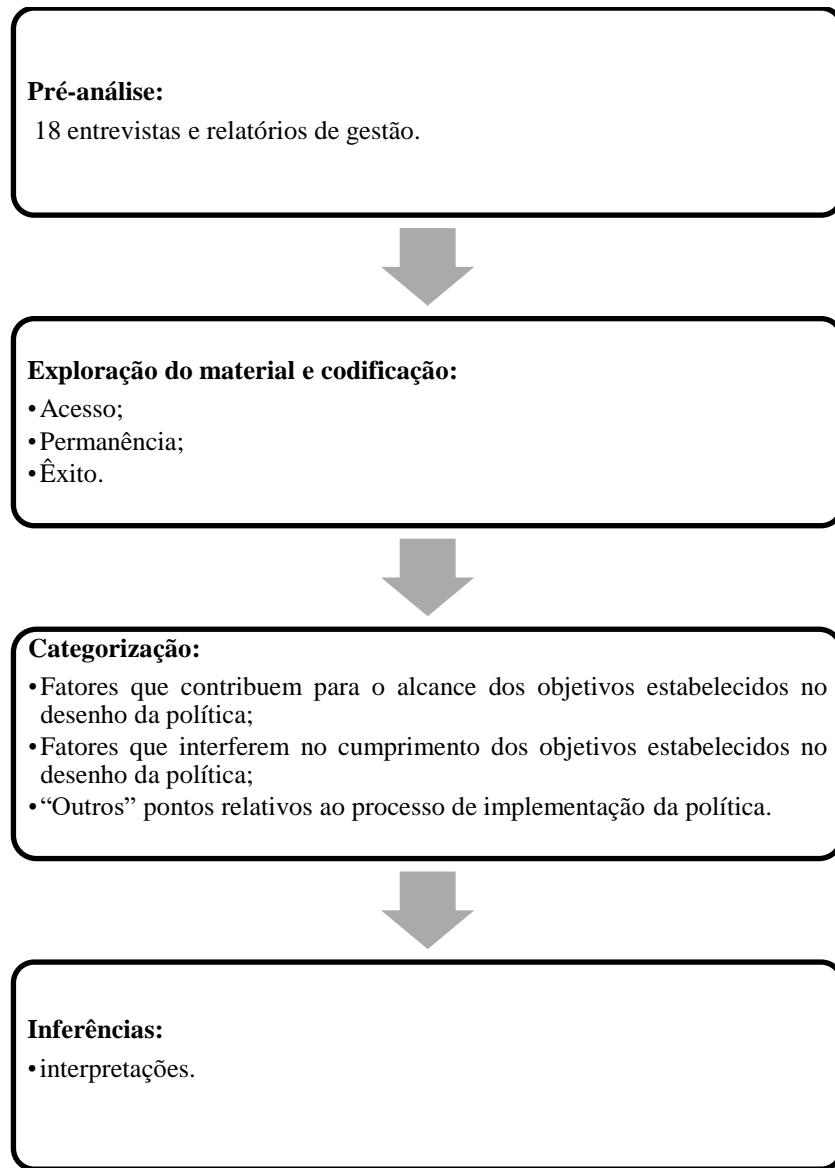
Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Laville e Dionne (1999).

Este modo de análise revela-se seguro visto que apresenta respaldo teórico (LAVILLE; DIONNE, 1999), assim como está apropriado ao objeto de pesquisa, pois possibilita a construção de uma explicação sobre o fenômeno analisado, isto é, a análise da dimensão eficácia de implementação do NAPNE/CMC.

A inferência, por outro lado, deve ser realizada de forma lógica, de modo que seja possível construir argumentos ligados a outros argumentos anteriores e que já são aceitos como verdadeiros (OLIVEIRA, 2008). Ou seja, nesta pesquisa, a inferência foi construída por meio dos achados codificados em unidades de registro do tipo temática, categorizadas e diretamente relacionadas ao tema investigado: avaliação do processo de implementação do NAPNE/CMC.

Por conseguinte, os dados coletados foram associados e comparados ao referencial teórico de avaliação de implementação de políticas públicas, com o fim de se construir a interpretação dos achados da pesquisa, conforme apresentado na figura 4. O procedimento de análise se iniciou a partir da pré-análise, que orientou as interpretações da coleta de dados por meio das entrevistas, resumidos na figura 4 apresentada abaixo.

Figura 4 – Resumo das etapas da análise.



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Bardin (1977).

A análise de conteúdo do tipo qualitativa é a que preserva “a forma literal dos dados” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227). Ela apresenta enquanto limitações: elementos isolados e baixas frequências, devendo-se ter atenção com os índices encontrados, pois podem levar a interpretações baseadas em resultados insuficientes (BARDIN, 1977). No entanto, apresenta a vantagem de estar ligada ao contexto investigado (BARDIN, 1977), isto é, permite o aprofundamento da investigação conforme o contexto e as experiências dos sujeitos a partir das circunstâncias vivenciadas.

4.5 Considerações Finais do Capítulo

A finalidade deste capítulo foi expor o percurso metodológico adotado para o alcance, dos objetivos propostos na presente pesquisa, que se trata de uma pesquisa aplicada, explicativa, pautada nos procedimentos de estudo de caso e de análise de conteúdo do tipo qualitativa.

O estudo de caso da avaliação de implementação do NAPNE, como consequência do cumprimento dos objetivos propostos pelo TEC NEP, no CMC/IFAM, é um modelo que comporta diferentes métodos de coleta e análise de dados, possibilitando, nesta pesquisa, a utilização da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental a partir dos textos base do TEC NEP, demais legislações nacionais, normativos do IFAM e Relatórios de Gestão do CMC/IFAM. Também foram realizadas entrevistas com 18 atores, entre implementadores e beneficiários da política e que, ou estão envolvidos com a implementação da política, ou se beneficiam/beneficiaram das ações executadas pelo NAPNE/CMC, dentro do período investigado, 2015-2022.

A pesquisa foi orientada pelo referencial teórico da avaliação da implementação de políticas públicas que contribuiu para a elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, conforme apresentado nos quadros 5, 6 e 7, assim como pelo levantamento de informações das ações iniciais do TEC NEP, da implantação e da consolidação do NAPNE/CMC, além daquelas retiradas dos Relatórios da Gestão do CMC/IFAM, dentro do período de 2015 a 2022.

A revisão da literatura, assim como o referencial teórico adotado colaboraram para a definição dos códigos, categorias e inferências, além de possibilitar interpretações e considerações sobre a avaliação realizada. Na próxima seção, apresentam-se os resultados encontrados, a partir da análise empregada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa que visa avaliar como o NAPNE no *campus* Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho.

A análise é realizada com base no referencial teórico da avaliação de implementação de políticas públicas, considerando que o NAPNE é a aplicação local do Programa TEC NEP do governo federal. Este programa, como mostrado no capítulo 2, visa promover a melhoria da educação profissional inclusiva que é ofertada pelas unidades da RFEPCT do país aos discentes com necessidades educacionais especiais, a partir da implementação dos NAPNEs.

A seguir, os resultados são apresentados a partir dos recortes (códigos) e categorias criadas de acordo com a proposta de avaliação do processo de implementação de políticas públicas.

5.1 Acesso

Como mencionado no capítulo 2 (contextualização), a política TEC NEP tem por objetivo a ampliação das condições de acesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico ofertados pela Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001). Além disso os NAPNEs foram criados com o objetivo de articular “pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições” (BRASIL, 2011b, p. 15). No âmbito do IFAM, uma das funções do NAPNE é:

Viabilizar acessibilidade em quaisquer processos seletivos do âmbito do Instituto, oferecendo profissionais qualificados e recursos adequados para o atendimento, na integralidade, às necessidades específicas de pessoas com deficiência, obedecendo aos princípios da equidade, isonomia e proporcionalidade (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 3).

O acesso, portanto, se refere às condições, situações ou experiências vivenciadas pelos diversos atores das instituições de ensino e que estão relacionadas ao ingresso dos candidatos com necessidades educacionais especiais aos cursos ofertados pelas unidades da RFEPCT, do processo seletivo até a concretização da matrícula. Sendo assim, incluem-se: divulgação do processo seletivo, texto dos editais, processo de inscrição, cronograma do processo seletivo e a

formalização da matrícula. Por estes motivos, acesso foi o primeiro recorte utilizado para organizar os resultados coletados por meio das entrevistas e dos relatórios de gestão. Este código foi organizado em três categorias, apresentadas nas seções a seguir.

5.1.1 Fatores que contribuem para o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE

Ao tratar do acesso, os entrevistados (Implementador-docente-1; Implementador-docente-2; Implementador-docente-3; Implementador-docente-5) enfatizaram a obrigatoriedade da oferta de duas vagas por turma, independente da modalidade de ensino, para os candidatos com necessidades educacionais especiais. Estas vagas estão previstas nos editais lançados periodicamente, de acordo com a fala dos atores abaixo:

[...] o governo federal garante o acesso dos alunos com deficiência dentro do nosso campus [...] (Implementador-docente-6).

[...] hoje, por exemplo, nós temos nos editais a reserva de vaga de 2 alunos com deficiência por curso, independentemente do nível, obedecendo a legislação. (Beneficiário-docente-11).

Essa questão também foi destacada pelo Implementador-docente-7, pelo fato de que as mudanças nas legislações foram importantes para formalizar o direito para o público em questão, uma vez que “também está na Constituição Federal” (Implementador-docente-7), complementada pela fala do Implementador-docente-2: “Do ponto de vista geral, o acesso acabou sendo um avanço para todo mundo”.

No entanto, os entrevistados ressaltam que mesmo antes do programa estudado e da legislação atual, o CMC/IFAM recebia alunos com necessidades educacionais especiais, e que nunca lhes foi negada a matrícula, como é possível evidenciar pela fala do Implementador-técnico-administrativo-17:

[...] eu acredito que a instituição é uma instituição inclusiva, porque ela recebe todos os alunos. Ela nunca rejeitou, nunca teve problema de a instituição ter rejeitado um aluno, ter expulsado o aluno, ela recebe o aluno.

Ou seja, o direito ao acesso, à participação do processo seletivo e à matrícula já eram garantidos durante a realização dos processos seletivos anteriores a lei nº 13409/2016. A referida lei, aprovada posteriormente à política TEC NEP, garantiu a oferta de vagas aos PCD e mesmo que o IFAM já recebesse esse público, ela representou um avanço, pois asseverou o

aumento desse público no campus, conforme falas dos Implementador-docente-7 e Implementador-docente-16 apresentadas a seguir:

Implementador-docente-7: Mas a partir da lei, com a divulgação da lei e a própria ampliação da instituição, essas pessoas começaram a ter acesso à instituição. E do Implementador-docente-16: Olha, com relação à questão do acesso em si, nós obedecemos a lei, inclusive a questão do governo, é o que o governo permite, em função até mesmo das cotas dos PcD.

Outra consequência da reserva de vagas, citada pelos entrevistados, é que os alunos com necessidades educacionais especiais não se escondem mais pelo campus, como ocorria em outras épocas. No entanto, embora pareça ser uma consequência do avanço da legislação como uma forma de garantia de direitos, este processo no CMC “começou com o NAPNE” (Implementador-docente-1) e possibilitou a “discussão e formalização de ações concretas. Uma coisa que a gente não tinha, que é o empoderamento da pessoa com deficiência. E acima de tudo, “a visibilidade da Pessoa com deficiência” (Implementador-docente-1). Portanto, foi dado início ao “trabalho de tornar visíveis as pessoas com deficiência”. Por outro lado, é necessário apontar que os candidatos com deficiência podem igualmente acessar o IFAM por meio dos processos seletivos sem participar da reserva de vagas, o que pode ocorrer por seu interesse pessoal ou desconhecimento da legislação.

Deve-se destacar também que não foram identificadas nas entrevistas percepções sobre barreiras atitudinais que impeçam ou prejudiquem a participação social das pessoas com NEE nos processos seletivos do CMC/IFAM. O Beneficiário-docente-11 ressalta que:

A partir dos anos 2000, foram feitas algumas ações, conscientização, sensibilização. Mas não tinha muitos alunos com deficiência nos anos 2000.

Ou seja, do ponto de vista do Beneficiário-docente-11, o NAPNE/CMC tem sido responsável por sensibilizar a comunidade do IFAM e cumprir a prática democrática do direito à inclusão educacional, além de monitorar o cumprimento da legislação pertinente aos indivíduos com NEE.

Com o exposto, pode-se inferir que esta modalidade de acesso permitiu maior aceitação e participação social dos discentes com necessidades especiais. Os entrevistados também indicam que a reserva de vagas influenciou a participação de um público PcD diverso, pois não se vê apenas surdos ou deficientes físicos, mas alunos com outras necessidades e deficiências. Desta forma, é possível afirmar que há mais oportunidades de acesso, iniciado por meio da

sensibilização que ocorreu nos anos 2000, pela política TEC NEP e implantação do NAPNE/CMC, mas foi fundamental a sanção da lei nº 13409/2016 reservando vagas específicas para PCD.

No caso específico dos alunos surdos, os entrevistados (Implementador-docente-5; Implementador-técnico-administrativo-17) apontaram que o conhecimento da disponibilidade de tradutor-intérprete de linguagem de sinais (TILS) estimula os candidatos a participarem do processo seletivo, permitindo seu acesso ao IFAM, conforme evidenciado nas falas apresentadas a seguir:

“Já tem a política de inclusão que garante a contratação de tradutores em LIBRAS, então eles podem concorrer a uma vaga” (Implementador-docente-5).

“Em 2014 eu fui para a sala de aula do curso técnico em edificações, com o primeiro aluno surdo do IFAM” (Implementador-técnico-administrativo-17).

Com isso, os pais e os candidatos sentem-se mais seguros sabendo que após ingressar na instituição terão o suporte do tradutor-intérprete durante as aulas. Um exemplo deste benefício é evidenciado na fala abaixo:

(O tradutor-intérprete de LIBRAS) Ele também me ajudou muito, com o preenchimento dos papéis, tudo que foi preciso, ele me ajudou muito (Beneficiário-pai-responsável-9).

Os entrevistados apontaram os pais e a família como os responsáveis pelo acesso dos alunos com necessidades especiais no IFAM, devido ao incentivo dado por estes sujeitos. Isto indica que, por mais que as políticas facilitem o acesso das PCD ao ensino, independentemente de ser no CMC/IFAM, a família detém função primordial na garantia de direitos junto as instituições de ensino, uma vez que é a responsável por exigir da escola a garantia de que as necessidades educacionais especiais de seus filhos serão atendidas. Esta busca pelo atendimento dos direitos só é possível mediante o conhecimento das políticas e leis relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação, no suporte financeiro e nas demais áreas sociais.

Os responsáveis pelos alunos afirmaram nas entrevistas que veem no IFAM a oportunidade de formação e acesso ao mercado de trabalho, permitindo-lhes contribuir, após o término do curso, financeiramente com o sustento da família e alcançar a independência. Conforme fala do Beneficiário-pai-responsável-14:

Quando eu descobri que ele poderia participar do IFAM, eu sabia assim, que ele ia

passar o segundo grau e ia ter um curso técnico. O que eu pensei? Eu disse assim, meu Deus, eu vou colocar ele. Ele entrou como cota PCD.

No IFAM existem equipes sistêmicas e locais, nos *campi*, que orientam os candidatos durante o processo seletivo. Esta equipe possui membros dos NAPNEs para auxiliar os indivíduos com NEE, este apoio foi citado como um fator que influencia o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme fala dos atores abaixo:

Eles ajudaram de todas as formas, porque ela queria inclusive o intérprete daqui, que é o intérprete que atuou com ela em sala de aula (Beneficiário-pai-responsável-9).

O processo ele é super bem feito. Ele é super honesto, eu pude perceber que não teve mutreta, ninguém entrou na frente de ninguém. Eu entendi isso, eu vi isso. Eu senti isso na pele quando eu estava aqui na chamada pública, que tinha um pai lá que estava, sabe, só esperando (Beneficiário-pai-responsável-18).

Dentro desta perspectiva, a responsabilidade desta equipe é indicar os documentos, os prazos, os formulários, devendo estar preparada para atender os diversos públicos. Sua atuação é relevante, principalmente, para os candidatos PCD, que podem tirar dúvidas e obter auxílio para a concretização do acesso. Em adição, no processo da matrícula realizado pelo CMC/IFAM, foi adotado um formulário de cor diferenciada para identificação do público PCD, como é revelado pelo Implementador-docente-15:

Então, se a situação é de quem já era PCD, já vai e preenche aquele formulário específico naquela cor “x”. Esse formulário já é separado e já tem cor de cada categoria e pronto, daqueles precedentes. Então, se são surdos, a cor laranja, mas tudo, tudo separado; então, olha, uma ação simples, que tínhamos um complicador e esse pensamento precisava acontecer dentro do próprio procedimento.

Considerando que a avaliação do processo de implementação é aquela que examina a eficácia e se a política está sendo implementada conforme desenho (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), conclui-se que o objetivo de garantir o acesso está sendo atendido por meio da atuação do NAPNE/CMC e em virtude do cumprimento da política de cotas para PCD. Este atendimento está sendo realizado de três maneiras: (i) diante do oferecimento dos meios para o atendimento das necessidades apresentadas pelos candidatos com NEE, como o tradutor-interprete de LIBRAS durante o processo seletivo e a matrícula; (ii) pela sensibilização da comunidade acadêmica do IFAM visando reduzir as barreiras atitudinais, por meio das palestras oferecidas; (iii) e através da participação e do acompanhamento das etapas que compreendem o processo seletivo, a fim de que sejam assegurados os direitos garantidos pelas demais legislações.

Quadro 9 – Sínteses dos resultados: Acesso x Fatores que contribuem (continua).

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ACESSO: BRASIL (2001); BRASIL (2011b); RESOLUÇÃO 45/2015- CONSUP/IFAM	Fatores que contribuem. Nº	Existência de legislação que assegura a reserva de vagas; A instituição não discrimina, ela recebe toda a diversidade de alunos; Visibilidade das PcD; Percepção dos diferentes tipos de deficiência; Acessibilidade comunicacional/ atitudinal, por meio da atuação dos TILS e equipe de apoio durante o processo seletivo e matrícula.

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.1.2 Fatores que interferem no acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Acerca dos fatores que interferem no acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, os entrevistados citaram o fato de o edital ser complexo, de difícil compreensão. Este posicionamento foi verificado principalmente pelos entrevistados ligados aos beneficiários da política, ou seja, os pais de alunos com NEE. Estes entrevistados apontaram que a quantidade de informações a serem preenchidas e de documentos comprobatórios a serem apresentados no ato da matrícula, principalmente quando se trata de vagas por meio das cotas, dificultam o acesso do candidato PcD ao CMC/IFAM. Conforme evidenciado por meio da fala do Beneficiário-pai-responsável-18:

Ele não entrou pelas cotas, ele entrou pela ampla concorrência mesmo. Uma coisa que eu me arrependi de ter feito, porque na cota eram apenas 4 vagas para PcD. Só passou um e ele não se matriculou porque faltaram documentos, ou seja, nenhuma das 4 vagas destinadas aos PcD foi preenchida por PcD (...). O edital é muito confuso. É muito confuso para entender o que realmente acontece ali, as cotas. Para mim, eu demorei muito a entender. Tanto é que eu não botei meu filho para concorrer pelas cotas (Beneficiário-pai-responsável-18).

Isto é, os candidatos e seus familiares possuem dificuldades para compreender o sistema de cotas, em virtude do seu caráter burocrático e da linguagem técnica da legislação, contribuindo para a exclusão educacional e social do público beneficiário, bem como dificultando o processo de identificação deste público após ingressar em um curso no CMC/IFAM. Deste modo, percebe-se que, enquanto os atores implementadores enfatizam os ganhos oriundos da política de cotas, os atores beneficiários revelam dificuldades na

compreensão dos termos apresentados no edital, sendo este um fator que interfere no acesso. Esta situação justifica a atuação da equipe de apoio ao processo seletivo, assim como da equipe do NAPNE/CMC, para prestar os esclarecimentos necessários às PcD e aos seus familiares.

Dentro das etapas do processo seletivo, como consequência, tem-se o processo de matrícula, e é nesta etapa que uma dificuldade se apresenta, de acordo com os implementadores da política, trata-se da inexistência de laudos que comprovem a deficiência, conforme declarado pelo Implementador-docente-7:

Quando ele vai efetivar a sua matrícula, tem que comprovar através do laudo e muitas vezes nós não conseguimos encontrar os laudos dos estudantes com deficiência (Implementador-docente-7).

A gente percebe que muitas instituições, inclusive a nossa, falham dentro desse aspecto (acesso), primeiro porque alguns, durante o processo de matrícula, não se identificam como portador de necessidades educacionais específicas, não se sabe o porquê [...]. Pode ser por desconhecimento, pela ignorância, pelo desconhecimento de seu direito de se identificar como PcD [...]" (Implementador-docente-10).

Os entrevistados se referiram a casos em que os candidatos se inscrevem e posteriormente se matriculam, mas não se identificam como pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. De acordo com os depoimentos esta não é uma situação atípica, no entanto, não foi possível identificar as razões desta omissão.

Alguns entrevistados, como os Implementador-docente-7 e Implementador-docente-10, ainda levantaram a hipótese de que esta falta de identificação esteja ligada ao fato desse candidato conseguir ingressar em um curso sem maiores dificuldades. Esta situação pode se justificar em razão de os processos seletivos, especificamente para os cursos técnicos integrados e subsequentes, realizarem a seleção por meio, apenas, do lançamento das notas que estes candidatos apresentam em seus históricos escolares, as quais são comprovadas posteriormente no ato da matrícula. Portanto, os candidatos que possuem notas elevadas possuem maiores chances de conquistarem uma vaga, independente do uso do sistema de cota, seja essa de PcD, racial ou pela renda (BRASIL, 2016). Outros entrevistados sugerem que a não identificação é uma forma de “evitar mais uma vez a discriminação” (Implementador-docente-7), que mesmo com todo o histórico de lutas e conquistas ainda existe na sociedade. Além destes, os docentes entrevistados declararam que no dia a dia da sala de aula percebem um quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais em quantidade superior às duas vagas previstas no edital (Beneficiário-docente-11; Beneficiário-docente-13; Implementador-docente-16) e que estes alunos preferem não se identificar como pessoa com deficiência.

A ausência dos editais em LIBRAS e de esclarecimento quanto aos serviços de apoio que o *campus* disponibilizará aos educandos, após ingresso em um curso, também foram citados como fatores que interferem no acesso, conforme fala do Implementador-docente-7:

É necessário melhorar a divulgação dos processos seletivos, porque ainda não temos os editais em LIBRAS. Então, muitos estudantes surdos não têm acesso de fato e é direito que tenham na sua língua [...] muitos passam aqui na frente do campus (CMC/IFAM) e acham um sonho muito distante ingressar na instituição [...] Falta esclarecimento se há ou não possibilidade de um autista entrar, a gente não vê uma campanha a nível institucional relacionada a esse tema (Implementador-docente-7).

Diante da incerteza quanto ao apoio institucional, o aluno se furta da oportunidade de realizar um curso no IFAM. Mediante este fato, constata-se que a divulgação ainda é uma barreira ao acesso que não foi quebrada. Muitos candidatos PCD e seus responsáveis só obterão esclarecimentos caso dirijam-se ao campus e solicitem o apoio para esclarecer as possíveis dúvidas, principalmente quando se trata da necessidade de tradutor-intérprete de LIBRAS. Deste modo, identifica-se uma atuação limitada da equipe do NAPNE/CMC, visto que a divulgação da capacidade para receber os candidatos PCD compete à comissão responsável pela realização do processo seletivo acadêmico institucional. Ao NAPNE/CMC compete apenas prestar apoio a comissão quando solicitado. Entre os entrevistados, há atores que argumentam que o acesso ao IFAM por força da legislação não é garantia de inclusão. Para eles faltam recursos orçamentários, estruturais e de pessoal para que a inclusão se concretize, para além dos recursos atualmente existentes. Esses atores apontam que a falta de recursos compromete não apenas a melhoria das condições de acesso, mas também de permanência e o êxito desses discentes:

[...] uma crítica que eu faço, é a questão de mais investimento. Não adianta ele prever isso em lei e não investir para que esses alunos possam ter os cuidados necessários dentro do próprio campus, [...] (Implementador-docente-6).

