

O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EPT

THE WELCOMING IN EPT'S INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES

*Reginaldo Plácido¹
Catia Maria Alves Monteiro²*

Resumo:

Este artigo é resultado de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, onde, sob a perspectiva da educação para todos na Educação Profissional, busca-se discutir o acolhimento. A metodologia foi do tipo participante, com construção de dados, produto educacional e aplicação de questionário aos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE) dos *campi* de um Instituto Federal, que ofertam cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontam que a aplicação do acolhimento apresenta importantes contribuições para o processo de inclusão dos estudantes, entendendo-se que o acolhimento não encerra por si só, pois corresponde à etapa inicial no processo inclusivo.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Acolhimento. Educação Integral. Educação Profissional e Tecnológica.

¹ Instituto Federal Catarinense

² Universidade Católica de Petrópolis

This article is the result of research within the scope of the Professional Master in Professional and Technological Education, where, from the perspective of education for all in Professional Education, we seek to discuss welcoming. The methodology was of the participant type, with data construction, educational product and application of a questionnaire to the coordinators of the Educational Accessibility Centers (NAE) on the campuses of a Federal Institute, which offer Integrated Technical Courses to High School. The results of the research show that the application of reception presents important contributions to the process of inclusion of students, understanding that the reception does not end on its own, as it corresponds to the initial stage in the inclusive process.

Keywords: Inclusive Education. Reception. Comprehensive Education. Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

As relações entre inclusão e educação integrada permearam a problematização da pesquisa que deu origem a este trabalho, que teve o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como seu campo de análise. Nesse sentido, a problematização considerou a perspectiva inclusiva do IFSC voltada ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), e que as estratégias relacionadas ao acolhimento dos estudantes ainda não estão institucionalizadas. Desta forma, o presente estudo aborda o acolhimento como uma estratégia para identificar as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com TFE, com vistas a propor ações para o seu atendimento e o desenvolvimento das suas potencialidades e favorecer a articulação do seu processo de ensino-aprendizagem, abrindo perspectivas para a efetivação da sua inclusão educacional.

Partindo desse viés, o principal objetivo deste trabalho foi compreender a relação entre acolhimento e inclusão a partir da elaboração de um produto educacional com orientações para o acolhimento de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com TFE ingressantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSC.

Recorrendo à concepção de inclusão, numa perspectiva de educação para todos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental realizar levantamentos teóricos que propiciem reflexões sobre as práticas educativas inclusivas da instituição. Partindo desse viés, o presente estudo questiona a perspectiva de Educação Inclusiva do IFSC atualmente, voltada ao atendimento ao estudante com deficiência e a articulação entre educação especial e ensino comum para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com TFE no contexto educacional. Tal questionamento se dá no diálogo com o princípio da igualdade proposto por Carvalho (2005, p. 2), “[...] o princípio geral da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando”.

Visando aproximar o estudo à realidade educacional, como recurso metodológico para construção de dados, utilizou-se questionários, ação interativa e aplicação de Produto Educacional. Os resultados da pesquisa apontam que a aplicação do acolhimento apresenta importantes contribuições para o processo de inclusão dos estudantes, entendendo-se que o acolhimento não encerra por si só, pois corresponde à etapa inicial no processo inclusivo.

O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EPT

O percurso histórico da EPT denota como a falta da articulação entre formação geral e formação profissional, contribuiu para cristalizar concepções e práticas escolares dualistas (DE CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, 2020). O sistema educacional brasileiro é marcado por diferentes formas de segregação, de modo que a dualidade educacional não está restrita ao Ensino Médio na EPT, ou seja, é possível afirmar que há diversos tipos de dualismos.

Cabe destacar que a Constituição Brasileira e a LDB 9394/96 asseguraram a educação como direito de igualdade a todos e como dever do Estado e da família. Entretanto, de acordo Sasaki (2005), a LDB, ao utilizar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, deixa implícita a existência de um sistema paralelo destinado aos estudantes que não tivessem capacidade acadêmica para frequentar a escola.

De acordo com Diniz (2007) o paradigma da inclusão lança um novo olhar para a pessoa com deficiência, apontando que o conceito de deficiência é socialmente determinado. Glat e Blanco (2009, p. 29) afirmam que essa mudança de olhar é decisiva, uma vez que “implica em desviar o foco de atenção, que anteriormente estava centrado na dificuldade do