Profissionais especializados, que eles conseguiram sensibilizar a comunidade acadêmica, pois esse público não vai nunca mais sumir da gente! Nunca mais! Então, eles precisam ser um dos alvos de planejamento (Implementador-docente-5).

Para os Implementador-docente-7 e Implementador-técnico-administrativo-17, ainda há outro fator não desenvolvido e que pode estar apresentando consequências negativas na etapa do acesso aos cursos do CMC/IFAM: a acessibilidade atitudinal e a acessibilidade nas comunicações. A acessibilidade atitudinal devido à necessidade de realizar visitas e divulgar que o CMC/IFAM é uma instituição que recebe alunos com NEE. E a acessibilidade nas

comunicações, devido a não disponibilização dos editais em LIBRAS (Implementador-docente-7; Implementador-técnico-administrativo-17). O Beneficiário-docente-12 vai além, e externa a sensação de que: “parece que estão recebendo um problema”. As críticas nesse sentido se referem ao baixo apoio da administração central do IFAM, bem como do governo federal, que não disponibilizam os recursos necessários para cumprir a legislação, conforme fala do Beneficiário-pai-responsável-14: “Eu estou vendo que eles não estão fazendo é nada”.

Com o exposto, parece que apesar do NAPNE/CMC disponibilizar os meios para o atendimento das necessidades apresentadas pelos candidatos com NEE e o IFAM possuir uma equipe de apoio para auxiliar os candidatos, os entrevistados entendem que se trata de mero cumprimento da legislação. Os entrevistados acreditavam que são necessárias adaptações relacionadas: (i) à divulgação dos editais, (ii) à redução da burocracia, (iii) ao maior fornecimento de verbas para que a política promova melhor acesso aos beneficiários (Implementador-docente-5; Implementador-docente-6; Implementador-docente-7). Também foi demandado: (iv) a oferta do edital em LIBRAS, assim como se faz necessário (v) maiores esclarecimentos sobre a política de cotas. Acredita-se que o NAPNE/CMC possa contribuir com a administração do CMC/IFAM de forma a garantir esse direito ao público beneficiário.

Quadro 10 - Sínteses dos resultados: Acesso x Fatores que interferem.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ACESSO: BRASIL (2001); BRASIL (2011b, p. 15); RESOLUÇÃO Nº 45/2015- CONSUP/IFAM	Fatores que interferem.	<p>Complexidade do edital;</p> <p>Dificuldade de compreensão do edital em virtude do próprio caráter burocrático e da linguagem técnica da legislação;</p> <p>Inexistência de laudos que comprovem a deficiência do candidato;</p> <p>Possibilidade de acesso pela ampla concorrência;</p> <p>Ausência dos editais em LIBRAS;</p> <p>Falta divulgação das atividades do NAPNE;</p> <p>Garantir acesso apenas por força da legislação;</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.1.3 “Outros” fatores relativos ao acesso como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Dentro desta categoria, o Implementador-docente-5 menciona a necessidade de serem realizadas campanhas que divulguem informações acerca da capacidade do IFAM receber os

alunos com necessidades educacionais especiais. Este mesmo entrevistado propôs realizar visitas às instituições de ensino que trabalham especificamente com esses alunos, garantindo-lhes a acessibilidade atitudinal. Ou seja, uma sugestão para levar a informação sobre o acesso das PcD ao IFAM de forma ativa. Esta ação está de acordo com o preconizado pela TEC NEP, visto que os NAPNEs são responsáveis pela divulgação das ações pertinentes à política, inclusive para fora dos muros dos Institutos Federais, conforme explicitado no Manual de Orientação da política TEC NEP (BRASIL, 2010).

Mesmo com a baixa divulgação, o que significa uma deficiência na atribuição do NAPNE, os entrevistados chamaram atenção para o aumento no número de PcD matriculados, inclusive em uma maior diversidade:

O acesso, a gente sabe que tem por meio desses alunos, hoje na instituição, acho que ela tem cerca de 70 alunos com os vários tipos de deficiência (Implementador-docente-7).

[Em 2022] A instituição possuía mais de 115 estudantes com as mais diversas deficiências (Implementador-docente-5).

Mas hoje, nós temos recebido muitos alunos com autismo e que alguns são mais leves, outros mais severos [...], também já dei aula para 3 alunos surdos [...] (Implementador-docente-7).

[...] na sala do meu filho tem 3 autistas e um TDAH. (Beneficiário-pai-responsável-14).

[...] virou uma rotina ter os PcD (Beneficiário-docente-12).

As falas relacionadas acima exprimem ainda a ocorrência, mesmo que incipiente, de uma “naturalização” da PcD em sala de aula. Esta situação é vista como positiva pois facilita e estimula que outros indivíduos também busquem concorrer a uma vaga no CMC/IFAM. No entanto, sabe-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado, o Implementador-docente-1 resume esta ideia:

O procedimento atual, em termos de desenvolvimento, deve incluir, não só garantir a vaga, mas é garantir a voz, garantir o sentimento, garantir o entendimento de que o ser humano com deficiência precisa participar do processo inclusivo.

Assim sendo, ter a informação de que é possível estudar em uma instituição federal de ensino é o primeiro passo para o acesso. Conhecer a política de cotas e um setor dentro da instituição que vai amparar, auxiliar e intermediar as necessidades deste candidato,

posteriormente, aluno, estimula o interesse e a participação. Mas além de permitir o acesso, deve-se facilitar a permanência, tema que será abordado no próximo item.

Isto posto, dentre as contribuições da categoria outros, no código do acesso, as principais contribuições foram a necessidade de maior divulgação das vagas exclusivas para PCD e uma certa “naturalização” da presença destas pessoas no CMC/IFAM. Como foi apontado, muito ainda se tem por fazer, mas a presença do NAPNE/CMC a fim de que a política seja executada pode contribuir para que seja oferecida uma EPTI.

Quadro 11 – Síntese dos resultados: Acesso X Outros.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ACESSO: BRASIL (2001); BRASIL (2011b); RESOLUÇÃO 45/2015- CONSUP/IFAM;	Outros. Nº	Necessidade de realização de campanhas que divulguem informações acerca da capacidade do CMC/IFAM receber os alunos com necessidades educacionais especiais; Realizar visitas às instituições de ensino que trabalham especificamente com esses alunos;

Fonte: Elaboração própria (2023).

Diante do exposto, conclui-se acerca da existência de fatores que contribuem para o acesso, como: existência de legislação que assegura a reserva de vagas; instituição que não discrimina; possibilita a visibilidade das PCD; e disponibiliza a acessibilidade comunicacional, por meio dos tradutores-intérpretes de LIBRAS e da equipe de apoio durante o processo seletivo e matrícula.

No entanto, têm-se as dificuldades identificadas nesta avaliação de implementação relacionadas ao **acesso** deste aluno à instituição, que estão além das atribuições do NAPNE/CMC: a complexidade do edital, fato que dificulta sua compreensão em virtude do próprio caráter burocrático e da linguagem técnica da legislação; candidatos que não apresentam laudos que comprovem a deficiência; possibilidade de acesso pela ampla concorrência; e a garantia de acesso apenas por força da legislação. Desta maneira, cabe à gestão do CMC/IFAM sua discussão e providências para que melhore o acesso à política do público beneficiário.

A indisponibilidade do edital em LIBRAS e a falta divulgação das atividades do NAPNE/CMC também foram identificadas por meio desta avaliação de implementação como falhas no acesso dos candidatos com NEE. Tais dificuldades podem ser sanadas mediante o planejamento destas ações pela comissão do processo seletivo institucional, com o apoio dos

NAPNEs dos campi, dada a responsabilidade de orientar a gestão dos *campi* e da reitoria do IFAM quanto a necessidade de ajustes para os próximos editais de processos seletivos.

Estes ajustes incluiriam, em âmbito institucional, por exemplo: período para a tradução dos editais; um período de divulgação das atividades dos NAPNEs; e, para o caso do NAPNE/CMC, visitas a instituições de ensino que trabalham especificamente com os alunos com NEE. Estas ações permitem que mais pessoas com deficiência tenham conhecimento da capacidade do campus em recebê-los, permitindo-lhes acesso à capacitação profissional, princípio fundamental da política TEC NEP.

A seguir, apresentam-se os resultados da codificação permanência e suas categorias.

5.2 Permanência

Permanência é o segundo recorte utilizado para organizar os resultados das entrevistas e dos relatórios de gestão, este recorte foi escolhido devido ao objetivo da política TEC NEP de ampliar as condições de permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico das instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001).

Portanto, como mencionado no capítulo 2, a permanência trata de todas as ações, atividades e processos acadêmicos e/ ou administrativos desenvolvidos com a intenção manter os discentes com necessidades educacionais especiais no Instituto. A permanência compreende o período posterior à matrícula, o papel da gestão do campus, das atividades de sala de aula, relação aluno-professor e professor-família, assim como destes atores com os demais setores do campus.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC, o Programa TEC NEP transformou-se em Ação TEC NEP e passou a apresentar como objetivo “a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo [...]” (BRASIL, 2010), enquanto que no texto da Resolução nº 45/2015-CONSUP/IFAM, que disciplina as atribuições dos NAPNEs do IFAM, a permanência se traduz por meio das atribuições do Coordenador que, entre outras, deve “Monitorar o cumprimento da legislação e norma pertinentes à educação especial e ao atendimento educacional especializado, bem como à acessibilidade nos diversos ambientes do Campus” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 5).

Neste caso, é por meio da atuação dos NAPNEs do IFAM junto aos demais setores dos *campi* que devem ser garantidos os meios necessários para a permanência do público-alvo da

política nos cursos oferecidos pelo IFAM. Portanto, a partir da transcrição das entrevistas e da leitura dos relatórios do CMC/IFAM, as unidades de registro relativas ao código permanência foram organizadas conforme categorias apresentadas abaixo.

5.2.1 Fatores que contribuem para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Um tema relevante ao tratar da contribuição do NAPNE/CMC para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM é a acessibilidade. Como foi visto, a acessibilidade está diretamente relacionada à inclusão, pois um espaço inclusivo deve considerar a variedade das condições humanas e promover a eliminação de barreiras que dificultam ou impeçam a permanência dos alunos com NEE na escola (SOUTO FILHO; COSTA, 2021). Sobre acessibilidade, algumas falas dos entrevistados se destacam:

Então a realidade da TEC NEP era de um princípio inclusivo, de uma educação inclusiva, de um Instituto Federal Inclusivo, era de trazer a Acessibilidade, de garantir o acesso, porque é isso que a lei, desde a Constituição, fala: Educação é direito de todos, de todos, de todos. Então, se a Constituição fala que a educação é direito de todos, as escolas precisam estar preparadas para isso (Implementador-docente-5).

A nossa instituição sempre foi inclusiva. Ela sempre procurou atender os alunos, da melhor forma possível. Então sempre ela tentou **se adaptar** para trazer esse benefício para o aluno, para receber esse aluno, mas a gente sabe que não é fácil. [...]. Nós sempre procuramos dar todo o apoio ao NAPNE, foram feitas várias capacitações, foram destinados recursos para o laboratório do NAPNE, aquele para a geração de áudios, vídeos. Foi preparado todo o material para o NAPNE, de Acessibilidade para os alunos, vários eventos foram realizados, então o que nós fizemos foi dar andamento, ampliando e melhorado o que já vinha sendo feito no NAPNE (Implementador-docente-7).

Especificamente sobre o apoio do NAPNE/CMC para a acessibilidade, um dos pais de alunos entrevistados deu o seguinte depoimento:

Para mim, ela falou assim, que lá (no NAPNE/CMC) era muito bacana. O professor era muito atencioso, explicava direitinho para ela. Então ela nunca falou mal. Ela só me dava coisas boas (Beneficiário-pai-responsável-9).

A fala do Beneficiário-pai-responsável-9 faz referência às demandas de discente deficiente auditiva que tinha o intérprete-tradutor de LIBRAS para lhe garantir a acessibilidade nas comunicações. Este suporte, por meio de interprete de LIBRAS, também foi assegurado em outros momentos, como apontado pelo Relatório da Gestão (2016), que destaca o

acompanhamento de discentes deficientes auditivos, com o apoio de seus responsáveis, com reuniões com os professores e a orientação do NAPNE/CMC.

A disponibilidade de tradutor-intérprete de LIBRAS aos discentes com deficiência auditiva também foi identificada nos Relatórios da Gestão dos anos de 2018 e 2021. Nestes casos foram mencionadas reuniões entre o Departamento Acadêmico de Infraestrutura (DAINFRA) com a Coordenação do NAPNE/CMC, para tratar das demandas relativas aos discentes, não sendo especificadas as demandas.

Ainda sobre acessibilidade, os entrevistados ressaltaram o fato de o *campus* Manaus Centro ser antigo, apresentar muitas necessidades de adaptações estruturais para atender às normas e às demandas apresentadas pelos alunos e servidores que apresentam limitações físicas, conforme falas apresentadas a seguir:

Tivemos algumas obras no campus. Nessas obras, tive a preocupação de colocar todas as questões de acessibilidade para cadeirantes e tentei minimizar na parte antiga do prédio também, para permitir que essas pessoas também tivessem mobilidade, conseguimos mitigar alguns problemas de acordo com o tempo que eu tinha e a disponibilidade de recursos financeiros [...] (Implementador-docente-2).

Então, recentemente, em termos de Infraestrutura, o espaço do CAPNE foi ampliado, foi melhorado, foi otimizado para atender melhor os alunos que necessitam desse atendimento especializado. A instituição conta com, embora não seja suficiente, ainda, mas conta com um número de profissionais que fazem a interpretação da Linguagem Brasileira de Sinais em sala de aula (Implementador-docente-10).

Os implementadores entrevistados apontam que a reitoria do IFAM vem trabalhando ano após ano, na busca de adaptar os espaços físicos e garantir a autonomia de todos os indivíduos com e sem deficiência:

[O IFAM tem buscado] Promoção de espaços públicos com acessibilidade, inclusive de salas exclusivas para o suporte destes discentes, como exemplo, as recém-inauguradas no CMC, em 2022. Além dessa, ocorreu a Contratação da Biblioteca virtual, com apporte de algumas ações voltadas aos discentes PCD (Implementador-docente-4).

Segundo dados do Relatório de Gestão (2016), foram disponibilizados quatro computadores para o Laboratório do NAPNE/CMC e empreendida a revisão de hardware e instalação de softwares dedicados às PCD. Também foi realizado pregão para a contratação de serviço para confecção e instalação de corrimãos para escadas e rampa para o Auditório interno. Este tipo de ação se refere à adequação dos espaços físicos e à quebra de barreiras

arquitetônicas, atividades que só foram realizadas em virtude da demanda apresentada pelo núcleo.

Já em 2018, foi elaborado projeto para readequação do espaço físico da Biblioteca. O projeto foi idealizado por bibliotecária do próprio CMC/IFAM, executado por alunos do curso de engenharia civil e do curso técnico em edificações, sob a supervisão de docentes. O projeto priorizou a mudança das estantes e a acessibilidade (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

As ações de acessibilidade são necessárias para atender aos indivíduos que apresentam mobilidade reduzida, obedecendo ao previsto na política TEC NEP, bem como nas legislações nacionais, que visam promover a quebra de barreiras arquitetônicas. Em continuidade, tem-se a reforma da sala do NAPNE/CMC, realizada em 2022, conforme figura 5. Neste novo espaço há uma sala destinada para a realização de atividades como: aula de reforço, monitoria e orientação de trabalhos de conclusão. Há uma segunda sala destinada para a gravação de aulas adaptadas, que atendam às necessidades dos deficientes auditivos e também há uma sala com computadores, para que os alunos possam realizar pesquisas e trabalhos escolares fora do ambiente da biblioteca

Figura 5 – Reestruturação da sala do NAPNE/CMC/IFAM.



Fonte: Relatório da Gestão (2022).

A reestruturação da sala do NAPNE/CMC e do campus como um todo foi mencionada em diferentes entrevistas, como apresentado a seguir:

Houve a melhoria realmente do espaço de trabalho. Hoje temos uma sala além da sala original do CAPNE, temos uma sala de apoio, que dá uma assistência maior para todos os tipos de alunos que chegam lá. Do autista ao deficiente físico, ao cego, ou seja, aquele que tem deficiência mesmo, eles estão sendo amparados dentro dessa nova perspectiva (Implementador-docente-6).

Uma conquista também, dentro dessa pergunta, eu acho que foi importante fazer a questão da acessibilidade, essa rampa, com a luta do professor X., e hoje nós já percebemos que existem outros ambientes que tiveram alguma melhoria na questão da acessibilidade, até nos corredores mesmo, eu já percebi que tem, então, já é um avanço (Beneficiário-docente-11).

Hoje, nós temos vários ambientes que dão acesso às pessoas, principalmente cadeirantes, mas que precisam ser melhorados e que em outros *campi* que eu tenho ido, a gente não vê como o que temos aqui [...]. Hoje nós temos tradutores para assistir os alunos surdos. Tanto no ensino médio, quanto na graduação e na pós-graduação e isso já é um avanço. (Beneficiário-docente-13).

Se o aluno é um autista ou se o aluno é um surdo, por exemplo, essa sala aqui já está funcionando para aula, para aula de reforço; os alunos surdos vêm para cá, os intérpretes estão vindo com os alunos para desenvolver suas atividades (Implementador-docente-5).

Precisávamos ter um local específico, que é a sala multiprofissional, e que nesse ano de 2022 nós conseguimos realizar, então, precisava de uma sala de estudo, de uma estrutura, para que pudesse servir para que o CAPNE pudesse estar mais estruturado. E essa sala multiprofissional, hoje, é uma realidade [...]. Então, é muito importante isso, porque só quem precisa de um espaço, entende qual é a importância daquela sala, são 4 espaços diferentes dentro de uma sala [...] (Implementador-docente-15).

Estas falas revelam que há um esforço da gestão do CMC/IFAM, mediante orientação e supervisão do NAPNE/CMC, para se adaptar e promover as quebras de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e atitudinais, conforme preconizado pela política TEC NEP e pelas demais legislações vigentes e que estão voltadas para a garantia de direitos às PCD.

Os atores entrevistados, tanto beneficiários quanto implementadores, também enfatizaram a importância do próprio NAPNE/CMC para a permanência dos alunos. Eles enfatizaram a atuação do órgão trabalhando a sensibilização e a difusão do conhecimento acerca do direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de palestras, oficinas e minicursos, conforme apresentado a seguir:

Geralmente, nessa área, o que é oferecido pelo IFAM (**NAPNE/CMC**), são palestras curtas, indicação de livros, por exemplo, teve também oferta há alguns anos atrás do curso de LIBRAS. Que é muito bom o concurso, é envolvente. [...]. Embora não tenham grandes atividades para juntar todos os docentes, por outro lado, conseguiram despertar em alguns de nós, uma conscientização. Acho que esse seja um ponto importante, fundamental, para que possamos melhorar [...] (Beneficiário-docente-11).

Eu acredito que o coordenador atual do CAPNE tem essa sensibilidade de promover essas ações conjuntas, tanto dentro do nosso campus, como em outros *campi* e até com outras instituições externas, então, isso eu acho um avanço dentro da nossa instituição (Implementador-docente-10).

O campus está se propondo a ter ações direcionadas, relativas às demandas do CAPNE, como palestras. Esse ano (2022) já aconteceu palestras muito, muito boas com uma neuropsicóloga, que inclusive é mãe de um aluno autista, daqui do instituto, ela vem pessoalmente, mas já ministrou pelo *Google meet*, online (Implementador-técnico-administrativo-8).

Entre as ações realizadas e que favorecessem a permanência, também foi identificado “a implantação da carona solidária para discente com deficiência e a programação de computadores para alunos com deficiência auditiva ou dificuldades de aprendizagem” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019).

Como já mencionado no capítulo 2 desta dissertação, o NAPNE/CMC foi instituído em 2001, pautado principalmente pelo trabalho voluntário de professores e funcionários do Instituto, que eram contratados para atuar em outras frentes, mas por um interesse pessoal, acabavam se envolvendo com a temática. Sobre este período inicial um dos entrevistados deu o seguinte depoimento:

Na época, nós montamos um grupo multidisciplinar para acompanhamento dos estudantes, ainda meio sem saber o que fazer ou como fazer, para treinar e formar os servidores, professores, a própria gestão, porque não se tinha uma formação ou conhecimento mais aprofundado [sobre inclusão de PcD] (Implementador-docente-2).

Durante a realização desta pesquisa, não foi identificado planejamento oriundo do NAPNE/CMC no SIGPP anterior ao ano de 2021, pois até então ele (o NAPNE) era uma unidade ligada à Direção Geral do CMC/IFAM, sendo esta última a responsável por realizar e enviar o planejamento para consolidação pela Reitoria do IFAM. Mas alguns implementadores apontaram que mesmo antes da mudança no formato do envio/ cadastro das metas, o NAPNE já atuava planejando as ações a serem executadas, conforme fala dos atores abaixo:

[...]. Várias pessoas contribuíram com esse processo (de planejamento das ações do NAPNE), mas ainda faltavam esses ajustes. Então, a partir do momento que a gente consegue montar uma equipe para poder atender toda a demanda, começamos a colocar metas e uma das primeiras metas foi identificar os estudantes com deficiência que estavam ingressando na instituição. (Implementador-docente-5).

Desde 2019, a gente tem tido essa relação mais próxima do levantamento dessas demandas. E desde 2020, principalmente **desde o início 2020**, nós temos encaminhado para a Pró-Reitoria de Ensino essas demandas, nesse sentido, da necessidade de profissionais e a implicação, explicando como isso tudo estava refletindo aqui dentro do campus. Foi extremamente importante buscar todas as ações que tinha fora do campus, porque, por incrível que pareça, já existiam. Então, foi preciso esse processo e começamos a caminhar, a instigar isso, para que esse processo pudesse ter sido aberto, o que culminou na contratação, já no ano passado, em 2021, finalizando agora em 2022, com a contratação dos profissionais tradutores-intérpretes; e tem um outro processo que continua, que é para a ação, para a contratação dos outros profissionais especializados, para atender realmente os demais transtornos, os demais PcD, que tem os outros transtornos, então isto está acontecendo mesmo (Implementador-docente-15).

Em 2022, o NAPNE teve sua nomenclatura modificada e passou a chamar-se CAPNE. Esta mudança¹ foi bastante relevante, pois o coordenador passou a ser designado para uma Função Gratificada, de código FG-01, formalizando a atividade no CMC/IFAM. Esta transformação foi citada pelos entrevistados como um avanço, conforme apresentado abaixo:

[...] acredito que o principal ganho que o campus teve foi essa criação da coordenação para ter uma força institucional dentro do IFAM. (Implementador-docente-3).

[...] com a coordenação virando um CAPNE, com função gratificada, isso é uma conquista que nós tivemos dentro do próprio IFAM, que faz com que a pessoa que esteja à frente da coordenação possa desenvolver realmente as políticas que são determinadas para esse público. (Implementador-docente-6).

Eu penso assim, para muitos pode parecer pouco simplesmente mudar de NAPNE, para CAPNE. Mas dentro da instituição arrumou, institucionalmente falando, é uma mudança boa, porque antes só era um núcleo, e agora já é uma coordenação que, dentro da estrutura, pelo organograma, requer uma atenção maior da instituição, e não só deste campus. Mas eu falo em termos de instituição, de política institucional (Implementador-docente-10).

[...] reestruturação do CAPNE, agora como coordenação, e não mais como núcleo. Porque acho que essa ação ela é muito importante de ser colocada. Que é a reestruturação do CAPNE com um coordenador efetivo e não mais como voluntário [...]. (Implementador-docente-15).

Esta mudança possibilita que a coordenação do CAPNE/CMC contribua de forma mais participativa com o planejamento das ações a serem implantadas, em conjunto com a gestão do campus, para o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com informações do Sistema Integrado de Gestão Planejamento Projetos (SIGPP) do IFAM, desde 2021, o NAPNE/CMC vem realizando o planejamento anual de metas e ações, como: a implantação de sala de recursos multifuncionais para atendimento inclusivo; ampliação da formação de servidores para atendimento das PCD; busca de novas parcerias, como com a Associação de Surdos de Manaus ou com a Secretaria Estadual de Cultura; entre outras ações, conforme figuras abaixo:

Figura 6 – Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2021			
DIRETORIA GERAL CAMPUS MANAUS CENTRO	EN19 - IMPLANTAR 01 (UMA) SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO INCLUSIVO POR CAMPUS	PROEN/REITORIA	2021
DIRETORIA GERAL CAMPUS MANAUS CENTRO	EN20 - AMPLIAR EM 5% A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES PARA ATENDIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COM BASE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	PROEN/REITORIA	2021
DIRETORIA GERAL CAMPUS MANAUS CENTRO	EX27 - FIRMAR NOVAS PARCERIAS (NAPNE) ATÉ 2023	PROEN/REITORIA	2021

Fonte: Plano de Metas (SIGPP, 2021).

¹ Apesar do NAPNE ter mudado para CAPNE em 2022, ele permanece seguindo os mesmos preceitos estabelecidos na estrutura anterior, portanto, neste trabalho, em alguns momentos será utilizada uma ou outra nomenclatura, conforme fala dos entrevistados ou dados dos relatórios.

Figura 7 - Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2023.

DADOS DA META			
INFORMAÇÕES DO PLANO		AÇÕES GOVERNAMENTAIS DA META	
Unidade: DIRETORIA GERAL CAMPUS MANAUS CENTRO			Ano Referência: 2023
Nome	Programa Governamental	Valor Estimado	Valor Utilizado
2994-Assistência ao Educando da Educação Profissional	5012 - Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 0,00	R\$ 0,00
DADOS GERAIS DA META			
Descrição: EN19 - IMPLANTAR 01 (UMA) SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO INCLUSIVO POR CAMPUS Programa Estruturante: 3. Processos Internos 2019-2023 Linha de Ação: 3.6 Promover políticas públicas voltadas para a inclusão social e sustentabilidade Meta do PDI EN19 - IMPLANTAR 01 (UMA) SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO INCLUSIVO POR CAMPUS Política do PDI POLÍTICAS DO ENSINO Eixo da Política POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS Meta prevista para o plano de gestão: Sim Meta REUNI: Não Estratégias: Organização do espaço dedicado à sala de recursos multifuncionais para o atendimento inclusivo dos alunos com deficiência no CMC. Indicadores: Números de salas implantadas com recursos multifuncionais para o atendimento inclusivo. Setores Participantes: DIREN/CMC , NAPNE/CMC Resultados Previstos: Percentual Cumprido: 0%			
ETAPAS (CRONOGRAMA DE ATIVIDADES)			
Início	Fim	Descrição	Percentual Cumprido
Fev.	Dez.	Planejamento e organização do espaço destinado a sala de atendimentos inclusivo aos discentes PCD's do CMC/IFAM.	0%

Fonte: Plano de Metas (SIGPP, 2023).

Figura 8 - Planejamento de ações do NAPNE/CMC para 2023.

AÇÕES GOVERNAMENTAIS DA META			
INFORMAÇÕES DO PLANO		AÇÕES GOVERNAMENTAIS DA META	
Nome			Programa Governamental
20RL-Funcionamento das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica			5012 - Educação Profissional e Tecnológica
Descrição: EX27 - FIRMAR 5 NOVAS PARCERIAS (NAPNE) ATÉ 2023 Programa Estruturante: 3. Processos Internos 2019-2023 Linha de Ação: 3.6 Promover políticas públicas voltadas para a inclusão social e sustentabilidade Meta do PDI EX27 - FIRMAR 5 NOVAS PARCERIAS (NAPNE) ATÉ 2023 Política do PDI POLÍTICAS DO ENSINO Eixo da Política ESTÍMULO A PERMANÊNCIA Meta prevista para o plano de gestão: Sim Meta REUNI: Não Estratégias: Promover políticas públicas voltadas para a inclusão social e sustentabilidade. Indicadores: Ações da CAPNE. Setores Participantes: DIREN/CMC , NAPNE/CMC Resultados Previstos: Percentual Cumprido: 0%			
ETAPAS (CRONOGRAMA DE ATIVIDADES)			
Início	Fim	Descrição	Percentual Cumprido
Fev.	Dez.	Buscar e consolidar cinco novas parcerias com segmentos da sociedade, tais como a Defensoria Pública do Amazonas, Associação dos Surdos de Manaus - ASMAN, a Secretaria Municipal de Cultura, a Secretaria Estadual de Cultura e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).	0%

Fonte: Plano de Metas (SIGPP, 2023).

As figuras 6, 7 e 8 mostram o planejamento efetuado pela gestão do CMC/IFAM relativo às ações de permanência para os alunos PCD. A figura 6 retrata o planejamento para o ano de 2021, enquanto as figuras 7 e 8 retratam planejamento de metas para o ano de 2023. Não foi identificado o cadastro de ações para o ano de 2022. Destaca-se que o planejamento de metas é contínuo e as ações previstas para um ano, vão refletir em resultados nos anos seguintes.

Embora o planejamento de ações de inclusão já esteja previsto no texto da RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, o Implementador-docente-4 deixa claro que a mudança de NAPNE para CAPNE tem o objetivo de:

[...] reformular o texto da RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, com o fim de firmar ações, definir estrutura, atribuições, diretrizes e normatizações, assim como é uma forma de promover e difundir nesta Instituição a política de inclusão firmada em nossas legislações externas (Implementador-docente-4).

Até o fim de 2021, o NAPNE/CMC era composto por apenas um Coordenador e um Secretário, que era um servidor ocupante do cargo de técnico tradutor-intérprete de LIBRAS, que também atuava em sala de aula, mais 3 (três) técnicos tradutores-intérpretes de LIBRAS e uma colaboradora voluntária, formada em Licenciatura em Química e discente do Mestrado em Educação Tecnológica ofertado pelo CMC/IFAM.

A partir deste mesmo ano, o NAPNE/CMC recebeu mais dois servidores efetivos. O primeiro servidor atende as demandas dos alunos neurotípicos e possui formação em pedagogia. O segundo atende as demandas dos alunos surdos e possui formação em Letras LIBRAS. Estes servidores atuam em conjunto com a coordenação e a secretaria da coordenação. Estes dois novos servidores auxiliam a Coordenação, do agora CAPNE, na identificação dos alunos, no atendimento aos pais, com orientação aos professores, Coordenações de Cursos e Chefes de Departamentos, além das demandas externas que surgem, conforme falas a seguir:

O CAPNE orienta as coordenações dos cursos, é onde atua mais, com orientação, formação de professores. Já foram ofertadas 4 palestras sobre autismo mesmo sendo um sistema remoto, mas a demanda foi paupérrima (Implementador-docente-5).

O que eu percebo é que, atualmente, o CAPNE é o setor que antes tinha outro nome, NAPNE, atualmente é CAPNE, porque virou coordenação. Ele desenvolve um trabalho muito bom, necessário. Mas o campus é muito grande, têm muitos professores e mesmo fazendo esse trabalho, que é bom, ele acaba não atendendo todas as necessidades, dependendo do tipo de deficiência (Beneficiário-docente-11).

Meu filho foi atendido no NAPNE uma vez só, que o professor passou um trabalho de português, sendo que aquele trabalho que ele passou era assim, tipo um TCC. Eu tentei conversar com o professor, não consegui. Fui no CAPNE, fui lá e falei com uma servidora, cheguei lá um dia na semana e disse: Eu não sei fazer isso, porque eu sou mãe, eu não sou doutora. Então, eu quero que você me ajude, se tu puderes me ajudar. Ocorreu que uma professora se habilitou e a gente veio, tipo assim, umas três vezes por semana para ele fazer a atividade (Beneficiário-pai-responsável-14).

[...] o NAPNE, quando eu preciso de alguma coisa, tenho alguma dúvida, eu ligo, falo com alguém ou eu venho aqui. E eles dizem que vão verificar para mim. Mas, me ajudam bastante, servindo de intermediários, de me apoiar, de me orientar, de ir lá; olha, eu vou lá no setor tal, vou lá para a senhora, sabe? O interesse deles foi muito grande a respeito disso (Beneficiário-pai-responsável-18).

Com mais funcionários no CAPNE, mais atividades podem ser planejadas e realizadas, como levantamento da quantidade de alunos com deficiência existentes no *campus*, assim como da identificação do tipo de deficiência, curso e suporte que necessitam para que a permanência no campus ocorra de maneira mais inclusiva possível. Com o levantamento realizado em 2022, foram identificados 34 alunos com NEE, dos quais 27 estavam matriculados nos cursos técnicos (integrado e subsequente) e sete nos cursos de graduação (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2022).

Atualmente (junho de 2023), a equipe do CAPNE/CMC ainda conta com:

[...] cinco tradutores-intérpretes de LIBRAS concursados e mais cinco ou seis contratados/ terceirizados. Mas a ideia é que pelo menos três fiquem somente à disposição do CAPNE, justamente para dar apoio, fora da sala de aula, em outros momentos, para os professores (Implementador-docente-5).

Com o exposto, ao tratar dos fatores que contribuem para o cumprimento dos objetivos do TEC NEP, por meio da atuação do NAPNE/CMC em conjunto com a gestão do campus Manaus Centro, no que diz respeito a permanência de alunos com NEE, é possível identificar que há um grande esforço envolvido para o cumprimento da legislação nacional, ou seja, para além do inicialmente idealizado pela TEC NEP. Este avanço foi gradual, conforme evidenciado na fala dos diversos atores entrevistados na pesquisa de campo, assim como pelos dados coletados nos relatórios disponibilizados pela gestão.

As adequações na infraestrutura, as palestras realizadas, a oferta de tradutor-intérprete de LIBRAS e a disponibilidade da equipe do NAPNE/CMC em atender às demandas que surgem estão diretamente relacionadas aos objetivos da política TEC NEP, visto que são ações que capacitam e ampliam a permanência dos alunos com NEE no CMC/IFAM. O quadro 12 apresenta uma síntese dos resultados encontrados nessa pesquisa sobre os fatores que contribuem para a permanência das PCD no ensino do IFAM.

Quadro 12 – Síntese dos resultados: Permanência X Fatores que contribuem (continua).

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
PERMANÊNCIA BRASIL (2001); Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC; RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM	Fatores que contribuem.	Ações de acessibilidade nas comunicações, com a disponibilização dos tradutores-intérpretes de LIBRAS; Obras de adaptação de infraestrutura física; Realização de palestras aos docentes; Possuir NAPNE instituído no campus; Transformação de NAPNE para CAPNE;

		Planejamento de metas; Equipe interessada em atender as demandas existentes.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.2.2 Fatores que interferem na permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Dentro dos fatores que interferem na permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE, tem-se, primeiramente, o próprio fato de que a coordenação do NAPNE/CMC atuava até dezembro de 2022 na condição de núcleo. Neste caso, como preconizado pela Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC: “A participação dos profissionais de educação na gestão do TEC NEP ou em ações/atividades voltadas para a inclusão não acarretará qualquer ônus financeiro para o órgão e/ou Instituição a qual estejam vinculados”. Esta forma de atuação foi levantada como uma dificuldade para a garantia de direitos aos alunos com NEE:

Uma das coisas que mais dificultava em relação ao NAPNE dos *campi*, é a questão de que antes era Núcleo. E por ser um núcleo, (...), era difícil você ter um coordenador permanente, então, tinha que realmente ir atrás de uma pessoa para que pudesse tomar de conta do núcleo [...]. (Implementador-docente-6).

[...] porque no núcleo, antigamente, nós tínhamos só voluntários. Então, nossa, era muito difícil de trabalhar, porque eram voluntários, então, só estavam aqui no momento que eles podiam [...] (Implementador-docente-15).

Outro ponto levantado durante esta avaliação e que interfere no processo de permanência dos alunos PCD, é a constante necessidade de adaptação da infraestrutura física, pois o CMC/IFAM é um campus antigo e a maior parte de sua estrutura física ainda demanda adaptação, conforme relatos abaixo:

Nós precisamos realmente dar e trabalhar numa estrutura que possa ser digna para que esses alunos possam realmente desenvolver essa atividade, ou seja, a Educação. [...] nós temos muitas coisas ainda por fazer. Claro, é uma escola antiga, é uma escola que ela não foi adaptada para os deficientes. Aos poucos, as mudanças estão ocorrendo com preparação de rampas para ir para às salas, rampas também de acesso (Implementador-docente-6).

Nosso prédio é muito antigo. Quando ele foi construído, não haviam as normas de construção de acessibilidade, então ele vem sendo adaptado. À medida que os alunos foram entrando, é que a instituição foi vendo a necessidade dessas adaptações, porque na realidade, a lei veio de cima para baixo, não houve assim um período de adaptação da instituição, verbas específicas para que a instituição fizesse ações de adaptação. (Implementador-docente-7).

Esta necessidade de oferta de infraestrutura também envolve outros recursos, como apresentado por meio das falas abaixo:

Eu pedi um banheiro para o meu filho e não tem um banheiro de PcD. Eu pedi uma placa dizendo que tinha pessoas com autismo aqui, e não tem, não tem nada, você entra aqui, você não vê inclusão nenhuma. (Beneficiário-pai-responsável-14).

Muitas das vezes, a estrutura que o CAPNE tem não está acessível para esses alunos. O aluno sabe que ali é um local inclusivo, aonde recebe esses alunos, mas o aluno chega lá, não tem material, um pincel para ele escrever no quadro que tem lá na sala, não tem um computador, o que tem está lento, não está pegando a internet, ou o próprio computador em si. O sistema está lento, demora para ir para a página seguinte, fica ali e tal, porque eu observei isso. (Implementador-técnico-administrativo-17).

A necessidade de adaptação da infraestrutura física é uma consequência do Decreto nº 5296/2004, posterior à política TEC NEP, no entanto, no texto inicial do Programa TEC NEP (BRASIL, 2001), este já estabelecia competência ao Coordenador do Núcleo para solicitar as adaptações necessárias ao acesso e à permanência. Acompanhando o estabelecido no texto da política TEC NEP, a Resolução nº 45/2015-CONSUP/IFAM vai definir o NAPNE como o catalizador da demanda pela eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Considerando que o CMC/IFAM é uma unidade centenária, parte de sua construção obedece às regras de acessibilidade estabelecidas no Decreto nº 5296/2004 e parte ainda necessita de planejamento e investimentos para se tornarem acessíveis. No entanto, a realização das obras está além das competências do NAPNE/CMC, visto que este deve apenas orientar à gestão acerca da eliminação de barreiras.

De forma semelhante, também foi identificado que há uma escassez de pessoas qualificadas para orientar acerca das demandas que surgem e envolve os diferentes discentes com NEE. Os docentes, por exemplo, não se sentem preparados para a atuação em sala com a diversidade do público NEE existente no campus. Esta carência é evidenciada nas falas a seguir:

Então, acho que está mais na questão da permanência, de alguns, não de todos, mas de uma pequena porcentagem, por necessidade de profissionais qualificados para fazer esse acompanhamento, como acompanhante e tutoria [...]. (Implementador-docente-3).

Realmente é muito difícil quando nós professores nos deparamos com uma situação onde, por falta de conhecimento, não conseguimos interagir com o aluno. Porque essa interação deve ser a partir de conhecimento, não pelo achismo. (Beneficiário-docente-11).

[...] eu conversei com algumas pedagogas, mas elas também não sabem como colaborar... E quem convive com esses alunos diariamente, somos nós, e a gente não sabe conviver, ficamos no distanciamento (Beneficiário-docente-12).

À vista disto, os entrevistados citam a falta de capacitação direcionada para atuação docente voltada para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para os atores entrevistados, a capacitação deveria ser ofertada pela administração do IFAM, com foco nas atividades de sala de aula com os alunos com NEE. Os docentes relataram dificuldades em compreender as especificidades desses alunos, a forma como aprendem e se desenvolvem, e as necessidades de adaptações de conteúdos e avaliações. Todavia, foi mencionada a oferta de palestras, como apresentado na categoria anterior, mas novamente a baixa adesão por parte dos docentes foi mencionada:

Mas infelizmente, nessa palestra que a neuropsicóloga veio ministrar de forma presencial, e que eu participei, o coordenador do CAPNE me falou que era para poder colher as assinaturas de todos os professores que fossem para essa palestra e que alguns alunos também iriam complementar o auditório. No local onde aconteceu essa palestra tinha toda uma turma do professor de LIBRAS, os alunos estavam lá, presentes. Mas tinham 2 professores. O professor do CAPNE e eu aqui. Não teve nenhuma assinatura dos professores dos Departamentos. Não tinha um professor [...] falta de interesse por parte dos docentes e um lado mais humanitário (Implementador-docente-8).

Muito pobre a participação dos docentes. Porque só em um departamento nós temos mais de 150 docentes e teve palestra que apenas sete compareceram (Implementador-docente-5).

No meu dia a dia, aonde que me sobra tempo para eu fazer um curso para saber quais são as diversidades que existe do autismo? Isso tudo para mim, é novidade, muita novidade. Aí fizeram uma oficina, um curso, de não sei quantas horas. Não dava para eu participar, está entendendo? (Beneficiário-docente-12)

Durante a aplicação do Piloto, acerca da oferta de cursos de capacitação aos docentes, também foi evidenciado que:

De dentro do instituto (IFAM), só um professor participou, durante 10 anos, só um professor (Implementador-docente-1).

Ou seja, há um histórico de baixo interesse dos docentes em receber esse tipo de aperfeiçoamento, mas que vão ao encontro das dificuldades relacionadas à própria carga-horária docente, que acaba influenciando na programação das atividades oferecidas pelo

NAPNE/CMC. Por outro lado, um dos entrevistados apontou a baixa continuidade das ações de capacitação, o que seria um motivo do pouco engajamento docente:

Então, o que eu vejo é que, o que é feito pelo IFAM, é muito bom, mas eu não vejo que tem uma continuidade, todo ano deveria ter uma formação, seria uma forma de ir reforçando os conteúdos anteriores, oferecer novamente o curso para os professores novos, mas eu vejo muito que falta essa continuidade [...]. O ponto fraco é justamente essa falta de cursos de curta duração, justamente para trazer para o docente esse conhecimento específico, que é muito necessário (Beneficiário-docente-11).

Diante disto, percebe-se posicionamentos diferenciados acerca da oferta de capacitação. Alguns se posicionam favoravelmente, enquanto outros apontam dificuldades em gerenciar a quantidade de atividades acadêmicas e ainda participar das palestras e formações. Deste modo, identifica-se a necessidade de retomada das atividades de conscientização e sensibilização pelo NAPNE/CMC, visto que há uma alta rotatividade de professores no campus e os mais novos desconhecem a função do NAPNE no auxílio da comunidade acadêmica no processo inclusivo.

Identifica-se, também, a importância de serem oferecidos cursos de capacitação, oficinas e palestras dentro de um cronograma que seja possível a participação dos professores, uma vez que o motivo para a não participação, conforme apontado nas entrevistas, é a incompatibilidade com a carga-horária. A indicação de cursos, palestras e qualificações tanto para docentes quanto para técnicos-administrativos, irão contribuir com o processo de permanência dos alunos com NEE, e compõem o rol de atribuições da Coordenação do NAPNE, conforme termos da RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM.

Nas entrevistas, a necessidade da retomada da sensibilização e conscientização, para que possam ser desenvolvidas atividades voltadas para uma EPTI no CMC/IFAM, conforme previsto inicialmente pela política TEC NEP, também aparecem:

É necessário fazer com que esse diálogo seja ampliado na instituição. Eu falo dentro do nosso campus, para que aqueles que ainda tenham alguma dúvida, essas dúvidas sejam esclarecidas sobre os direitos dos estudantes com deficiência e as suas necessidades. Vamos ter que trabalhar sensibilização, que já não era nem mais para a gente usar essa palavra, porque já estamos falando de 2023, tem anos da lei. (Implementador-docente-5).

Então, eu penso que faltou maior sensibilidade, maior preparação para lidar com esse contexto específico, então houve falha na nossa instituição, neste aspecto, a gente precisa humanizar mais a nossa instituição. (Implementador-docente-10).

Eu acho que começa pelas pessoas, na minha opinião, porque não adianta a instituição ter uma megaestrutura, salas adaptadas e não sei o quê, se as pessoas não quiserem, não têm boa vontade, não têm flexibilidade, não enxergam que essas crianças, esses meninos, não são um problema nas nossas vidas. (Beneficiário-docente-12).

Nós não temos muitos profissionais capacitados aqui dentro. Eu acho que faltam mais profissionais, mais sensibilização dos nossos servidores; e me incluir nisso, porque eu sou professora da instituição, quase 25 anos, e nós não tínhamos e nunca tivemos dentro da formação docente, assim, até dentro mesmo da instituição, essa chacoalhada, dessa outra visão, isso é algo que é recente, então, é recente, e a gente ainda tem muitos, muitos colegas, não só professores, mas servidores de uma maneira geral, que enxergam como negativo a presença dos nossos PcD. (Implementador-docente-15).

Foi possível identificar nos relatos acima uma divergência de posicionamento ao se tratar de conscientização e sensibilização. Esta divergência é resultante da experiência daqueles que vivenciaram os anos iniciais do Programa TEC NEP, visto que foram realizados eventos e reuniões especificamente direcionados para conscientizar e sensibilizar os gestores das unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica, assim como a comunidade acadêmica como um todo, envolvendo docentes, técnicos-administrativos e alunos.

Por outro lado, a partir dos dados, evidencia-se a necessidade da retomada dessas atividades, pois o corpo docente é renovado de tempos em tempos, conforme vão ocorrendo aposentadorias, remoções, redistribuições e outras formas de vacância e provimento de cargo público, seja para a vaga de professor, seja para a vaga de técnico-administrativo. Sendo assim, há a possibilidade de o público que foi sensibilizado há dez, vinte anos atrás, não esteja mais atuando no campus, justificando-se a divergência dos achados.

Ou seja, tanto os servidores que possuem um maior tempo de casa, quanto os servidores que ingressaram recentemente no CMC/IFAM precisam ser conscientizados e sensibilizados acerca da temática da educação profissional e tecnológica inclusiva, tendo em vista que na atualidade, não se trata apenas de uma iniciativa do Ministério da Educação e das Secretarias associadas em um aspecto localizado dentro nas unidades da RFPCT, mas de um direito conquistado a partir das legislações aprovadas posteriormente ao Programa TEC NEP. Ao preparar professores e alunos para o convívio com PcD dentro do CMC/IFAM, estes também estão sendo preparados para o convívio com as diferenças existentes na sociedade, conforme estabelecido no texto base do Programa TEC NEP e da Resolução nº 45/2015-CONSUP/IFAM.

Ressalta-se também a necessidade de o docente trabalhar em conjunto com os facilitadores contratados pela instituição para dar suporte ao discente com necessidades educacionais especiais. A dificuldade no entrosamento entre o docente e o facilitador é mencionada na fala abaixo:

[...] então, hoje, a dificuldade é fazer com que os professores entendam que o intérprete de LIBRAS está ali para proporcionar acessibilidade; na sala para garantir a inclusão e proporcionar acessibilidade, mas que essa acessibilidade só vai funcionar

com interesse do professor e dele entender esse trabalho; [...] se ele orienta [o interprete] no conteúdo dele, na disciplina dele, ele faz um bom trabalho; ao mesmo tempo, o aluno vai entender se o professor não tem comunicação, que na maioria das vezes é o que acontece (Implementador-técnico-administrativo-17).

Hoje, tem, por exemplo, tradutores de LIBRAS. Mas muitos professores acreditam que basta ter o tradutor, mas só ter o tradutor não é suficiente. Existem, por exemplo, a necessidade do professor e o tradutor trabalharem ali, em conjunto; o tradutor precisa saber o que o professor está falando. (Beneficiário-docente-13).

Como efeito, alguns entrevistados apontaram o pouco interesse dos docentes em atender às necessidades individuais de alunos com NEE. Esta é uma situação definida como um grande desafio pelos gestores do *campus* e, principalmente, pelos pais dos alunos:

[...] muitas pessoas acham, os colegas docentes acham que pelo fato dessa coordenação ser de atendimento, os estudantes com deficiência devem vir para cá, e aí acham que tem que tirar da sala de aula. Acham que quem tem que dar aula é o tradutor-intérprete a partir de livros [...]. Assim mesmo com os autistas. Não é pelo fato do professor não conhecer. Ele faz questão de não aprender. Aí ele vai jogando para outras pessoas a responsabilidade, menos ele assume essa responsabilidade. Não estou dizendo que são todos, mas que acontece, acontece. (Implementador-docente-5).

A dificuldade, o que eu achei aqui ruim, é assim: alguns professores, não todos, a maioria foi bem compreensiva com o problema do meu filho. Mas uma outra maioria não quis nem entrar em contato comigo, não quis nem falar comigo. Marquei reunião, pedi o número de telefone, mas não quiseram. Tudo bem, eu também não ia insistir. Fiz a minha parte. Fui falar com a pedagoga, com a coordenação, expliquei a situação e ela ficou de passar para o professor, mas é isso aí. Eu te digo, até que isso acontece em todo lugar. Tem uns a favor e uns contra. Têm uns que ajudam e uns que atrapalham (Beneficiário-pai-responsável-18).

Deste modo, a falta de compreensão e atendimento das demandas individuais destes alunos é um dos grandes desafios no processo de permanência. Há dificuldade por parte dos docentes e da comunidade acadêmica em geral de compreenderem as demandas específicas dos alunos com NEE, por vezes comprometendo a permanência e consequentemente a conclusão do curso no *campus*, conforme evidenciado por meio das falas a seguir:

[...] com relação ao aluno que ficou com depressão e ansiedade, nós procuramos, enquanto coordenação de curso, assegurar o que está previsto na resolução, garantindo-lhe o plano de estudo domiciliar. Diante do **laudo psicológico e psiquiátrico que ele teve, que o impossibilitava de continuar aqui**. Então, a dificuldade maior foi a gente conseguir articular toda a equipe para assegurar a ele esse direito. Mas, no final das contas, todos os professores acabaram elaborando seus planos, assegurando a ele a conclusão do seu curso técnico integrado, inclusive a defesa de relatório de forma remota, para que ele não sentisse maiores impactos, não sofresse ainda mais ansiedade diante da finalização das atividades (Implementador-docente-10).

Então, eu acredito que nessa questão dos alunos com autismo, eu vejo que eu poderia ter observado algumas situações, no sentido de que são alunos que têm muita dificuldade para participar de seminários, para participar de prova oral, para participar de atividades em que o professor chama no quadro, e eu vejo que tem aluno que sai, vai para o banheiro vomitar, passar mal, por conta de algo que está ali, é algo que para eles dá medo (Implementador-técnico-administrativo-17).

[...] tem a questão de que nós não somos apenas uma instituição de ensino médio, mas uma instituição de ensino médio e técnico, então, há uma complexidade grande devido aos conteúdos [...] (Implementador-docente-7).

Ainda que haja complexidade para a adaptação de conteúdos e avaliações, compete ao NAPNE auxiliar os professores neste processo (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM). Mas é importante frisar que o NAPNE era constituído por membros voluntários até 2021, logo, as ações dependiam tanto do empenho do coordenador, que atuava conforme disponibilidade de horário, quanto do interesse e disponibilidade de voluntários para executá-las.

Além do mais, os docentes possuem a obrigatoriedade do desenvolvimento de “atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo também desenvolver atividades administrativas quando no exercício de funções” (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-GR/IFAM, p. 57). Ou seja, o volume de atividade diárias que o docente de educação profissional, científica e tecnológica desempenha, também compromete a participação nas ações que o NAPNE/CMC tem se proposto a executar.

Sendo assim, mediante a avaliação de implementação empregada, é possível evidenciar a diferença de posicionamento entre implementador-docente e beneficiário-docente, pois quem vivenciou a fase de sensibilização e conscientização da política TEC NEP no campus reconhece o extenso trabalho realizado pelas coordenações anteriores, enquanto que aqueles que não vivenciaram este período acabam por afirmar que não ocorreu. Somasse o déficit de servidores capacitados para atuar no núcleo, fato que interfere na quantidade e na qualidade do serviço entregue ao público beneficiário, seja esse docente, discente e/ou pai/ responsável.

Outro grande fator que interfere no processo de permanência, e que foi citado pelos entrevistados, é a ausência de orçamento específico para o atendimento das demandas provenientes da educação especial, como a contratação de intérpretes de LIBRAS, além dos atualmente existentes, e auxiliares de vida escolar ou mediadores. Também falta de concurso público ou processo seletivo simplificado (PSS) para vaga de docente com formação em educação especial e inclusiva, de psicopedagogos e psicólogos, para trabalharem compondo a equipe do CAPNE, conforme destacado nas falas a seguir:

Porque nós, eventualmente, não podemos criar vagas para pessoas, por exemplo, que vão tratar essas questões. Não pode tirar dinheiro do nada para poder fazer; talvez as obras. É uma situação difícil que os gestores enfrentam [...]. (Implementador-docente-2).

[...] o CAPNE, atualmente, não tem a equipe multiprofissional, então isso é uma outra Barreira com a qual nós estamos lutando, estamos sinalizando, não é má vontade, não é questão de gestão, é questão de recurso também humano e financeiro [...], precisamos de mão de obra, precisamos dos profissionais especialistas da área, então precisamos do pedagogo, precisamos do psicopedagogo, dos professores, dos intérpretes, precisamos de toda uma estrutura para atender esses estudantes. (Implementador-docente-5).

O acesso à questão orçamentária, eu acho que o governo constantemente vem diminuindo a questão orçamentária dos institutos. Isso dificulta muito para que nós possamos, exatamente, fazer com que nós desenvolvamos aqui dentro do campus políticas que possam privilegiar ou não privilegiar, mas assim ajudar realmente para que os alunos com deficiência possam permanecer dentro do campus e sair daqui com uma qualidade de ensino própria. (Implementador-docente-6).

Acompanhando as demandas orçamentárias, tem-se o próprio processo burocrático de levantamento de demandas, planejamento da ações e concretização do que fora planejado e que são apontados pelos entrevistados como entraves à permanecia, conforme falas apresentadas a seguir:

Com toda certeza nós enfrentamos dificuldades no processo de garantia de direitos aos alunos PCD. Primeiro, por conta de toda essa burocracia. Então, é algo que já está rolando desde o início de 2020 (processo de contratação de tradutores-intérpretes e auxiliar de vida escolar). Entende? [...] fazendo a busca, ainda tínhamos uma coordenadora voluntária do NAPNE/CMC quando essa demanda se iniciou. E já estamos no fim de 2022, e o próximo passo é firmar esse contrato (Implementador-docente-15).

[...] é preciso que tenha apoio também do governo federal, porque às vezes, as ações elas demoram a acontecer, por conta do tempo que nós temos dentro de uma escola, porque entram os alunos e as ações, elas não ocorrem. (Implementador-docente-6).

[...] talvez a principal dificuldade seja a distância que tem entre a real necessidade do que precisa fazer na escola, com aquilo que o legislador põe na legislação, e aquilo que quem executa de fato recebe, como recursos humanos ou financeiros, para atender aquela legislação, pois ela não diz tudo o que se precisa ser feito, minimamente, para que seja colocada em prática. (Implementador-docente-2).

Acerca de questões como a burocracia e a disponibilidade de recursos específicos para o atendimento das demandas da EPTI, por meio do NAPNE/CMC, evidencia-se, que dificuldades ou falhas no processo de implementação de uma política resultam tanto de fatores externos quanto de fatores internos (MENEZES; ARCOVERDE, 2020).

Sendo assim, a aprovação de leis que obrigam as intituições de ensino, sejam públicas ou privadas, a receber os alunos com NEE é um fator externo a instituição. No entanto, a partir

da aprovação de uma nova legislação, se não são presvistos os recursos orçamentários específicos para o atendimento destas necessidades, as instituições de ensino ficam expostas por razões alheias a sua vontade. Isto porque, de um lado cumprem o que é determinado em lei, mas, por outro lado, não recebem o direcionamento mínimo para agir e atender ao público beneficiário, impactando de forma negativa no serviço prestado e na imagem da instituição. Neste caso, conforme identificado nesta avaliação de implementação, os motivos para o não atendimento das necessidades apresentadas não são de responsabilidade apenas da escola, mas dos responsáveis pela aprovação da lei que não vislumbraram orçamento direcionado para a correta e completa implementação da política.

Dentro desta perspectiva, ainda é preciso considerar a infraestrutura individual de cada instituição, isto é, de pessoas, de espaço físico e de recursos financeiros próprios para concretizar o que a política pública exige para a redução do problema público que a gerou. Sendo assim, para que o público beneficiário obtenha o serviço ou produto de forma satisfatória fazem-se necessários ajustes internos, de acordo com a infraestrutura existente e ajustes externos que auxiliem as instituições de ensino a minimizar as falhas internas e a entregar um melhor serviço ao público beneficiário.

Nesta avaliação de implementação, a dificuldade burocrática também foi evidenciada a partir da análise dos relatórios de gestão, pois a demanda para aquisição de materiais para a construção de rampa de acesso foi planejada desde 2016; no entanto, no relatório de 2020 foi identificado que ela ainda não tinha sido executada. Sua execução ocorreu apenas em 2021 e o resultado é apresentado na figura abaixo:

Figura 9 – Rampa de acesso ao corredor da Direção Geral.



Fonte: Arquivo próprio (2022).

Durante as entrevistas os pais/ responsáveis apontaram a falta de profissionais especializados como um entrave à permanência do aluno. Por vezes, desistem de manter o(s) filho(s) no *campus*, pois ressaltam que a falta de profissionais capacitados é uma problemática tanto para os discentes, quanto para a família, causando o sentimento de inferioridade e incapacidade nos alunos e frustração na família. Estes sentimentos são evidenciados nas falas apresentadas abaixo:

Eu digo que os professores aqui não são qualificados e tem mais outra questão, o IFAM fez um processo seletivo agora (2022). Eu fui ver, não tinha um professor de educação especial para ser chamado. Tinha professor de português, matemática, isso e aquilo. Mas de educação especial, não tinha. (Beneficiário-pai-responsável-14).

Eu acho que abrir mais a mente de alguns dos professores. Fazer com que eles entendam isso de uma maneira que proporcione uma melhor maneira de trabalhar com essas crianças. Entender que precisam diferenciar o ensinamento para elas, porque como já sabemos, a autoridade maior na sala de aula, é o professor. Então, o aluno, ali, está totalmente dependendo do professor. Mas se teu filho tem dificuldade, meu filho tem dificuldade. E o professor trata como igual, ele vai se prejudicar (Beneficiário-pai-responsável-18).

Mas se a gente for analisar, por exemplo, o TDAH e o autista, a gente vai perceber que a quantidade de servidores disponíveis não é suficiente. A área do neurodesenvolvimento é muito específica, porque já identificamos que há necessidade de acompanhar o estudante até em sala de aula. Mas nós não temos essa estrutura (Implementador-docente-5).

A dificuldade quanto a presença de servidores para atender às demandas específicas e individuais dos diferentes alunos PcD está no radar do NAPNE e da Coordenação Multiprofissional em Saúde (CMS), tanto que esta falta foi evidenciada nos Relatórios da Gestão de 2020 e 2021. Outra dificuldade identificada, foi a falta de ambientes adaptados para atender os PcD com mobilidade reduzida. Foi apresentada uma sugestão de “que todos os setores revejam as portas internas e externas – 90cm – e rampas de acesso”, a fim de garantir a acessibilidade arquitetônica.

O desconhecimento da legislação também foi incluído dentro deste rol de dificuldades que interferem na permanência dos alunos com NEE no CMC/IFAM e que precisa ser trabalhado pelo NAPNE/CMC, conforme evidenciado a seguir:

Talvez esteja faltando a gente estudar a lei, para poder aplicar e todo mundo ter a consciência [...]. Eu desconheço que a gente tenha tido uma orientação, uma normativa bem visível em relação à aplicabilidade da lei, ou seja, ter conhecimento daquilo que envolve a nossa atividade docente [...]. (Beneficiário-docente-12).

Eu acredito que ter conhecimento ou não da legislação impacta no meu exercício profissional, porque eu trabalho na área da pessoa, que se enquadra como uma pessoa com deficiência e eu deveria saber sobre esse contexto da acessibilidade e das políticas públicas de inclusão mesmo. Até me serviria de orientação para eu, enquanto profissional que estou na sala de aula diretamente, com o professor, orientar o professor. (Implementador-técnico-administrativo-17)

Então, o que eu percebo é que, ainda há esse lapso muito grande, essa falha, essa fenda entre o que é assegurado de direito e o que é dever da instituição e a unificação disso na hora de trazer para a prática, assegurando a esses alunos, essas garantias que lhes assegurem um processo educacional com mais qualidade. (Implementador-docente-10).

Esta falta de aprofundamento do que a legislação apresenta como direito dos alunos com NEE e a atuação das instituições de ensino, conforme identificado nas falas anteriores, acaba refletindo na atuação do docente em sala de aula e na permanência destes alunos no CMC/IFAM.

Diante da avaliação de implementação empregada, muitas foram as dificuldades identificadas e que partiram dos diversos atores entrevistados. Algumas destas dificuldades, como é o caso do orçamento destinado ao CMC/IFAM pelo governo federal, estão além da capacidade do NAPNE e foi a principal dificuldade levantada pelos atores implementadores. Ao receber seus recursos orçamentários o CMC/IFAM deve realizar sua distribuição para o atendimento das necessidades de todo o campus, inclusive do NAPNE. Entretanto, o que se evidenciou foi que estes recursos são insuficientes para o atendimento de todas as atividades e

atribuições que competem ao NAPNE/CMC e até mesmo ao campus, justificada pelos cortes ocorridos ao longo dos últimos anos.

As dificuldades reveladas nesta pesquisa, também foram salientadas nas pesquisas de Velihovetchi (2018), Pires (2018) e Borges (2019), estes autores também concluíram que uma infraestrutura deficiente, resultado da falta de investimentos, contribui para as dificuldades em atender às demandas que os NAPNEs dos IFs estudados apresentam.

Em relação às ações de identificação dos discentes com NEE que ingressam nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM, orientações à administração do campus, planejamento e oferta de cursos de capacitação aos docentes e à comunidade acadêmica, que fazem parte das atribuições delineadas pela política TEC NEP para os NAPNEs estão sendo cumpridas, mas de maneira muito “tímida”. Foi visto nas entrevistas que tais ações afetam pouco o público docente, que são atores relevantes para o bom desempenho da educação inclusiva. Portanto, faz-se necessária a promoção de ações que de fato promovam mudanças na prática docente em sala de aula, contemplando a adaptação de currículo, conteúdos e avaliações.

Sendo assim, as falhas identificadas nesta avaliação de implementação justificam a necessidade de um planejamento de atividades que esteja dentro do calendário acadêmico e que possibilite a participação de todos os docentes, pois é atribuição do NAPNE propor capacitação aos servidores, prestar assessoria aos docentes dentro das demandas apresentadas e desenvolver atividades alinhadas ao calendário acadêmico do campus (RESOLUÇÃO Nº 45/2015- CONSUP/IFAM).

Dentro destas dificuldades, foi possível perceber que as falhas de infraestrutura física e de pessoas impactam no público-alvo da política TEC NEP, uma vez que estão no fim da linha deste processo de ensino aprendizagem. Estas faltas novamente esbarram na necessidade de maior orçamento que depende da relação entre o IFAM e o governo federal, sendo pequena a capacidade de ação do NAPNE/CMC.

Mas há questões relevantes em que o NAPNE pode atuar, como por exemplo na relação docente-interpretante-aluno e vice-versa. Foi visto que o CMC/IFAM possui em seu quadro de servidores tradutores-intérpretes de LIBRAS que compõem a equipe do NAPNE/CMC, e é um fator que contribui para a permanência dos discentes surdos. No entanto, a permanência não se deve apenas à disponibilização destes servidores, mas à atuação conjunta de docente-interpretante-aluno e vice-versa, que como evidenciado nas entrevistas, precisa ser aprimorada. Isto posto, não serem criadas oportunidades para trabalhar de forma coletiva o papel do tradutor-interpretante

de LIBRAS pode ser considerado um defeito na execução da política dentro da atuação do NAPNE/CMC, sendo necessário seu ajuste.

Cabe também destacar que a atuação do NAPNE limita-se a propor à gestão os ajustes e adaptações que promovam as condições adequadas para a permanência dos alunos com NEE no CMC/IFAM (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM). Com isso, orientações para o melhor desenvolvimento da relação do tradutor-intérprete de LIBRAS com discentes e docentes é muito mais uma questão de ajuste pedagógico a ser acordado no âmbito da Diretoria de Ensino e dos Departamento Acadêmicos do que uma intervenção a ser executada pelo NAPNE.

Especificamente sobre os alunos com deficiência auditiva, os trabalhos de Ferreira (2020), Lima (2018), Lobão (2019), Machado (2021) e Silva (2019) mostram que ainda restam barreiras atitudinais no processo de ensino-aprendizagem, justificadas pela necessidade de formação docente em educação inclusiva, capacitação em adaptação métodos e técnicas de ensino, além da adaptação do tempo de preparação de aulas inclusivas para estes discentes.

Diante dos dados levantados nesta avaliação de implementação, conclui-se que é oferecida capacitação aos docentes, que o NAPNE/CMC está orientando os docentes, as coordenações dos cursos e a gestão do campus acerca do cumprimento da legislação para a oferta de uma educação profissional inclusiva. Além disso, há um gradual aperfeiçoamento da infraestrutura física e de pessoas, que contribui para a acessibilidade aos discentes. Porém, ainda não é possível confirmar se a efetividade destas mudanças são uma consequência exclusiva da atividade do NAPNE/CMC. Ou seja, ainda não é possível identificar se as mudanças que estão ocorrendo no âmbito do campus e da prática docente são frutos, de fato, da atuação do NAPNE e da política TEC NEP ou resultantes de fatores externos. O Quadro 13 resume as dificuldades que afetam a permanência dos estudantes com necessidades especiais no CMC/IFAM.

Quadro 13 – Síntese dos resultados: Permanência X Fatores que interferem (continua).

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
PERMANÊNCIA BRASIL (2001); Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC; RESOLUÇÃO Nº 45/2015- CONSUP/IFAM	Fatores que interferem.	Atuação da Coordenação do NAPNE sem ônus, sem a designação de FG; Necessidade de adequação da infraestrutura física por ser uma construção antiga, não seguia as normas de acessibilidade arquitetônica; Necessidade de capacitação dos servidores em educação especial e inclusiva; Falta de tempo pelos docentes para participar das formações oferecidas; Acessibilidade atitudinal comprometida pela atitude de alguns servidores;

	<p>Baixo orçamento para executar as demandas existentes;</p> <p>Falta de tradutores-intérpretes para atendimento dos alunos dos cursos de graduação;</p> <p>Ausência de mediador/ auxiliar de vida escolar para os alunos com TEA.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.2.3 “Outros” fatores relativos à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Nesta categoria, incluem-se pontos de vistas diversos apresentados pelos entrevistados, acerca do desenvolvimento do Programa TEC NEP, por meio do NAPNE no CMC que afetam a permanência dos estudantes com necessidades especiais.

Os entrevistados percebem que há um esforço da instituição em atender às demandas que se apresentam, mas ainda consideram os avanços muito tímidos. Olhando para o tempo da aprovação da política, que ocorreu nos anos 2000, acreditam que o *campus* poderia estar melhor preparado para atender às especificidades que surgem, estes posicionamento são evidenciados a seguir:

A política aqui interna deve permear todos os setores. E parece que a responsabilidade é só do CAPNE, é só do professor que está acompanhando o aluno, parece que a responsabilidade é só do interprete, e não é. O que o campus tem que fazer é (...) abraçar a causa, seria isso. (Implementador-docente-1).

Além disso, promovendo a qualificação do seu quadro em todos os níveis, entre todos os segmentos. Quando eu digo todos os segmentos, é preparando os nossos alunos através de palestras para lidarem com a diferença. Preparando os nossos técnicos administrativos, os técnicos de assuntos educacionais e os docentes, ou seja, os terceirizados, toda a comunidade precisa estar pronta para lidar com isso, porque isso não é uma condição específica de um ambiente educacional, é da sociedade. (Implementador-docente-10).

Apesar das limitações, os entrevistados relatam com emoção experiências em que alunos com NEE superaram as expectativas e desenvolveram suas habilidades, como é possível perceber na fala a seguir:

Então, eu fiquei tão feliz em ver as defesas de trabalho de conclusão de curso, tem aluno da química que foi e que vai para o laboratório desenvolver suas atividades acadêmicas e de pesquisa. Então, isso é uma conquista, e é uma coisa que nem sempre depende só de o professor estar junto, mas de o próprio aluno ter interesse em participar das aulas e de buscar se superar. (Implementador-docente-15).

Ou seja, os alunos com NEE desenvolvem suas habilidades dentro do contexto que se apresenta e ganham autonomia para seguir os próprios passos, como preconizado pelo TEC NEP e quando os professores se disponibilizam a fazer um trabalho diferenciado, todos ganham.

Outra questão relacionada à permanência dos alunos com NEE no CMC/IFAM e que não foi prevista pelo TEC NEP, é a política de auxílio estudantil. Conforme informações obtidas nas entrevistas com os implementadores, os recursos disponibilizados por meio da Assistência Estudantil também contribuem para a permanência, pois são recursos financeiros pagos para assistência com o transporte, o material escolar e a alimentação. Estes auxílios não foram previstos pela política TEC NEP, mas contribuem para a permanência dos alunos de modo geral, mas também dos discentes com NEE, como é declarado pelo Beneficiário-pai-responsável-18:

Esse incentivo que eles recebem (o auxílio), que também, querendo ou não, ajuda muito. E aí, quando ele pega o cartão, ele fica todo animadinho, então, isso aí também ajuda. Se sente mais independente. Pensa de forma mais consciente. (Beneficiário-pai-responsável-18).

Uma mudança que aconteceu no CMC/IFAM e que não foi previsto pela política TEC NEP é que o NAPNE/CMC não atua mais, apenas, com a diversidade do aluno com NEE. Esta situação é ilustrada com os seguintes trechos das entrevistas:

Hoje, nem se trabalha mais na questão da diversidade, porque se formos falar de estudantes, eu vou dizer que a diversidade seria livre, porque cada um tem uma forma de aprendizagem. Então, eu não posso ter um olhar dentro da diversidade, eu tenho que ter um olhar para um aluno, para um aluno específico, porque cada um vai ter o seu momento, cada um tem a sua forma de desenvolvimento e cada um vai ter a sua forma de reagir, [...]. (Implementador-docente-5).

A gente tem que identificar, é uma questão crucial, identificar cada qual dentro da sua especificidade, da sua condição. Porque cada qual tem o seu DNA e os tratamentos tem que ser diferenciado em função disso. Aqui (CMC/IFAM) requer profissionais adequados em função disso, requer treinamento, outras questões de humanização, de tratamento, de aceitação, que é uma questão complicada. (Implementador-docente-16).

Ou seja, a política TEC NEP nasce nos anos 2000 da necessidade de capacitar as pessoas com deficiência para que acessem ao mercado de trabalho e sejam produtivos financeiramente, contribuindo com o sustento familiar. A política também veio para orientar as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica a se adequarem, a partir de um processo de sensibilização, para o recebimento deste público. No entanto, em 2022, ano da realização desta pesquisa de campo, evidenciou-se que o público-alvo do NAPNE/CMC não mais é composto

apenas pelos alunos com NEE, mas por todos aqueles que precisam de um suporte diferenciado e que buscam o auxílio ou orientação deste núcleo.

Em vista disto, foi levantado pelos entrevistados o fato de que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM deve contemplar de maneira explícita projetos anuais que estejam voltados para acesso, permanência e êxito dos alunos com NEE de suas unidades. Desta forma, o CMC deve conter em seu PDI as ações a serem desenvolvidas, conforme apresentado a seguir:

[...] hoje nós estamos adaptando no Plano de Desenvolvimento Institucional essa possibilidade, de nós mapearmos exatamente toda essa jornada dos alunos deficientes dentro do próprio campus, mas ações voltadas para isso, hoje, acho que não, nós não desenvolvemos ainda dentro do próprio campus. (Implementador-docente-6).

Nosso PDI, ele precisa assumir, ter um caráter realmente de um PDI. Eu quando eu leio PDI, às vezes, me parece muito mais um relatório. É, me parece muito, muito mais um relatório. Do que um plano de desenvolvimento. E lá é necessário aparecer claramente essa temática. (Beneficiário-docente-13).

[...] um plano de trabalho bem criterioso, cuidadoso e compreendendo perfeitamente os vários momentos de implementação desse plano, pois é preciso trabalhar, na instituição, verticalmente essa temática da inclusão [...] temos visto eventos alusivos aos meses associando cores amarelo, azul, rosa, e eu acho que a gente precisa tornar essa temática ainda mais próxima dos jovens e dos professores. Além de trabalhar numa possibilidade de inserir essa temática no currículo dos cursos oferecidos pelo IFAM. (Beneficiário-docente-13).

Complementando estes posicionamentos, tem-se na fala do Implementador-docente-1 a falta do planejamento das ações relativas à permanência dos estudantes com necessidades especiais: “Como um aspecto localizado, o CAPNE tem que estar nas áreas de atuação, mas parece que o CAPNE só é chamado na hora da crise”. Portanto, é necessário um planejamento institucional administrativo, mas também pedagógico para o atendimento das PCD no IFAM.

Eu acredito que no planejamento pedagógico da instituição poderia se colocar eventos de acessibilidade, para atender tanto a produção de tutoriais, como por meio de monitoria, para atender tanto os alunos autistas, como os alunos cegos, como os alunos surdos. (Implementador-técnico-administrativo-17).

Por outro lado, durante as entrevistas com os pais dos alunos, ocorreram elogios à atuação do NAPNE/CMC:

Enfim, mas no modo geral, eu acho que não está faltando muita coisa. Está faltando muita coisa no modo geral (na sociedade), mas no IFAM já tem. Mas, é uma das poucas escolas que oferecem algum suporte. Por isso que eu fiz questão que ele viesse para cá (meu filho). Porque, apesar de não ser um atendimento 100%, tem. Tem um

lugar (NAPNE) onde eu posso correr e dizer, olha, meu filho está desse jeito. E nos outros lugares não tem isso. (Beneficiário-pai-responsável-18).

Considerando os resultados apresentados nesta categoria, identifica-se que a permanência dos discentes com NEE não está somente ligada à atuação do NAPNE/CMC. A permanência também está associada à oferta de auxílio financeiro que também faz parte de uma política de permanência oferecida pelo Governo Federal aos discentes da RFPCT.

Justifica-se a inserção no planejamento institucional administrativo e pedagógico/acadêmico ações e propostas que considerem o público PCD do campus. A inclusão desta temática nos planos institucionais do IFAM e, em específico, do CMC, pode ser uma oportunidade para divulgar a questão, sensibilizar os demais atores e trazer para o debate os principais interessados contribuindo para a permanência dos discentes com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM.

Este momento dentro do planejamento do campus deve ser inserido como uma demanda do NAPNE, visto que compete ao núcleo: “elaborar o planejamento das atividades do NAPNE” e “Zelar pelo cumprimento das políticas de educação especial inclusiva e atendimento educacional especializado do Instituto” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 5).

Diante dos dados encontrados nesta categoria de avaliação, é possível afirmar que as condições para a permanência estão sendo atendidas, no entanto, fazem-se necessários ajustes neste processo, com o fim de propor melhorias na implementação da política TEC NEP.

Quadro 14 – Síntese dos resultados: Permanência X Outros.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
PERMANÊNCIA BRASIL (2001); Portaria Ministerial nº 29/2010/SETEC/MEC; RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM.	Outros.	<p>O CMC/IFAM tem ciência da importância do NAPNE para auxiliar no cumprimento da legislação e o atendimento das demandas dos alunos com NEE e PCD;</p> <p>O orçamento do campus não tem sido suficiente para atendimento as adaptações necessárias;</p> <p>Apesar dos desafios, têm-se identificado as adaptações e superações pelos próprios alunos diante das atividades acadêmicas;</p> <p>Necessidade de previsão das atividades do NAPNE no calendário do campus;</p> <p>Oferta de auxílio financeiro através da política de assistência estudantil.</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.3 Êxito

Êxito é o último recorte utilizado para organizar os resultados das entrevistas e dos relatórios de gestão do CMC/IFAM nesta avaliação de implementação. Este recorte foi utilizado devido a política TEC NEP possibilitar “a conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2011b, p. 15).

A noção de êxito aqui utilizada diz respeito aos casos conhecidos de discentes público-alvo da política TEC NEP que, a partir do apoio e ações desenvolvidas pelo NAPNE/CMC, concluíram o curso no CMC/IFAM. Os itens abaixo apresentam os fatores que contribuem e que dificultam o êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM.

5.3.1 Fatores que contribuem para o êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Os entrevistados relataram que o apoio de profissional especializado, principalmente no caso do aluno surdo, e a participação da família são fatores que contribuem para o cumprimento do objetivo final da política, conforme evidenciado nas falas a seguir:

Aquela professora que acompanhou minha filha, a intérprete dela, foi maravilhosa. (Beneficiário-pai-responsável-9).

Eu acho que esses alunos já chegam diagnosticados, então, ao passo que se receber esses alunos, fazer um acolhimento; eu estou colocando uma sugestão bem prática e nada que vai envolver assim, dinheiro; seria: reunir todo o corpo multiprofissional que vai atuar com aquela criança, com aquele aluno. Então, psicólogo, pedagogo, professor. Eu acho que os pais colaboraram muito. (Beneficiário-docente-12).

Tem o caso de um aluno surdo que até passou no vestibular da UFAM, para fazer Licenciatura em Letras LIBRAS. Ele mandou até uma mensagem para mim, agradecendo e tal. Então, quer dizer, não tive nenhuma dificuldade com eles, porque eu sempre tive os intérpretes de LIBRAS. (Implementador-docente-7).

Foi visto que a atuação da família é relevante em todo o processo, do acesso a permanência e, consequentemente, o êxito dos alunos com NEE, visto que as dificuldades surgem ao longo do processo de aprendizagem. Faz-se necessário que a família participe, prestando suporte e encorajamento aos alunos com NEE, como apresentado abaixo:

Minha filha me disse que tinha muitos trabalhos, e eu disse: sabe o que foi isso? Você brincou! Eu falo para ela assim, olha, primeiro semestre, segundo semestre, terceiro semestre não se brinca. [...] isso aqui foi um desafio seu, você sabia que ia ser difícil. Você sabia que ia ser muita coisa para estudar. Você não sabia? E ela disse: É mãe...

pois então, isso é desinteresse seu, mas você não vai pular do barco no meio da viagem, porque eu não vou deixar [...]. (Beneficiário-pai-responsável-9).

Como nós não temos o profissional que acompanha (mediador ou auxiliar de vida escolar), então, a gente permite o acompanhamento da família, da mãe ou da pessoa que acompanha o autista. Então, essa pessoa vai para a sala de aula, acompanha, está junto, então, isso é uma das coisas que foi o jeito possibilizar. (Implementador-docente-15).

Além do apoio da família, alguns entrevistados apontam que a saída com êxito do aluno com NEE nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM dependem também do interesse do aluno, da atuação do NAPNE e de toda a estrutura oferecida pelo campus:

Os professores da salinha (NAPNE) ajudavam, ajudavam para que ela aprendesse e ela continua sendo aquela menina ativa, interessada, não tenho do que me queixar [...]. Porque concluir o curso depende também se o aluno tem interesse. Porque ajudar, o colégio ajuda. Mas se a família não ajudar, se a família do aluno especial não ajudar desde o começo, também não vai dá! (Beneficiário-pai-responsável-9).

Bom, o ponto forte, que eu acho muito bom, eu acho muito plausível é que o IFAM, querendo ou não, ele tem uma estrutura para receber esses alunos com deficiência como um todo. Diferentemente de outras escolas e de outros institutos federais [...]. Aqui nós conseguimos fazer todo esse diálogo, do aluno surdo com os demais setores; no interior, não se tem diálogo algum. (Implementador-técnico-administrativo-17).

Mas eu gostei muito e achei muito interessante o pessoal do setor aqui (NAPNE). Eles me recebem bem, me ouvem e tentam resolver da maneira deles, só que não depende só deles [...]. E a diferença que eu achei, em relação às outras instituições de ensino que meu filho já passou, é que aqui eu encontrei mais gente que pudesse me ouvir. Entende? Mais gente que pode tentar ajudá-lo, que pudesse servir de intermediário entre mim, e o professor. Várias vezes a pedagoga saiu da mesa dela e foi lá tentar resolver a situação do meu filho. Então, a diferença foi essa. (Beneficiário-pai-responsável-18).

As dificuldades superadas, o conhecimento das disciplinas e a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho funcionam como motivação para que os alunos com NEE encaminhem-se para o êxito de suas formações, conforme as falas apresentadas a seguir:

Muito obrigada, ela diz para mim, muito obrigada, mãe, muito obrigada. Se tu não fazes assim (corrigir e incentivar), eu não teria conseguido. Pois agora eu vou trabalhar, eu estou livre, vou fazer curso, começar a trabalhar para dar dinheiro para você! (Beneficiário-pai-responsável-9).

A partir dos conteúdos que ele estuda aqui, ele já sonha, assim, no mercado de trabalho, dentro da área dele que é a Informática. Ele disse que quer trabalhar dentro da área, que vai juntar dinheiro para ele montar um computador bom para trabalhar (Beneficiário-pai-responsável-18).

O fato de mais pessoas terem se interessado pela área da educação inclusiva e da acessibilidade no IFAM também foi apontado como um fato que contribui para o êxito dos estudantes com NEE:

A reestruturação da equipe (do NAPNE), mais pessoas que se sensibilizaram, principalmente professores, acho que eles (os alunos) ganham, é uma evolução (Implementador-docente-15).

[...] de um modo geral, a instituição conseguiu conquistar (realizar ações). Eu acho que, ainda bem que têm pessoas que estão preocupadas com esse público (alunos com NEE). (Beneficiário-docente-12).

A gente hoje tem no curso de formação de professores, a disciplina LIBRAS. Então, já é um avanço. Hoje, nós temos tradutores para assistir os alunos surdos. Tanto no ensino médio, quanto na graduação e na pós-graduação e isso já é um avanço. Nós temos alguns professores que têm envolvimento, inclusive com pesquisas nessas áreas na pós-graduação aqui e que também fazem na graduação, nos Trabalhos de Conclusão de Curso. (Beneficiário-docente-13).

Esse interesse é, em parte, consequência da política TEC NEP, que se iniciou ainda nos anos 2000, capitaneada pelos primeiros servidores que compuseram e encaminharam ações representando o NAPNE e a política TEC NEP no CMC/IFAM. Assim como é responsabilidade daqueles que vieram posteriormente, pois o núcleo passou a desenvolver atividades regulares, voltadas para a sensibilização, informação e respeito à temática de inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, conforme evidenciado na pesquisa de Souza (2014).

A pesquisa de Souza (2014) também ratificou os resultados apresentados por Nascimento *et al.*, (2011), pois estes autores afirmaram que foi a partir do desenvolvimento da TEC NEP e da implantação dos NAPNEs que foi possível inserir nas unidades da RFEPECT discussões sobre a oferta de educação profissional inclusiva. Ferreira (2020), Lobão (2019) e Machado (2021) também defendem que os núcleos têm papel fundamental no desenvolvimento de ações inclusivas, voltadas para o acesso, a permanência e o êxito dos discentes público-alvo da educação especial, no entanto, é necessário aperfeiçoar as ações executadas, semelhante ao que acontece com o NAPNE/CMC.

Nesta categoria de avaliação, foi verificado que os processos que contribuem para o êxito dos discentes com NEE no CMC/IFAM incluem o apoio e a participação da família, a oferta do atendimento especializado para o aluno, a adaptação dos espaços físicos para os deficientes físicos, a atuação do NAPNE com o suporte e apoio de todo o campus, além do interesse do aluno, motivado pela possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

Desta forma, entende-se que o êxito é resultado do conjunto de ações desenvolvidas pelos diversos atores que compõem a comunidade acadêmica do CMC/IFAM, incluindo-se o papel do NAPNE/CMC. Ainda assim, são necessárias correções uma vez que a avaliação de eficácia possui o objetivo de identificar problemas em seus procedimentos e produzir dados que levem à reprogramação de eventos e atividades. O quadro 15 apresenta uma síntese dos fatores que contribuem para o êxito dos discentes com NEE no CMC/IFAM.

Quadro 15 - Síntese dos resultados: Êxito X Fatores que contribuem.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ÊXITO BRASIL (2001); BRASIL (2011b); PORTARIA MINISTERIAL Nº 29/2010-SETEC/MEC.	Fatores que contribuem.	<p>Participação da família e o apoio de profissional especializado, no caso do aluno surdo;</p> <p>A saída com êxito do aluno com NEE nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM depende do interesse do aluno, do apoio familiar, da atuação do NAPNE e de toda a estrutura oferecida pelo campus;</p> <p>A possibilidade de ingressar no mercado de trabalho funciona como motivação.</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.3.2 Fatores que interferem no êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Durante a realização desta avaliação de implementação, identificou-se que não estava ocorrendo o acompanhamento dos egressos da educação profissional e tecnológica inclusiva, ou seja, não havia dados sobre a conclusão com êxito, a evasão e os caminhos posteriores à conclusão dos cursos no CMC/IFAM, conforme fala apresentada abaixo:

Então, institucionalmente, políticas públicas, a nossa instituição precisa ter esse olhar, para os egressos, ou seja, para os egressos com deficiência, para que tenhamos um Panorama: cadê meu aluno? Cadê o meu ex-aluno? Onde ele está? Para onde ele foi? Ele conseguiu ser inserido no mercado de trabalho? Se não conseguiu, por que não? O que está faltando? Como nós podemos ajudar? Então esses são diagnósticos que também precisam ser trabalhados. [...] O êxito só vai ocorrer em decorrência do acesso, porque é dentro desse somatório que acontece, porque muitas vezes até no registro acadêmico, se você não for uma pessoa bem esclarecida, para fazer esse somatório, pode ter interferência, não vai dizer para saber se está tendo êxito ou não. (Implementador-docente-5).

Dentro desta perspectiva, foi solicitado ao DCA/CMC dados que retratassem o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com NEE do CMC/IFAM até 2022. Os dados foram solicitados ao DCA/CMC por ser o setor responsável pelo recebimento dos documentos dos alunos desde a matrícula até a expedição da documentação final ao término do curso. Também

é o DCA/CMC que alimenta os dados na Plataforma Nilo Peçanha², no SISTEC³ e em outras plataformas relativas aos dados da Educação Básica e Profissional Tecnológica. No entanto, foi identificado que esse Departamento não possuía dados específicos dos alunos com NEE, mas apenas dados gerais, conforme demandado pelos sistemas mencionados. Diante da demanda sinalizada por esta pesquisadora, em 2023, o DCA/CMC conseguiu organizar os dados do acesso, conforme informado na construção do problema da pesquisa, assim como do êxito, da evasão e do trancamento da matrícula, os quais são apresentados nas tabelas de 3 a 5.

Tabela 3 – Dados do êxito por ano e modalidade de ensino.

Ano de conclusão	Integrado	Subsequente	Graduação
2016	1	1	1
2017	1	1	1
2018	5	2	-
2019	1	1	-
2020	5	-	-
2021	-	1	-

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo DCA/CMC (2023).

A tabela 3 revela que 21 (vinte e um) alunos com NEE alcançaram a conclusão com êxito de suas formações. Entre estes, incluem-se concluintes do ensino técnico integrado (13), do ensino técnico subsequente (6) e da graduação (2) no período de 2016 a 2021.

Tabela 4 – Dados da evasão por ano e modalidade de ensino.

Ano	Integrado	Subsequente	Graduação
2016	2	4	-
2017	2	2	3
2018	3	8	-
2019	-	8	1
2020	1	5	4
2021	1	2	7

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo DCA/CMC (2023).

Em contrapartida, a tabela 4 revela os dados da evasão. Do ensino técnico integrado foram 9 (nove), do ensino técnico subsequente foram 29 (vinte e nove) e da graduação foram 17 (dezessete), totalizando 53 (cinquenta e três) alunos evadidos, mais que o dobro dos alunos que concluíram no mesmo período. Já com o status “trancado”, identificou-se 3 (três) registros em 2021, sendo um por modalidade de ensino.

² A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

³ O Sistec é um sistema de registro, divulgação de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio da educação profissional e tecnológica.

Considerando os dados apresentados nas tabelas 3 e 4, comprova-se que o êxito ocorre nas três principais modalidades de ensino - não foram identificados dados da pós-graduação. Mas também, há fatores que estão interferindo na permanência e na conclusão dos alunos com NEE do CMC/IFAM.

De acordo com a Organização Didática do IFAM, “será considerado evadido o discente que possuir mais de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas no ano/semestre letivo em curso” (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-CONSUP/IFAM, p. 30). A evasão dos cursos pode ocorrer por motivos variados, podendo ter relação com as diferenças sociais resultantes do longo processo de exclusão e segregação sofrido por esse público ao longo do tempo. Assim como por questões de renda, não identificação com o curso escolhido ou até mesmo em razão da necessidade de expor suas especificidades.

Mas também, no caso desta pesquisa, a evasão ainda pode estar associada ao tipo de apoio oferecido pelo campus para que esses indivíduos tenham as condições de permanência necessárias à conclusão do curso com êxito. Ou ao desconhecimento da existência do NAPNE como um setor de suporte às demandas que apresentam.

A quantidade de alunos evadidos dos cursos subsequentes (29) e de graduação (15) também superam a quantidade de evadidos do ensino integrado (9). Ou seja, trata-se de um público adulto, que possuem responsabilidades diferenciadas dos alunos do ensino integrado que é composto, em sua maioria, por adolescentes e que estão sob a tutela de seus pais/ responsáveis. Isto posto, são inúmeros os motivos que podem estar relacionados a evasão dos alunos com NEE do CMC/IFAM, não sendo possível definir suas causas neste momento.

Não foi possível comparar os dados da evasão dos PCD com a dos alunos não PCD e as diferentes modalidades de ensino ofertadas pelo CMC/IFAM, visto que não foram disponibilizados dados pelo campus. Mas sugere-se que em pesquisas futuras, estes dados possam ser analisados e, assim, seja apresentada uma perspectiva complementar acerca da evasão dos PCD tanto do CMC/IFAM, quanto dos demais *campi* do IFAM.

Acerca do acompanhamento dos egressos com NEE, acredita-se que tais atividade poderiam ser realizadas por iniciativa do NAPNE/CMC em conjunto ao acompanhamento realizado pela DIREC/CMC, isto porque “as atividades do NAPNE deverão ser desenvolvidas em consonância com as atividades acadêmicas, devendo ser planejadas em conformidade com o calendário acadêmico do Campus” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 6). A DIREC/CMC realiza anualmente o encontro de egressos, portanto, no momento deste evento, podem ser obtidas informações relacionadas aos egressos com NEE do CMC/IFAM.

Os dados revelados neste código e nesta categoria são importantes para qualificar a tomada de decisão pela gestão do *campus* e do IFAM, uma vez que podem contribuir para a melhoria das ações no NAPNE/CAPNE no que diz respeito aos egressos e confirmariam se as mudanças detectadas na realidade investigada estão relacionadas à política implementada (ARRETCHE, 2013). Esta necessidade é percebida nas falas a seguir:

Nós não temos ainda uma política voltada para verificar ou quantificar exatamente como esses alunos estão saindo de dentro da nossa instituição. Eu acho que é preciso fazer um trabalho mais apropriado para isso. Isso quanto à educação, com relação aos alunos dessa modalidade. Eu acho que é preciso investir mais, ter mais um acompanhamento dentro da própria DIREC [Diretoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias], para verificar como esses egressos estão sendo habilitados no mercado de trabalho, mas que precisa ter uma política mais afirmativa para isso (Implementador-docente-6).

(...) acompanhar mais, depois que ele sai, que ele recebe o certificado. A gente já perde um pouco de contato, mas enquanto ele estiver nessa trajetória, é preciso que todo o IFAM, do porteiro à Senhora do cafezinho estejam orientados de como devem agir. Porque tudo isso é inclusão. (Implementador-técnico-administrativo-8).

Um outro ponto levantado e que interfere no êxito foi o preconceito ou a dificuldade de entender porque o CMC/IFAM, que é uma instituição de ensino médio e técnico, aceita alunos com NEE em seus cursos, conforme fala a seguir:

Eu escutei o seguinte na sala dos professores: sabe que aqui é uma escola de educação profissional, de ensino técnico, colocam o filho aqui porque querem. Mas por que falaram dessa forma? Um pouco por conta da questão de ter mais disciplinas, é mais cobrança, é mais tempo dentro da instituição (Beneficiário-docente-12).

Porque esse professor, que ele é insensível e que não concorda nem com a lei, é ele que interfere, é ele que atrapalha para que esse estudante possa ter êxito, o êxito dentro da capacidade que ele tem, [...] nossos colegas, eles precisam, quer dizer, todos nós temos que discutir mais, conhecer mais, e aí esse é um ponto, eu vejo como um ponto fraco, porque esse é um ponto que faz com que caia esse índice de êxito (Implementador-docente-15).

Este comportamento, que certamente não ocorre apenas entre alguns professores, impacta a maneira que os estudantes com NEE são tratados afetando sua autoestima, permanência e êxito. Logo, é possível a ocorrência de uma falha em “garantir a prática democrática de inclusão de pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais especiais como diretriz do Campus” (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 3).

Enquanto alguns dos alunos com NEE exigem pouca adaptação ou suporte, outros exigem mais, e a ausência deste suporte impacta no êxito, porque ocorrem as desistências, conforme apresentado na tabela 4. A família, bem como o estudante, nem sempre suporta as

dificuldades que precisam enfrentar para que esse aluno conquiste o êxito, tendo em vista as mais diversas dificuldades já apontadas:

Olha só, tem que rever o que que a gestão está fazendo. Melhorar o pessoal que trabalha na instituição e ajeitar a casa, porque, está difícil. Porque eu estou vendo aqui, que no IFAM, fazem de tudo para a gente desistir. Na verdade, é isso. Eles fazem com que a gente chegue no limite. E todas as mães, éramos 70 mães de PcD aqui, a maioria das 70 mães que tinha, retirou os filhos daqui, porque é muito sofrimento. É porque a gente tem que ser forte. Tem que ser forte, mas 1 hora a gente surta e, às vezes, a gente não aguenta. (Beneficiário-pai-responsável-14).

[...] ações ocorrem de maneira desorganizada e que acabam tendo um resultado negativo diretamente na questão da permanência e do êxito" (Implementador-docente-3).

Diferentemente do relato acima, têm-se os relatos dos entrevistados que experienciaram a conclusão dos cursos pelos alunos com NEE, conforme apresentado abaixo:

Minha filha já está com 20 anos, se formou no que ela queria e eu agradeço muito a Deus. Eu sou muito grata. Que a minha Filha chegou a algo que eu não acreditava que aconteceria. (Beneficiário-pai-responsável-9).

Eu participei da defesa de TCC de alunos surdos e de aluno autista. A gente ver eles defenderem o projeto deles e é tão emocionante... um negócio a se pensar. Porque para todos nós, é muito difícil. Agora, para uma pessoa com deficiência, é difícil mesmo e eu me emocionei. Eu ouvi nossos colegas professores falarem muito sobre essas pessoas, sobre a força deles e o fechamento daquele ciclo, então, é muito importante ver eles concluindo. (Implementador-docente-15).

Isto é, as interferências e dificuldades são recorrentes no dia a dia de qualquer aluno, mas a conclusão, o êxito, é gratificante e serve de incentivo para todos, pais, alunos, professores e comunidade como um todo, possibilitando vivências que se desdobrarão na “aceitação da diversidade” (BRASIL, 2011, p. 15; RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM, p. 3).

Todavia, também há a possibilidade de o aluno com NEE concluir, mas não alcançar o êxito no mercado de trabalho, que é o fator social que levou à formulação e aprovação da política TEC NEP. Circunstâncias que também foram mencionadas nas entrevistas a seguir:

É muito triste você ver um estudante ingressando em uma instituição federal profissionalizante, permanecer aqui 4 anos, se for de nível superior, 3 anos de nível técnico e depois essa pessoa não conseguir ser incluída no mercado de trabalho, continuar sobrevivendo de uma aposentadoria, isso é muito triste (Implementador-docente-6).

Ele tem que sair daqui como técnico, mas eu digo assim, o que que eles estão fazendo? Na verdade, na realidade, para fazer esses PcD se tornarem técnicos? Estão capacitando? Como que eles vão chegar lá na indústria, eles vão ficar sem saber o que fazer, porque não estão capacitando meu filho, não tem aquela pessoa especializada

para auxiliar meu filho; e eu sei porque o meu filho tem, esse ano, 4 matérias técnicas. (Beneficiário-pai-responsável-14).

Tem uma porcentagem, mesmo que seja pouca, que vai para o mercado de trabalho, tem essa possibilidade, e ele tem que ter conhecimento técnico e humano para poder atuar lá fora. Mas eu não sei se estamos conseguindo que eles saiam daqui com essa formação (Implementador-técnico-administrativo-8).

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é regulamentada por leis e normas específicas que visam garantir oportunidades iguais e acessibilidade. A principal legislação relacionada a esse tema é a Lei nº 8213/1991, conhecida como a Lei de Cotas, que estabelece a obrigatoriedade de empresas com mais de 100 funcionários reservarem um percentual de suas vagas para pessoas com deficiência. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015) reforça os direitos e a acessibilidade das pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade, incluindo o trabalho. Sabe-se que a entrada no mercado de trabalho para pessoas com deficiência é relevante em termos de inclusão e diversidade, mas frequentemente elas enfrentam desafios como preconceitos, falta de acessibilidade física e tecnológica, além de estereótipos sobre suas capacidades. Neste sentido a capacitação e o desenvolvimento de habilidades específicas podem aumentar suas chances de encontrar emprego e o CMC/IFAM pode contribuir para que esta inclusão ocorra, uma vez que forma pessoas com deficiência para ingressar no mercado de trabalho e participar ativamente da sociedade.

Os dados mostram que é preciso uma atuação que promova mudanças atitudinais, pois evidencia-se que esta barreira ainda existe na Instituição. Não obstante, conforme relatado pelos próprios entrevistados, parte desta barreira é resultado da falta de capacitação, que embora ofertada, ainda não obteve uma ampla adesão e não foi capaz de promover as mudanças esperadas. Tais dificuldades ainda podem se justificar por uma falta de articulação entre o NAPNE/CMC e os demais setores como a Diretoria de Ensino do CMC (DIREN/CMC) e a Pró-Reitoria de Ensino do IFAM (PROEN/REITORIA), conforme constatado na pesquisa de Dias (2020), ao relatar que a inexistência de articulação por parte de setores chave da Reitoria do IFRJ causa prejuízos aos NAPNEs localizados nos *campi* daquele instituto.

Semelhante aos resultados encontrados nesta avaliação de implementação, têm-se os encontrados por Velihovetchi (2018), que identificou a atuação satisfatória do NAPNE do *campus* Petrópolis, apesar disto, existem barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais a serem superadas. Assim como afirmado por Pires (2018), que também observou que ocorre o atendimento de alunos com necessidades específicas pelo NAPNE do *campus* Tijuca II do IFRJ,

e embora haja o empenho dos professores e dos gestores daquele campus, ainda enfrenta dificuldades relacionadas à falta de formação insuficiente dos professores para atender diferentes deficiências.

O quadro 16 apresenta uma síntese dos fatores que impactam negativamente o êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM, tendo em vista principalmente a atuação do NAPNE.

Quadro 16 – Síntese dos resultados: Êxito X Fatores que interferem.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ÊXITO BRASIL (2001); BRASIL (2011b); PORTARIA MINISTERIAL Nº 29/2010-SETEC/MEC.	Fatores que interferem.	<p>Não há levantamento estatístico acerca da conquista do mercado de trabalho após a conclusão do curso no campus investigado;</p> <p>Há uma dificuldade na aceitação de alunos com NEE nos cursos oferecidos pelo CMC;</p> <p>A ausência de suporte no tempo devido, impacta no êxito;</p> <p>Há necessidade de ampliação das condições de permanência de alunos com NEE nos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico.</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.3.3 “Outros” pontos relativos ao êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais no CMC/IFAM como resultado do processo de implementação do NAPNE.

Nesta categoria, os entrevistados enfatizam a conquista dos alunos com necessidades educacionais especiais que concluem os cursos no *campus*, conforme é possível identificar nas falas a seguir:

Os pontos fortes são, com certeza, a progressão deste discente dentro da instituição, principalmente quando se leva em consideração as questões relacionadas a verticalização do ensino, onde vemos alunos progredirem do integrado para graduação e desta para a pós-graduação, tudo isto no próprio campus, como ocorre no CMC. (Implementador-docente-1).

Mesmo com baixa visão, ela foi minha orientanda de PIBIC, fez o curso de graduação, já fez mestrado e de vez em quando eu tenho notícias dela. (Beneficiário-docente-13).

E um ponto positivo que posso dizer, é que felizmente nós temos estudantes PCD que concluem. Eles estão saindo, então, significa que é nossa vitória, que a gente conseguiu. [...]. Então, nós temos isso, algumas saídas, são vários níveis, porque não é só do nível técnico que estão saindo; eu estava falando também do nível superior, dos meninos defendendo, assim como dos que estão no integrado e no subsequente (Implementador-docente-15).

O planejamento de ações voltadas para os alunos que estão no último ano, semestre, período dos cursos também foi apontado como necessário, dada a dificuldade de acessar o mercado de trabalho, sendo importante uma aproximação com a família destes alunos, conforme relato abaixo:

Eu acredito que seja necessário ter acompanhamento e informações para o mercado de trabalho, principalmente. E quanto à conclusão, não é para evitar uma evasão, mas é justamente para ter esse comportamento mais próximo da família. Acho que isso faz com que o aluno tenha mais força de chegar até o final. (Implementador-docente-3).

Em adição, os Relatórios de Gestão de 2016 e 2017 apontaram uma série de cursos de curta duração ofertados ao público com NEE, pelo NAPNE/CMC em parceria Diretoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias. No ano de 2015 foram oferecidos cursos de informática básica e intermediária, solda MIG, excelência em marketing de atendimento à pessoa com surdez em LIBRAS, aperfeiçoamento em deficiência visual, entre outros. No total foram oito cursos oferecidos, onde participaram 168 pessoas com NEE. Já em 2016 esses cursos abordaram diversos temas, como música inclusiva, LIBRAS, práticas inclusivas e ensino de Braille, entre outros. As certificações variaram de acordo com o curso, totalizando 23 cursos para 151 participantes.

No Relatório de Gestão de 2017 também foi identificada a “produção de Vídeo Aulas em LIBRAS como subsídio ao ensino de componentes de Matemática, Física, Química e Biologia para alunos com deficiência auditiva das redes de ensino em geral”, de autoria de servidor do CMC/IFAM, compondo atividade de extensão ofertada à comunidade. Por meio dos projetos integrais, em parceria com a Coordenação do NAPNE/CMC, também foi executado: Implantação da carona solidária para discente com deficiência; e a programação de computadores para alunos com deficiência auditiva ou dificuldades de aprendizagem (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019).

Estas atividades extensionistas contribuem para a formação das PCD, bem como para divulgar e atrair novos estudantes para os cursos regulares do IFAM. Por serem atividades empreendidas pelo NAPNE também contribuem para o conhecimento desta estrutura e suas funções dentro e fora do Instituto Federal do Amazonas. Diante do exposto, é possível afirmar que ações diversificadas realizadas pelo NAPNE/CMC, em parceria ou não com outros órgãos e setores do IFAM, contribuem para o êxito dos alunos com NEE.

Estes dados ainda comprovam a atuação do NAPNE/CMC para a “implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com

necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2001, p. 4), habilitando-os ou reabilitando-os ao mercado de trabalho e, por consequência, possibilitando emancipação econômica (BRASIL, 2001). Similar à pesquisa de Silva (2019), que enfatiza que a atuação do NAPNE do campus Campina Grande tem sido fundamental para a educação profissional de alunos surdos, devendo-se promover maior visibilidade das atividades desenvolvidas pelo NAPNE e ao trabalho que realizam.

O quadro 17 apresenta a síntese dos outros fatores relacionados ao êxito dos discentes com NEE no CMC/ IFAM que não foram apontados necessariamente como obstáculos ou facilitadores.

Quadro 17 - Síntese dos resultados: Éxito X Outros.

CÓDIGO	CATEGORIAS	RESULTADOS
ÊXITO BRASIL (2001); BRASIL (2011b); PORTARIA MINISTERIAL Nº 29/2010-SETEC/MEC.	Outros.	Ocorrência da progressão deste discente dentro dos cursos oferecidos pela instituição; Conhecimento de estudantes PCD que concluem; Desenvolvimento de estratégias para a elaboração de projeto de conclusão de curso (PCCT); Necessidade de levantamento de informações para o mercado de trabalho; Oferta de cursos de curta duração com certificação via projetos de extensão.

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.4 Considerações Finais do Capítulo.

Foi apresentado ao longo deste capítulo os resultados e discussões dos dados coletados por meio da pesquisa de campo à luz do referencial teórico da avaliação de implementação de políticas públicas. Diante do exposto e considerando que a avaliação de políticas públicas possibilita conferir os sucessos e fracassos que ocorrem durante sua implementação (SCHMIDT, 2018), são resumidos no quadro 18 os sucessos e os fracassos evidenciados nesta pesquisa de acordo com cada recorte utilizado.

Quadro 18 – Facilitadores, obstáculos e recomendações relacionadas ao acesso, permanencia e êxito dos discentes com necessidades educacionais especiais no IFAM (continua).

Objetivos da política	Facilitadores	Obstáculos	Recomendações	
			À Gestão do CMC/IFAM	Ao NAPNE/CMC
Relacionados ao acesso	A instituição não discrimina, ela	Complexidade do edital;	Planejar ações de acessibilidade nos	Ainda que a nível sistêmico não ocorra a

	<p>recebe toda a diversidade de alunos;</p> <p>Disponibilização dos tradutores-intérpretes de LIBRAS e equipe de apoio durante o processo seletivo e matrícula.</p>	<p>Possibilidade de acesso pela ampla concorrência;</p> <p>Ausência dos editais em LIBRAS;</p> <p>Falta divulgação das atividades do NAPNE.</p>	<p>processos seletivos, por meio da elaboração vídeos esclarecendo aspectos relacionados aos editais;</p> <p>Prever orçamento para a contratação dos serviços e a aquisição de infraestrutura disponível para a adaptação dos editais e elaboração de vídeos institucionais;</p>	<p>tradução dos editais, realizar a tradução dos editais do CMC em LIBRAS;</p> <p>Divulgar pelas redes sociais e por meio de visitas às escolas que ofertam ensino fundamental e ensino médio a função do NAPNE no processo de acesso, permanência e êxito dos alunos com NEE nos cursos do CMC;</p>
Relacionados à permanência	<p>Disponibilização dos tradutores-intérpretes de LIBRAS para os alunos do ensino técnico;</p> <p>Obras contínuas de adaptação da infraestrutura física;</p> <p>Realização de palestras aos docentes;</p> <p>Transformação de NAPNE para CAPNE;</p> <p>Planejamento de metas;</p> <p>Equipe disposta em atender as demandas existentes.</p>	<p>Até 2021 a Coordenação do NAPNE ocorria voluntariamente, conforme disponibilidade;</p> <p>Necessidade contínua de adequação da infraestrutura física por ser uma construção antiga, não foi construída seguindo as normas de acessibilidade arquitetônica;</p> <p>Necessidade de capacitação dos servidores em educação especial e inclusiva;</p> <p>Falta de tempo pelos docentes para participar das formações oferecidas;</p> <p>Acessibilidade atitudinal comprometida pela atitude de alguns servidores;</p> <p>Baixo orçamento para executar as demandas existentes;</p> <p>Falta de tradutores-</p>	<p>Levantamento dos espaços que ainda precisam ser adaptados e planejamento da execução das reformas;</p> <p>Busca de recursos extra orçamentários, por meio de emendas parlamentares;</p> <p>Contratação ou realização de concurso público para o preenchimento de vagas de tradutor-intérprete de LIBRAS de nível superior, pedagogos e psicopedagogos para atendimento das demandas de adaptação de currículo, conteúdos e avaliações, assim como o acompanhamento dos alunos com NEE nas atividades acadêmicas.</p>	<p>Planejar capacitações e palestras na área da educação especial e inclusiva, LIBRAS, adaptação de currículo e o uso de tecnologia assistiva;</p> <p>Inclusão das formações e capacitações no calendário acadêmico do campus;</p> <p>Retorno das ações (eventos e oficinas) de sensibilização, conscientização e esclarecimento de direitos e deveres da comunidade acadêmica para com os discentes com NEE;</p>

		intérpretes de LIBRAS para atendimento dos alunos dos cursos de graduação; Ausência de mediador/ auxiliar de vida escolar para os alunos com TEA.		
Relacionados ao êxito	Participação da família e do apoio de profissional especializado, no caso do aluno surdo; A saída com êxito do aluno com NEE nos cursos ofertados pelo CMC/IFAM depende do interesse do aluno, do apoio familiar, da atuação do NAPNE e de toda a estrutura oferecida pelo campus.	Inexistência de levantamento estatístico acerca da conquista do mercado de trabalho após a conclusão do curso no campus investigado; Necessidade de ampliação das condições de permanência de alunos com NEE nos cursos do ensino básico, técnico e tecnológico.	Iniciar o acompanhamento dos egressos com NEE por meio do encontro de egressos realizado pela Diretoria de Extensão do campus, com o fim de identificar o itinerário profissional deste público; Aperfeiçoar as condições oferecidas para a permanência, por meio da reestruturação da infraestrutura física e de pessoas.	Esclarecer aos alunos e seus familiares as oportunidades que se abrirão mediante a conclusão do curso.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2023).

Conclui-se que o NAPNE/CMC tem atuado e contribuído para a conclusão com êxito dos alunos com NEE, visto que (i) orienta os docentes acerca da necessidade de adaptação de conteúdos e avaliações; (ii) presta apoio às famílias e aos alunos conforme buscam por auxílio no NAPNE; (iii) e indicam adequações dos espaços físicos, para garantia da acessibilidade arquitetônica, tendo em vista suas atribuições do normativas.

O NAPNE/CMC está atuando para a promoção da educação para a convivência, aceitação da diversidade e a busca da quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. Este resultado corrobora a pesquisa de Souza (2014), que afirma que a implantação dos NAPNEs nas instituições de ensino serve de referência para que a comunidade acadêmica aprenda a conviver com a pessoa com deficiência, visto que compõem esta comunidade. No entanto, da mesma maneira que o identificado no estudo de Souza (2014), ainda se faz necessário o desenvolvimento de ações transversais, articuladas aos diferentes setores das instituições, no intuito de proporcionar uma inclusão escolar plena.

Assim sendo, por meio desta avaliação de implementação foi identificado deficiência em relação aos dados do êxito destes alunos, sendo necessário que a gestão do IFAM, do

campus e do NAPNE reprogramem as atividades atualmente executadas relativas a este objetivo da política TEC NEP (COSTA; CASTANHAR, 2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma avaliação de implementação do Programa TEC NEP, a partir da atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do *campus* Manaus Centro do Instituto Federal do Amazonas. Foi avaliado, especificamente, como a implementação do NAPNE no referido Campus tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa para o mercado de trabalho de discentes com necessidades educacionais especiais.

Tendo em vista que a avaliação de implementação permite identificar falhas, corrigir processos e redirecionar a política. Considerando-se os modelos de avaliação disponíveis na literatura, optou-se por realizar a avaliação do processo de implementação, a partir da dimensão de eficácia, segundo a proposta do Guia de Análise *ex post* da Casa Civil da Presidência da República (2018), que serviu para estruturar a pesquisa, subsidiar a coleta e análise dos resultados.

Tratou-se de um estudo de caso, em que se utilizou a análise de conteúdo qualitativa para analisar documentos e entrevistas. Foram realizadas 18 entrevistas com atores implementadores e beneficiários da política no âmbito do CMC/IFAM e do seu NAPNE. Todos os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico de avaliação de implementação de políticas públicas.

A Política TEC NEP é voltada para a profissionalização de pessoas com necessidades educacionais especiais por meio dos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica e deu origem aos NAPNEs, no âmbito de cada Instituto Federal. Os NAPNEs foram criados para prestar o apoio necessário às unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica e aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Dentro da revisão da literatura também foram identificadas experiências de outros NAPNEs instituídos nas unidades da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tais experiências indicam que faltam investimentos, infraestrutura física e de pessoas, espaços de discussão acerca das particularidades desta modalidade de ensino, entre outras relacionadas à preparação dos espaços e à capacitação dos professores e demais servidores das instituições de ensino para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No CMC/IFAM, um dos objetivos do NAPNE era atuar, conforme proposta inicial da política TEC NEP, por meio da sensibilização da comunidade escolar, da aceitação da

diversidade e da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (RESOLUÇÃO Nº 45/2015-CONSUP/IFAM). A atuação do NAPNE no CMC/IFAM teve início em 2001, no entanto, suas atividades foram investigadas especificamente dentro do período de 2015 a 2022.

Também foi identificado que as atividades do NAPNE/CMC iniciaram de forma pouco organizada, mas posteriormente, por meio de atividades de divulgação de sua finalidade, passou a ser reconhecido como o responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas para a aceitação da pessoa com deficiência e o convívio com a diversidade. Atualmente, verifica-se que sua importância ainda é reconhecida neste processo de garantia de direitos.

Foi identificado que o NAPNE/CMC busca atuar conforme normativas, prestando orientações à gestão acerca de ações de acesso, permanência e que impliquem no êxito para o mercado de trabalho dos alunos com necessidades educacionais especiais. Estas ações se dão por meio do recebimento das demandas apresentadas tanto pelo público beneficiário, quanto pelos demais implementadores, atendimento dos familiares e promoção de palestras aos docentes, as quais estão de acordo com o desenho da política e normativos dos NAPNEs do IFAM.

Foi visto que mesmo antes da reserva legal de vagas para pessoas com deficiência ingressarem nos cursos técnicos de nível médio e superior ofertados pelas Instituições Federais de Ensino, o CMC/IFAM já recebia alunos com necessidades educacionais especiais. Neste período, o NAPNE já prestava apoio na realização dos processos seletivos. No entanto, foi a partir da aprovação da Lei nº 13409/2016 (BRASIL, 2016) que ocorreu maior participação deste público nos processos seletivos, mostrando a importância da legislação para o acesso dos alunos com NEE.

Igualmente, esta pesquisa mostrou que quando a família toma conhecimento da reserva de vagas há maior interesse em inscrever o filho (a), irmão (a), sobrinho (a) no processo seletivo e, consequentemente, buscam informações sobre o suporte que o campus oferece. Assim, a existência do NAPNE, como o setor responsável por ações de educação especial inclusiva no âmbito do CMC/IFAM, incentiva e passa segurança à família.

A disponibilização do tradutor-intérprete de LIBRAS para os deficientes auditivos, a disponibilidade das rampas de acesso e dos banheiros adaptados aos deficientes físicos, são elementos da política que estão dando certo quanto se trata de acesso, permanência e êxito, dada a função do NAPNE de orientar a gestão acerca do cumprimento das legislações vigentes.

Quanto ao que ainda precisa ser aperfeiçoado, foi possível identificar a necessidade de contratação de mais tradutores-intérpretes de LIBRAS, pois é necessário o revezamento, com

o fim de que o aluno não fique desassistido em sala de aula. Há igualmente a necessidade de contratação de um mediador ou auxiliar de vida escolar para acompanhar os autistas nas aulas. Tal contratação refere-se a um direito garantido pela lei de proteção à pessoa com transtorno do espectro do autismo (BRASIL, 2012b) e que o campus, dentro do período investigado, não conseguiu atender. A importância deste profissional assemelha-se à do intérprete-tradutor de LIBRAS, visto que atua no desenvolvimento da relação professor-conteúdo-aluno e vice-versa. O NAPNE deve orientar a gestão acerca da necessidade de cumprimento destas e outras legislações vigentes, mas para que de fato ocorram, precisam estar previstas no planejamento orçamentário, por meio de concurso público ou contratação via empresa prestadora de serviços.

A presente pesquisa também evidenciou a necessidade de capacitação dos docentes, seja para contribuir com a sua sensibilização, seja para ampliar o conhecimento de estratégicas diferenciadas de ensino e aprendizagem. Embora diferentes cursos e palestras já tenham sido ofertados desde a implantação do NAPNE/CMC, percebeu-se pouca adesão por parte dos docentes. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégicas para ampliar a participação docente nestes cursos e uma oferta dos mesmos de forma contínua, promovendo-se atividades práticas e contextualizadas com a realidade do ensino básico e tecnológico do CMC/IFAM.

Os métodos de ensino, a forma de ministrar o conteúdo e avaliar o aprendizado do discente devem ser adaptados, principalmente no nível tecnológico, que exige maior dedicação do aluno, da família e de profissionais qualificados. Estas ações devem ser de iniciativa da escola e não de um ou outro professor. Com isso, sugere-se que as capacitações sejam planejadas e previstas no calendário acadêmico do campus, conforme definido na Resolução nº 45/2025-CONSUP/IFAM, a fim de que haja tempo dentro das atividades docentes para a realização de qualificações, treinamentos específicos para a área das necessidades educacionais especiais.

Ao longo deste trabalho verificou-se que os meios para o acesso estão sendo garantidos, e ações de permanência têm sido gradualmente executadas, mas ainda se faz necessário investir em ações voltadas para os egressos com NEE. Considerando que o CMC/IFAM desenvolve atividades de acompanhamento dos egressos de modo geral, com eventos anuais, conforme calendário acadêmico, sugere-se utilizar este “encontro anual de egressos” para obter informações a respeito dos egressos com NEE. Acredita-se que seja proveitoso desenvolver o acompanhamento do formando com NEE, com vistas a colaborar com sua entrada no mercado de trabalho.

Dentre os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, os alunos com Transtorno do Espectro Autista têm conseguido acesso por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência. No entanto, fazem parte do grupo de alunos que os entrevistados afirmaram possuir maiores dificuldades de adaptação. Estas dificuldades ocorrem em razão da diversidade do próprio espectro, uma vez que um autista não é igual ao outro. Os docentes também afirmam não ter recebido formação ou capacitação específica para o convívio e adaptação de conteúdos e avaliações adequados a este público. Deste modo, identifica-se que os autistas estão conseguindo acesso, mas a permanência tem sido um grande desafio para todos os envolvidos: aluno, família e instituição de ensino e que influenciam negativamente à conquista do êxito.

Para além das dificuldades mencionadas, alguns entrevistados ainda denunciaram comportamentos discriminatórios por parte da comunidade acadêmica que por insegurança ou desconhecimento ainda agem com estigmas relacionados aos estudantes com NEE, não cumprindo com a acessibilidade atitudinal. Esta situação cria uma imagem negativa acerca das demais ações desenvolvidas, justificando a retomada das atividades de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica, as quais são atribuições do NAPNE.

Os resultados encontrados na presente pesquisa visam auxiliar à gestão do CMC/IFAM quanto à necessidade do planejamento de ações, direcionamento de investimentos voltados para acessibilidade e adaptação de suas ações para o acesso, permanência e êxito das PCD, as quais poderão servir de referência para as demais unidades do IFAM.

O ingresso dos alunos PCD nos cursos oferecidos pelo CMC/IFAM indica o desejo que estes indivíduos possuem em participar da sociedade de forma mais efetiva, sem que estejam limitados ao convívio familiar e ao estigma incapacitante. A matrícula nos cursos do CMC/IFAM estimula o convívio social com a diversidade, a aceitação das diferenças e a transformação dos espaços sociais, a partir das relações desenvolvidas entre pessoas com e sem deficiência. Desta forma, para a Gestão do NAPNE/CMC/IFAM **recomenda-se:**

1. A retomada dos trabalhos de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por meio de palestras e eventos abertos a comunidade acadêmica;
2. Capacitar de forma continuada os docentes e técnicos-administrativos do CMC/IFAM, com a devida previsão no calendário acadêmico do campus;

3. Que os editais dos processos seletivos para acesso ao CMC/IFAM sejam também disponibilizados em LIBRAS, tendo orçamento específico para a execução dessas atividades;
4. A criação da Comissão Multiprofissional do NAPNE, visto ser a responsável por “garantir que todos os alunos com deficiência sejam atendidos a partir de suas necessidades específicas” (RESOLUÇÃO Nº 31/2018-CONSUP/IFAM, p. 2);
5. A constituição da Comissão Multiprofissional do NAPNE também possibilitará o mapeamento dos discentes com NEE no campus, bem como o acompanhamento da evasão ou êxito destes estudantes;
6. Que a partir do relatório de acompanhamento, as demandas sejam levadas ao Conselho Educacional do campus, que é o “órgão de natureza consultiva, de caráter multi e interdisciplinar, responsável pela análise de assuntos acadêmicos e didático-pedagógicos” (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-CONSUP/IFAM, p. 55), a fim de que sejam planejadas soluções em prol dos alunos com NEE;
7. O acompanhamento itinerário profissional dos egressos com NEE, com o fim de “identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão” (RESOLUÇÃO Nº 35/2012-CONSUP/IFAM, p. 3).

Além desta, outras pesquisas podem ser desenvolvidas para complementar as informações aqui apresentadas, como pesquisas sobre a avaliação da eficiência da atuação dos NAPNEs nas unidades da RFPCT, visto que é o tipo de avaliação que verifica “a que custo foram alcançados os resultados” (SCHMIDT, 2018, p. 138).

No CMC/IFAM, em específico, como uma continuidade desta pesquisa, sugere-se a realização de pesquisa sobre a avaliação de legitimidade do NAPNE, pois avalia “o grau de aceitação da política por parte dos beneficiados” (SCHMIDT, 2018, p. 138). Igualmente pode ser realizada uma avaliação do itinerário profissional dos egressos da EPTI do CMC/IFAM, a fim de verificar a percepção daqueles que já tiveram êxito em sua formação.

Mediante a identificação da necessidade de qualificação profissional para atuar com os discentes com NEE, sugere-se a realização de pesquisas que tenham como foco a produção de produto tecnológico: formação do docente e a adaptação de conteúdos; formação de pedagogos da EPT para a orientação de adaptação de atividades e avaliações. Quanto a necessidade de oferecer uma instituição de ensino 100% acessível, sugere-se: o planejamento de obras de acessibilidade. Por fim, considerando que o IFAM é uma autarquia que trabalha com o

planejamento sugere-se: a construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional com respeito à diversidade e inclusão de PCD.

Diante do que foi exposto, esta pesquisa cumpriu sua finalidade de avaliar o processo de implementação do NAPNE do *Campus Manaus Centro do IFAM*, uma vez que foi possível identificar as ações desenvolvidas pelo órgão e aquelas que precisam ser aperfeiçoadas pela instituição investigada. Isto posto, espera-se, com as recomendações aqui realizadas, que os próximos alunos que apresentem necessidade educacional especial tenham melhores condições de acesso, permanência e êxito ao buscarem formação básica e tecnológica no CMC/IFAM.

REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. *Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão*. Agenda Política, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 21 mai. 2021.

ALMEIDA, A. de F. F.; BISPO, S. A. da S. *Pressupostos históricos, políticos e freirianos de uma educação inclusiva*. REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 283-294. ISSN 1984 – 6576. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6064>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ANJOS, I. R. S. *Programa TEC NEP*: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 91, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ARRETCHE, M. T. S. *Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas*. Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política Ano i nº 01, julho a dezembro/2013. Disponível em: <https://www.revistaterceiomilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64>. Acesso em: 10 mai. 2023.

AZEVEDO, G. M. E. de. *O Programa TEC NEP no CEFET-PE*: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidade educacionais especiais. Dissertação (Mestrado). Orientado: Doutora Sylvana Maria Brandão de Aguiar. Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste – MPANE. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. © Presses Univcrsitaires de France. 1977.

BATISTA, M. do C. de S.; SILVA, L. C. da. *O direito de ir, vir e interagir na educação superior*: onde andam a acessibilidade e a inclusão? Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 395–408, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n3a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47522>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. *Inclusão versus integração*: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Iberoamericana de Educación, v. 59, n. 3, p. 1-11, 15 jul. 2012. Disponível em: <https://rieoi.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 16 set. 2020.

BORGES, R. L. *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Goiânia, p. 166, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7901948%22. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ação TEC NEP: dez anos depois... Censinho, 2011. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23.09.1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3298 de 20.12.1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 02.12.2004. Regulamenta as Leis nos 10048, de 8 de novembro de 2000, e 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22.12.2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 17.11.2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 11892/2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29.08.2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12764, de 27.12.2012b. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6.07.2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13409, de 28.12.2016. Altera a lei nº 12711, de 29.08.2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c#:~:text=ALTERA%20A%20LEI%20N%C2%BA%2012.711,DAS%20INS%20TITUI%C3%87%C3%95ES%20FEDERAIS%20DE%20ENSINO>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20.12.1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. 1996. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%202020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educação%20nacional.&text=Art. Acesso em 02 ago. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008b. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Básico Versão III*. TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria MEC/SETEC nº 29*, de 25 de fevereiro de 2010. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Especial. *Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais*. Brasília: 2001.

CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *et al. Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post*, volume 2 - Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018.

CAPELLA, A. C. N. *Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, RJ, v. 54, n. 6, p. 1498–1512, 2020. DOI: 10.1590/0034-761220200689. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/82398>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CONTANDRIOPoulos, A.-P. *Avaliando a institucionalização da avaliação*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 11, n. 3, p. 705–711, jul. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/6qhnBYjvpMN6PknYfwVCTnH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 mai. 2023.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. *Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos*. Revista de Administração Pública, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/12350/avaliacao-de-programas-publicos--desafios-conce>. Acesso em: 11 mar. 2021.

COSTA, L. U. da. *Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre*. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas), Manaus. p. 176. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328322. Acesso em: 05 mar. 2022.

COTTA, T. C. *Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, out. /dez. 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/issue/view/57>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CUNHA, T. L. da. *O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) Instituição de Ensino: Instituto Federal Alagoas), Vitória, p. 76, 2020. Disponível em: [ahref="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9268663"/. Acesso em: 19 fev. 2022.](ahref='https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9268663')

CUNHA, T. A.; MOTA, S. R. C.; MIRANDA, P. R. DE. *Educação Inclusiva e Educação Profissional: um estudo de estado da arte no banco de Teses e Dissertações da Capes*. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 6, p. e127520, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1275. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1275>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. *O TEC NEP como política pública de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional*. Anais II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/23153>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 mai. 2022.

DIAS, K. A. *Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na educação profissional tecnológica do IFRJ*. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense). Niterói, p. 416, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10202903. Acesso em: 05 mar. 2022.

DRAIBE, S. M. *Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas*. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo. & CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 13-42.

ESTEVÃO, R. B; FERRERIRA, M. D. M. *Análise de Políticas Públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas*. HOLOS, [S.1.], v. 3, p. 168-185, set. 2018. HOLOS, v. 03, ano 34, 2018. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6818>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ESTEVES NETO, H. *Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal do Mato Grosso). João Pessoa, p. 255, 2014. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_91782c610da38553676b7d6b1f36d727. Acesso em: 21 mar. 2023.

FARIA, C. A. P. de. *A política da avaliação de políticas públicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 20, n. 59, p. 97–110, out. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dHQ6MVmWkGqbKQ6DrSP9shg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FERREIRA, J. C. D. *A permanência dos estudantes surdos como fatores de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, no Curso de Informática Para Internet*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: Instituto Federal do Rio Grande do Norte). Rio Grande do Norte. p. 138, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10732061. Acesso em: 05 mar. 2022.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. Anal & Conj., Belo Horizonte., 1 (3): 107 - 127, set/dez. 1986. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FLEXOR, G.; PEREIRA LEITE, S. *Análise de Políticas Públicas: Breves Considerações Teórico- Metodológicas*. 2007. Disponível em: [esearchgate.net/profile/Georges-Flexor/publication/255643920_Analise_De_Politicas_Publicas_Breves_Consideracoes_Teorico_Metodologicas/links/5d000010299bf13a384e7571/Analise-De-Politicas-Publicas-Breves-Consideracoes-Teorico-Metodologicas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Georges-Flexor/publication/255643920_Analise_De_Politicas_Publicas_Breves_Consideracoes_Teorico_Metodologicas/links/5d000010299bf13a384e7571/Analise-De-Politicas-Publicas-Breves-Consideracoes-Teorico-Metodologicas.pdf). Acesso em: 09 mar. 2022.

FREITAS, N. K. *Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais*. Jornal de Políticas Educacionais. [S.l.], v. 4, n. 7, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21860> Acesso em: 26 abr. 2021.

FRONZA, C. S.; NOGUEIRA, V. M. R. *A avaliação e a análise de políticas públicas: uma distinção necessária*. Argumentum, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 103–116, 2015. DOI: 10.18315/argumentum.v7i2.10356. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/10356>. Acesso em: 11 mar. 2023.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. *Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil*. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1632-1651, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11057/7672>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GERHARDT; T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HOWLETT, M.; RAMESH, M; PERL, A. *Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI-IFAM. 2019-2023. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-1>. Acesso em: 26 abr. 2023.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *RESOLUÇÃO Nº. 31-CONSUP/IFAM*, de 06 de junho de 2018. Aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2018.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *RESOLUÇÃO Nº. 35-CONSUP/IFAM*, de 17 de dezembro 2012. Aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2018.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *RESOLUÇÃO Nº. 45-CONSUP/IFAM*, de 13 de julho de 2015. Aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2015.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *RESOLUÇÃO Nº. 94-CONSUP/IFAM*, de 23 de dezembro de 2015. Aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2015.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2016.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2018.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2019.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2020.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Relatório de Gestão do Campus Manaus Centro*. 2021.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023). Disponível em:
<http://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-1>. Acesso em: 11 nov. 2023.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *PORTARIA N° 803/GR/IFAM*, de 19.05.2022.

IFAM. PORTAL DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, 2022. Disponível em:
<http://www2.ifam.edu.br/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

IFAM. SIGPP. Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Projetos. Disponível em:
<https://sig.ifam.edu.br/sigpp/portalsigpp/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

JANNUZZI, G. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. [3. Reimpressão]. – São Paulo: Atlas, 2019.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 25 abr. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. *Implementação de políticas públicas*: perspectivas analíticas. Revista de Sociologia e Política, [S.1.], v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/38765/23651>. Acesso em: 09 abr. 2022.

LIMA, L. L. *Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local/* Luciana Leite Lima e Luciano D'Ascenzi. - Porto Alegre: Metamorfose, 2018. Capítulo 2. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174972>. Acesso em 30 abr. 2021.

LOBAO, F. de O. *Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju.* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Sergipe. Sergipe, p. 148, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7902272. Acesso em: 05 mar. 2022.

LOTTA, G. *Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.* Brasília: ENAP, 2019.

MACHADO, F. S. *O ciclo de políticas no contexto da educação profissional inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro). Uberaba. p. 193, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10527121. Acesso em: 05 mar. 2022.

MAEKAVA, F. S. *Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, p. 136, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9671965. Acesso em: 5 mar. 2022.

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

MELLO, M. S. V. N. de. *De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história.* Manaus: Editora, 2009.

MELO, F. R. L. V. et al. *Ação TEC NEP:* análises de dissertações e teses publicadas na base de dados da CAPES, 2013. ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

MENEZES, A. M. C.; ARCOVERDE, A. C. B. *Implementação e avaliação de processo de uma política pública: aspectos teórico-metodológicos.* In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2020, Piauí. Anais. p. 2426-2438. Disponível em: https://sinespp.ufpi.br/anais_e.php. Acesso: 9 jan. 2022.

MIRANDA, A. A. B. *Educação Especial no Brasil:* desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 28 mar. 2022.

NASCIMENTO, F. C. et al. *A Ação TEC NEP – Tecnologia, educação, cidadania, e profissionalização para pessoas com necessidades específicas como ferramenta de inclusão*

nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. *Inter Science Place*, ano 4, n. 18, Jul. Set., 2011. Disponível em: <https://1library.org/title/educacao-profissionalizacao-necessidades-especificas-instituicoes-educacao-profissional-tecnologica>. Acesso em: 27 abr. 2021.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (orgs.). *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, D. C. de. *Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização*. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PINTO, H. H. da C. *Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiás, p. 112, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7906486/. Acesso em: 5 mar. 2022.

PIRES, M. P. L. *NAPNE e educação inclusiva: alcances, desafios e limites*. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estácio de Sá., Rio de Janeiro, p. 192, 2018.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7496383. Acesso em: 05 mar. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA, PNP 2020, ano base 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

PRODANOV, C. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAEDER, S. T. O. *Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas*. Perspectivas em Políticas Públicas, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 121–146, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/856>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. *O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, RJ, v. 46, n. 5, p. 1271 a 1294, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7140>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RIBEIRO, L. H. A.; ROSA, R. *Análise da educação inclusiva como temática de pesquisa nos programas de pós-graduação stricto sensu do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM*. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, e153101220311, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20311>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SANTOS, J. R. *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial: Universidade Federal de São Carlos). São Carlos. p. 163, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9277115. Acesso em: 05 mar. 2022.

SARAIVA; E.; FERRAREZI, E. *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006.

SASSAKI, R. K. *Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais*. Fórum vol. 5 (jan./jun.) Rio de Janeiro INES, 2002. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129/1130>. Acesso em: 07 out. 2021.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar. /Abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 07 out. 2021.

SCHMIDT, J. P. *Para estudar políticas públicas*: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. Revista do Direito. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/index>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SECCHI, L. *Políticas públicas*: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, L. S. DA. *O aluno surdo no IFPB/CG*: uma análise a partir da política de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, p. 108, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8497462. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, M. O. S. *Avaliação de políticas e programas sociais*: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M. O. S. *Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-178.

SILVA, R. L. da. *O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil*: desafios políticos e perspectivas pedagógicas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 179, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4528>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SOUTO FILHO, H. M. de; COSTA, A. D. L. *Construindo estratégias multidimensionais*: o ambiente escolar sob as perspectivas da acessibilidade e da educação inclusiva. Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 90–107, 2021. DOI: 10.21680/2448-296X.2021v6n2ID23513. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/23513>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, A. S. *A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*: um olhar com os núcleos de apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNES). Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade Do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 232, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6679001. Acesso em: 05 mar. 2022.

SOUZA, C. *Políticas Públicas*: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, D. P. de. *Políticas Públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência*: estudo de caso do Projeto Curupira. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 196, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4131>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SOUZA, M. S. de. *Educação e trabalho como pressupostos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica*. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 170, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-09052021-204753/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, Y. H. de.; SECCHI, L. *Extinção de políticas públicas*. Síntese teórica sobre a fase esquecida do *policy cycle*. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 20, n. 66, jan./Jun. 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/39619>. Acesso em: 02 abr. 2022.

TINOCO, D. dos S.; SOUZA, L. M. de; OLIVEIRA, A. B. de. *Avaliação de políticas públicas*: modelos tradicional e pluralista. *Revista de Políticas Públicas*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 305-313, 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/847>. Acesso em: 15 mai. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. 6 ed. São Paulo: Atlas: 2015.

VELIHOVETCHI, D. H. *(Com)Passos e (Im)Passes na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no CEFET/RJ - Campus Petrópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, p. 292, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6906026. Acesso em: 19 fev. 2022.

VELIHOVETCHI, D. H.; OLIVEIRA, R. B. C. de. *(Com)passos e impasses na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Cefet/RJ, campus Petrópolis*. R. Transmutare, Curitiba, v. 5, e2012915, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://utfpr-br.academia.edu/RevistaTransmutare>. Acesso em: 5 mar. 2022.

VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. A. *Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/ educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WU, X. *et al.* *Guia de políticas públicas: gerenciando processos*; traduzido por Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman: 2015.

APÊNDICE A – RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO

Organização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Discente: Tatiana de Jesus Belfort

Docente orientadora: Prof.^a Dra. Biancca Scarpeline de Castro

Dissertação: Avaliação de Implementação da Política TEC NEP: Estudo de Caso do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Campus Manaus Centro do IFAM

Data da defesa: 12/09/2023.

Setor beneficiado com o projeto de pesquisa, realizado no âmbito do programa de

mestrado: Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Classificação:

PRODUTOS TÉCNICOS/TECNOLÓGICOS:

- Produtos de Intervenção ou Desenvolvimento (Inovação)
- Empresa ou organização social inovadora
- Processo, tecnologia e produto, materiais não patenteáveis
- Relatório técnico conclusivo**
- Tecnologia Social
- Norma ou marco regulatório
- Patente
- Produtos/Processos em sigilo
- Software / Aplicativo
- Base de dados técnico- científica

PRODUTOS DE FORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

- Curso para Formação Profissional
- Material didático
- Capacitações e Treinamentos
- Produto Bibliográfico ou audiovisual técnico/tecnológico

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO

1. Conexão com a Pesquisa

Projeto de Pesquisa: Avaliação de Implementação da Política TEC NEP: Estudo de Caso do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Campus Manaus Centro do IFAM

Linha de Pesquisa vinculada à produção: Gestão da Inovação, Mercados e Políticas Públicas.

Aplicabilidade - Descrição da Abrangência Realizada: A pesquisa desenvolvida possibilitou verificar a situação da Política TEC NEP, a partir da análise da atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Campus Manaus Centro do Instituto Federal do Amazonas (CMC/IFAM). O objetivo foi avaliar como a implementação do NAPNE no Campus Manaus Centro tem contribuído para o acesso, a permanência e a saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho, a partir da avaliação de implementação de políticas públicas, segundo a dimensão eficácia, para que fosse possível identificar as falhas e redirecionar a tomada de decisão dos implementadores da política, de acordo com as especificidades locais.

Aplicabilidade – Descrição da Abrangência Potencial: Pesquisas sobre atuação dos NAPNEs existentes nas unidades da RFPCT têm sido desenvolvidas em diferentes níveis e sob diferentes perspectivas, sendo ainda insipientes pesquisas em nível de doutorado e que tratem da temática da adaptação curricular e das avaliações (CUNHA; MOTA; MIRANDA, 2020). Assim sendo, a pesquisa realizada tem o potencial de orientar acerca de alternativas para pesquisas sobre a EPTI em unidades da RFPCT, não somente sob a perspectiva da avaliação de eficácia do desenvolvimento da política TEC NEP, mediante a atuação dos NAPNEs, mas a partir do desenvolvimento das demais competências ligadas aos NAPNEs, como a adaptação curricular, de atividades e de avaliações, tendo em vista que uma finalidade da educação profissional tecnológica é formar profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho ou empreender, de modo a contribuir com o desenvolvimento social e econômico das localidades em que estão inseridos.

Replicabilidade: As unidades da RFPCT são reconhecidas como instituições que oferecem ensino de qualidade com o foco na transformação social onde estão inseridas. Estas instituições oferecem diferentes modalidades de ensino e, consequentemente, recebem um público diversificado para obtenção de formação básica e tecnológica que lhes proporcione conquistar uma vaga no mercado de trabalho e empreender, contribuindo com o desenvolvimento social local. Esta pesquisa expõe tanto os fatores que contribuem para o cumprimento dos objetivos estabelecidos no desenho da política TEC NEP e atribuições do NAPNE/CMC, assim como revela os fatores que estão interferindo no cumprimento dos objetivos estabelecidos no desenho da política TEC NEP e comprometendo a perspectiva de atuação do NAPNE/CMC, a partir da avaliação de implementação de políticas públicas, segundo a dimensão de eficácia. A avaliação empregada pode ser reproduzida por outras unidades da RFPCT, a fim de que seja identificada a situação da implementação da política TEC NEP, por meio dos NAPNEs que, posteriormente, conduzam ao redirecionamento das ações executadas, voltadas para o cumprimento dos objetivos da política por meio dos NAPNEs. Dentro das recomendações efetuadas ao CMC/IFAM e que podem ser seguidas pelas demais unidades, cita-se: proporcionar qualificação para a formação docente em educação especial e inclusiva, voltada para a adaptação do currículo, dos conteúdos e atividades avaliativas, passando a empregar o Plano de

Ensino Individualizado para os alunos que necessitarem; oferta de formação continuada, por meio de cursos rápidos e oficinas de forma contextualizada à realidade de educação profissional e tecnológica; inserir a programação das formações dentro do Calendário Acadêmico da instituição; ofertar atendimento educacional especializado; e aprimorar o acompanhamento dos egressos, a fim de que cumpram o objetivo de se tornarem instituições especializadas na oferta de educação profissional tecnológica inclusiva.

Certificado de Assentimento do Menor de Idade: Não se aplica.

Conexão com a Produção Científica - artigos publicados que estão correlacionados a esta produção: em fase de elaboração.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos:

BELFORT, Tatiana de Jesus; CASTRO, Biancca Scarpeline de. *Educação Inclusiva e Educação Profissional: uma revisão da literatura*. In: Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - CASI (Evento On-line). Anais... Volta Redonda (RJ) Universidade Federal Fluminense, 2022. Disponível em: www.even3.com.br/anais/14casi.

BELFORT, Tatiana de Jesus; CASTRO, Biancca Scarpeline de. Educação Profissional e Inclusiva: uma revisão da literatura. In: Anais do XXV SEMEAD - Seminários em Administração (Evento Híbrido). Anais... São Paulo (SP) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://submissao.semead.com.br/25semead/anais/>.

APÊNDICE B – PRODUTO TECNOLÓGICO

Plano de ação para o redirecionamento das atividades de implementação da política TEC NEP pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro.

Este plano é o produto tecnológico da pesquisa intitulada **Avaliação de Implementação da Política TEC NEP: Estudo de Caso do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Campus Manaus Centro do IFAM**, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGE/ UFRJ).

A pesquisa foi executada entre os anos de 2021-2023 e teve por objetivo: avaliar como a implementação do NAPNE no Campus Manaus Centro tem contribuído para o acesso, permanência e saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma análise da implementação da política TEC NEP executada por meio do NAPNE/CMC, utilizando-se de três códigos: acesso, permanência e êxito. Cada código foi dividido em três categorias, a saber: Fatores que contribuem para o alcance dos objetivos estabelecidos no desenho da política; Fatores que interferem no cumprimento dos objetivos estabelecidos no desenho da política; e “Outros” pontos relativos ao processo de implementação da política.

Após a análise dos dados, identificou-se que o NAPNE/CMC cumpre as finalidades da TEC NEP, mas há pontos que precisam de ajustes, como é o caso da retomada dos trabalhos de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por meio de palestras e eventos abertos a comunidade acadêmica, assim como há outros que ainda precisam ser executados, como:

- A criação da Comissão Multiprofissional do NAPNE, visto ser a responsável por “garantir que todos os alunos com deficiência sejam atendidos a partir de suas necessidades específicas” (RESOLUÇÃO Nº 31/2018-CONSUP/IFAM, p. 2);
- A constituição da Comissão Multiprofissional do NAPNE também possibilitará o mapeamento dos discentes com NEE no campus, bem como o acompanhamento da evasão ou êxito destes estudantes;
- Que os editais dos processos seletivos para acesso ao CMC/IFAM sejam também disponibilizados em LIBRAS, tendo orçamento específico para a execução dessas atividades;
- Que a partir do relatório de acompanhamento, as demandas sejam levadas ao Conselho Educacional do campus, que é o “órgão de natureza consultiva, de caráter multi e interdisciplinar, responsável pela análise de assuntos acadêmicos e didático-pedagógicos” (RESOLUÇÃO Nº 94/2015-CONSUP/IFAM, p. 55), a fim de que sejam planejadas soluções em prol dos alunos com NEE;
- O acompanhamento do itinerário profissional dos egressos com NEE, com o fim de “identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão” (RESOLUÇÃO Nº 35/2012-CONSUP/IFAM, p. 3).

Diante do exposto, este plano foi elaborado com a finalidade de orientar à Gestão do Campus Manaus Centro e à Coordenação do NAPNE/CMC acerca das possibilidades de aperfeiçoamento das atividades atualmente desenvolvidas e que estão diretamente relacionadas

ao acesso, à permanência e à saída exitosa para o mercado de trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais.

As ações apresentadas possuem o foco na realidade da política TEC NEP implementada por meio do NAPNE/CMC. Por outro lado, admite-se que poderão ser ajustadas e empregadas pelas demais unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, devido possuírem dificuldades semelhantes às identificadas nesta pesquisa.

Supõe-se que este plano de ação sirva de ponto de partida para o redirecionamento das atividades desempenhadas pelos atores implementadores da política TEC NEP por meio do NAPNE/CMC e, paralelamente, seja utilizado para orientar a tomada de decisão tanto dos gestores do IFAM, quanto pelas demais unidades da RFEPC, acerca das adequações para a promoção de uma educação profissional e tecnológica inclusiva.

Quadro 1 - Ações relacionadas ao acesso.

AÇÃO	RESPONSÁVEL	FINALIDADE	ATIVIDADES
Planejar ações de acessibilidade nos processos seletivos acadêmicos institucionais.	Pró-Reitoria de Administração/ Pró-Reitoria de Ensino/ Direção Geral do CMC.	Aperfeiçoar as condições de acesso atualmente disponibilizadas aos candidatos com NEE.	Prever orçamento para promoção das adequações relacionadas aos processos seletivos acadêmicos institucionais.
	Equipe do NAPNE/ Tradutores-intérpretes de LIBRAS/ Coordenação Geral de Comunicação.	Alcançar o público com NEE, por meio da acessibilidade programática.	Traduzir os editais para a LIBRAS. Disponibilizar o edital em áudio-descruição e braille. Divulgar pelas redes sociais e por meio de visitas às escolas que ofertam ensino fundamental e ensino médio a função do NAPNE no processo de acesso, permanência e êxito dos alunos com NEE nos cursos do CMC.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2023).

Quadro 2 - Ações relacionadas à permanência (continuação).

AÇÃO	RESPONSÁVEL	FINALIDADE	ATIVIDADES
Realização de atividades de sensibilização e conscientização.	Equipe do NAPNE/ Equipe Multiprofissional em Saúde/ Diretoria de Ensino.	Redução de comportamentos preconceituosos e discriminatórios.	Realização de oficinas, palestras e rodas de conversa que abordem a temática dos alunos com NEE e a EPTI, abertas à comunidade acadêmica.
Identificação dos espaços físicos que precisam de acessibilidade arquitetônica.	Equipe do NAPNE/ Gerência de Administração e Manutenção.	Promoção de espaços com acessibilidade arquitetônica.	Planejamento das reformas; Previsão orçamentária; Elaboração de cronograma; Execução das reformas.
Reestruturação da equipe de apoio.	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas/ Departamento de Gestão de Pessoas do campus.	Dispor de profissionais qualificados para atendimento das demandas específicas do público com NEE.	Realizar concurso público para o provimento dos cargos de tradutor-intérprete de LIBRAS de nível superior, pedagogos e psicopedagogos especializados em educação especial e

			inclusiva;
Implementação do Plano de Ensino Individualizado – PEI.	Equipe do NAPNE/ Departamentos Acadêmicos.	Promoção de acessibilidade nos métodos de ensino.	Constituição da Comissão Multiprofissional para acompanhamento dos alunos com NEE.
Identificação das necessidades de capacitação e qualificação profissionais.	Departamento de Gestão de Pessoas/ Equipe do NAPNE.	Promover condições para a participação de cursos de qualificação dos servidores para atuação com os alunos com NEE.	Levantamento das necessidades; Previsão orçamentária; Elaboração de cronograma dos cursos; Divulgar e incentivar a adesão pelos servidores.
Incentivar a participação docente nas formações e qualificações.	Diretoria de Ensino/ Departamento de Gestão de Pessoas/ Equipe do NAPNE.	Oportunizar o aprendizado de novos métodos de ensino adaptados aos alunos com NEE na realidade da EPT.	Prever no Plano de Atividade Docente carga-horária anual específica para formação em educação especial e inclusiva; Divulgar as formações e capacitações; Estimular a participação.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2023).

Quadro 3 - Ações relacionadas à saída exitosa.

AÇÃO	RESPONSÁVEL	FINALIDADE	ATIVIDADES
Realização de levantamento acerca da conquista <u>ou não</u> do mercado de trabalho após a conclusão do curso pelos alunos com NEE.	Diretoria de Extensão/ Departamento de Controle Acadêmico.	Acompanhar o itinerário profissional dos egressos com NEE.	Identificar os egressos com NEE; Convidá-los a participar do encontro anual de egressos; E iniciar o acompanhamento desses egressos, por meio de entrevistas sobre os caminhos trilhados após a conclusão do curso, perspectivas, dificuldades e conquistas.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2023).

Ganhos posteriores à execução do plano de ação.

Tornar o CMC/IFAM uma unidade de referência na oferta de educação profissional mais inclusiva, princípio da política TEC NEP.

Fornecer à sociedade amazonense retorno acerca do que o Instituto Federal do Amazonas, por meio do Campus Manaus Centro, tem realizado dentro da perspectiva da educação profissional e inclusiva.

Estimular estudos científicos sobre o papel dos NAPNEs dentro dos Institutos Federais de Educação, assim como dos desdobramentos da aplicação do plano de ação, possibilitando a divulgação das ações de inclusão na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas pelo Campus Manaus Centro do IFAM.

Tatiana de Jesus Belfort

Sob orientação da Professora Dra. Biancca Scarpeline de Castro
MPGE/UFRRJ

APÊNDICE C - Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES.

Autor	Ano	Título
Marco Polo Leal Pires	2018	NAPNE e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites
Daphne Holzer Velihovetchi	2018	(Com)Passos e (Im)Passes na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no CEFET/RJ - Campus Petrópolis
Eva Lídia Manicoba de Lima	2018	Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência Visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Ações Institucionais e Vozes docentes
Luana Ugalde da Costa	2018	Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre
Adriana da Silva Souza	2018	A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES)
Laís Salustiano da Silva	2019	O Aluno Surdo No IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão
Rosangela Lopes Borges	2019	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano
Higor Heyder da Costa Pinto	2019	Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano
Fabiana de Oliveira Lobão	2019	Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju
Jean Carlos Dias Ferreira	2020	A Permanência dos Estudantes Surdos como Fatores de Inclusão Escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, com curso Informática para a Internet
Katia Arruda Dias	2020	Um Suporte de Acessibilidade: um guia orientador na Educação Profissional Tecnológica do IFRJ
Jessica Rodrigues Santos	2020	Inclusão Escolar e os Modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros
Taiza Lima da Cunha	2020	O Manual Pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas
Fernanda Silva Maekava	2020	Os Desafios do Processo de Inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE
Fernando Soares Machado	2021	O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Fonte: Elaboração própria (2022).

ANEXOS

- A – Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
- B – Carta de Anuênciā da Instituição em que foi realizada a pesquisa
- C – Folha de Rosto da Plataforma Brasil
- D – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido
- E – Roteiro de entrevista 1
- F – Roteiro de entrevista 2
- G – Roteiro de entrevista 3
- H – Roteiro de entrevista 4

ANEXO A
Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica do IFAM - Campus Manaus Centro

Pesquisador: TATIANA DE JESUS BELFORT

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59938122.7.0000.5020

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.590.874



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.590.874

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1932663.pdf	01/08/2022 18:38:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CARTA_tatiana_belfort.docx	01/08/2022 18:38:05	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Tatiana_Belfort.pdf	01/08/2022 18:37:01	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
Outros	curriculo_tatiana.pdf	01/08/2022 18:35:57	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
Outros	Curriculo_Biancca_Castro.pdf	01/08/2022 18:35:04	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_TATIANA_BELFORT.docx	01/08/2022 18:30:41	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_tatiana_belfort.pdf	01/08/2022 18:30:06	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_participantes_tatiana_belfort.pdf	01/08/2022 18:29:52	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_instituicao_tatiana_belfort.pdf	14/05/2022 21:11:08	TATIANA DE JESUS BELFORT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B
Carta de Anuênciâa da Instituição em que foi realizada a pesquisa



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



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **EDSON VALENTE CHAVES**, na qualidade de responsável pelo(a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Manaus- Centro, autorizo a realização da pesquisa intitulada *“Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica do IFAM – Campus Manaus Centro”*, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) TATIANA DE JESUS BELFORT, orientanda da Professora Dra. Biancca Scarpelini de Castro, vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução nº 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados 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.

Manaus, 26 de abril de 2022.


EDSON VALENTE CHAVES
Diretor Geral
 Edson Valente Chaves
 Diretor Geral
 Campus Manaus Centro do IFAM
 Portaria 1.131-GR/IFAM, de 27.05.2010

Contato:
 edson.valente@ifam.edu.br

ANEXO C

Folha de Rosto da Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica do IFAM - Campus Manaus Centro			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática: Não se aplica.			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: TATIANA DE JESUS BELFORT			
6. CPF: 838.982.202-49	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Peroba, Viver Melhor 2 LAGO AZUL 90, QUADRA 29 MANAUS AMAZONAS 69018652		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 92981124444	10. Outro Telefone:	11. Email: tattiana.belfort@ifam.edu.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>18</u> / <u>04</u> / <u>2022</u> <u>Tatiana de Jesus Belfort</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	13. CNPJ: 29.427.465/0001-05	14. Unidade/Órgão: PPGE - Programa de Pós-graduação em Gestão e Estratégia	
15. Telefone: (21) 2681-4938	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>ROBERTO DE SOUZA RODRIGUES</u> CPF: <u>014.193.637-19</u>			
Cargo/Função: <u>Reitor</u>		<u>Roberto de Souza Rodrigues</u> Reitor da UFRJ SIAPE 2452375	
Data: <u>26</u> / <u>04</u> / <u>2022</u> <u>RSR</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D

Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÉNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Aos participantes maiores de idade)

Prezado(a) Participante,

Meu nome é Tatiana de Jesus Belfort, sou estudante do curso de mestrado em Gestão e Estratégia, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Campus Seropédica e você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA DO IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO”.

A pesquisa tem como **objetivo** “Avaliar como a implementação do NAPNE no campus Manaus Centro tem contribuído para o acesso, permanência e saída exitosa de discentes com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho” e se **justifica** pela possibilidade de apresentar à comunidade acadêmica as ações em educação especial e inclusiva que o campus desenvolve, bem como identificar pontos fortes e fracos, com o fim de subsidiar a gestão na tomada de decisão com vistas à melhoria dos serviços prestados e contará com a **coleta de dados** por meio do levantamento documental e de entrevista individuais, do tipo semiestruturadas, com os atores envolvidos no processo inclusivo no âmbito do campus, incluindo-se a participação de atores implementadores e beneficiários.

A partir dos dados coletados com você e os demais participantes, será possível construir um **RELATÓRIO TÉCNICO** com informações acerca da situação atual da educação especial e inclusiva que o Campus Manaus Centro oferta aos seus alunos por meio do NAPNE.

Como **benefícios**, informo que o **RELATÓRIO TÉCNICO** tem a intenção de indicar à gestão do campus e do NAPNE pontos fracos e pontos fortes acerca da educação especial e inclusiva evidenciadas por meio da pesquisa, com o fim de subsidiar a tomada de decisão pela Gestão.

Esta pesquisa não apresenta danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo aos seus participantes.

Dos procedimentos: Irei fazer algumas perguntas, anotar e gravar suas respostas, as quais ocorrerão por meio de entrevista individual. Seu nome não será divulgado, você será identificado apenas como ATOR N° ou ENTREVISTADO N°. Apenas eu, que sou a pesquisadora responsável terei acesso a esse material.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei para outras pessoas,

nem darei a estranhos as informações vindas de você.

Ressalto que os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem que sejam identificados os participantes desta pesquisa.

Participar desta pesquisa é **uma opção** e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá nenhuma perda e o aceite não implicará em nenhum retorno financeiro.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Você irá responder algumas questões referentes ao atendimento oferecido pelo NAPNE/CMC/IFAM, enquanto () **pai/ responsável**; () **servidor**; () **voluntario**; () gestor desta instituição, as quais ocorrerão por meio de entrevista individual.

B) Após terminar a pesquisa, os resultados serão utilizados para fins científicos e poderão ser divulgados em revistas, congressos e não haverá identificação dos participantes em nenhum momento.

C) Você poderá deixar de responder algumas perguntas sem prejuízo algum.

Eu, _____, portador do
RG _____, () **ACEITO**; () **NÃO ACEITO** participar da pesquisa “INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA DO IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO”.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa, bem como fui informado(a) de que tenho direito a receber os resultados da pesquisa.

Certas de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 92-98112-4444 falar com **Tatiana Belfort**.

Pesquisadora: Tatiana de Jesus Belfort – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Mestrado em Gestão e Estratégia – UFRRJ – Campus Seropédica.

Orientadora: Professora Dra. Bianca Scarpelini de Castro – docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Mestrado em Gestão e Estratégia – UFRRJ – Campus Seropédica.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____.

Assinatura da pesquisadora: _____.

Observações:

- Os Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) são responsáveis pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.
- A presente pesquisa foi recebida pelo CEP da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada na rua Teresina, 4950, Adrianópolis. Manaus – AM. CEP: 69057-070. Telefone: 92-3305-1181, e-mail: cep.ufam@gmail.com.
- Este TCLE foi impresso e assinado em 2 (duas) vias, ficando uma de posse do participante e outra desta pesquisadora

ANEXO E
Roteiro de entrevista 1

1. Fale sobre sua formação e trajetória profissional.
2. Qual cargo/ função desempenha no IFAM?
3. Há quanto tempo atua nesta profissão?
4. Há quanto tempo atua na gestão do CMC?
5. O que você entende por educação inclusiva?
6. Você conhece a legislação orientadora da educação especial e inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

7. Considerando que um dos objetivos do Programa TEC NEP é: “garantir acesso, permanência e êxito as pessoas com necessidades educacionais especiais”, como a gestão do campus esteve empenhada em assegurar esse direito aos alunos público alvo do Programa TEC NEP?

8. Quais ações foram planejadas e realizadas pela gestão do campus sobre esse tema no período em que você está na gestão?

9. Quais foram as dificuldades enfrentadas pela gestão do campus nesse processo de garantia de direitos?

10. Quais ações estratégicas foram adotadas para lidar com as dificuldades que enfrentaram?

11. Na sua gestão, o que você destacaria como relevante em relação ao trabalho realizado pelo NAPNE/CMC?

13. O Programa TEC NEP orienta as instituições que ofertam a educação profissional a garantia de:

- a) acesso;
- b) permanência;
- c) saída exitosa para o mercado de trabalho.

Quais das orientações listadas acima, você identifica que o campus tem alcançado, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

13. Quais das orientações listadas, você identifica que o campus não atende, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

14. Quais os avanços que você já identificou?

15. O que você sugere, como solução a ser adotada pela administração do IFAM, para a efetivação desses direitos ao público alvo do Programa TEC NEP no CMC e nos demais *campi* do IFAM?

16. Em resumo, a partir da sua perspectiva, cite pontos fortes, que o campus atende, e pontos fracos, aqueles que precisam receber maior atenção, para que o NAPNE/CMC execute o Programa TEC NEP com sucesso.

ANEXO F
Roteiro de entrevista 2

1. Fale sobre sua formação e trajetória profissional.
2. Qual cargo/ função desempenha no IFAM?
3. Há quanto tempo atua nesta profissão?
4. Há quanto tempo atua na gestão do CMC?
5. O que você entende por educação inclusiva?
6. Você conhece a legislação orientadora da educação especial e inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

7. Considerando que um dos objetivos do Programa TEC NEP é: “garantir acesso, permanência e êxito as pessoas com necessidades educacionais especiais”, na sua opinião, como a gestão do campus esteve empenhada em assegurar esse direito aos alunos público alvo do Programa TEC NEP?

8. Você conhece as ações que foram planejadas e realizadas pela gestão do campus em relação à educação especial e inclusiva?

9. Quais foram as dificuldades enfrentadas pela gestão do campus nesse processo de garantia de direitos para as pessoas com necessidades educacionais especiais?

10. Na sua coordenação, o que você destacaria como relevante em relação ao trabalho realizado pelo NAPNE/CMC?

11. Na sua coordenação, quais as estratégias pedagógicas adotadas pelo NAPNE você indica como sendo relevantes para a permanência e êxito de alunos com necessidades educacionais especiais no CMC?

12. O Programa TEC NEP orienta as instituições que ofertam a educação profissional a garantia de:

- a) acesso;
- b) permanência;
- c) saída exitosa para o mercado de trabalho.

Quais das orientações listadas acima, você identifica que o campus tem alcançado, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

13. Quais das orientações listadas, você identifica que o campus não atende, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

14. O que você sugere, como solução a ser adotada pela administração do IFAM, para a efetivação desses direitos ao público alvo do Programa TEC NEP no CMC e nos demais *campi* do IFAM?

15. Em resumo, a partir da sua perspectiva, cite pontos fortes, que o campus atende, e pontos fracos, aqueles que precisam receber maior atenção, para que o NAPNE/CMC execute o Programa TEC NEP com sucesso.

ANEXO G
Roteiro de entrevista 3

1. Fale sobre sua formação e trajetória profissional.
2. Qual cargo/ função desempenha no IFAM?
3. Há quanto tempo atua nesta profissão?
4. Há quanto tempo atua na gestão do CMC?
5. O que você entende por educação inclusiva?
6. Você conhece a legislação orientadora da educação especial e inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

7. Considerando que um dos objetivos do Programa TEC NEP é: “garantir acesso, permanência e êxito as pessoas com necessidades educacionais especiais”, como a gestão do campus esteve empenhada em assegurar esse direito aos alunos público alvo do Programa TEC NEP?

8.

9. Quais foram as dificuldades enfrentadas pela gestão do campus nesse processo de garantia de direitos para as pessoas com necessidades educacionais especiais?

10. Considerando o tempo em que você atua no NAPNE, o que você destacaria como relevante em relação ao trabalho realizado por esse núcleo?

11. Considerando o tempo em que você atua no NAPNE, quais as estratégias pedagógicas você indica como sendo relevantes para a permanência e êxito de alunos com necessidades educacionais especiais no CMC?

12. O Programa TEC NEP orienta as instituições que ofertam a educação profissional a garantia de:

- a) acesso;
- b) permanência;
- c) saída exitosa para o mercado de trabalho.

Quais das orientações listadas acima, você identifica que o campus tem alcançado, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

13. Quais das orientações listadas, você identifica que o campus não atende, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?

14. O que você sugere, como solução a ser adotada pela administração do IFAM, para a efetivação desses direitos ao público alvo do Programa TEC NEP no CMC e nos demais *campi* do IFAM?

15. Em resumo, a partir da sua perspectiva, cite pontos fortes, que o campus atende, e pontos fracos, aqueles que precisam receber maior atenção, para que o NAPNE/CMC execute o Programa TEC NEP com sucesso.

ANEXO H

Roteiro de entrevista 4

1. Como foi a vida escolar do (a) seu/sua filho (a) antes do IFAM/CMC?
2. O que lhe motivou a inscrever seu/sua filho (a) no processo seletivo do IFAM/CMC?
5. Você percebe o IFAM/CMC como um campus inclusivo?
6. Você conhece o NAPNE/CMC e as ações que ele realiza?
7. Quais as principais diferenças que você percebe entre as instituições de ensino em que seu/sua filho (a) estudou anteriormente e o IFAM/CMC?
- 8.. Seu/sua filho (a) é/foi atendido pelo NAPNE/CMC? Em caso positivo, você poderia falar/ descrever sobre o atendimento prestado, a estrutura física e de pessoas do núcleo?
9. Quais as maiores dificuldades e desafios que seu/sua filho (a) enfrenta/ enfrentou no contexto escolar do campus?
10. O Programa TEC NEP orienta as instituições que ofertam a educação profissional a garantia de:
 - a) acesso;
 - b) permanência;
 - c) saída exitosa para o mercado de trabalho.Quais das orientações listadas acima, você identifica que o campus tem alcançado, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?
11. Quais das orientações listadas, você identifica que o campus não atende, por meio do NAPNE/CMC? Por quê?
12. O que você sugere, como solução a ser adotada pela administração do IFAM, para a efetivação desses direitos ao público alvo da Programa TEC NEP no CMC e nos demais *campi* do IFAM?
13. Em resumo, a partir da sua perspectiva, cite pontos fortes, que o campus atende, e pontos fracos, aqueles que precisam receber maior atenção, para que o NAPNE/CMC execute o Programa TEC NEP com sucesso.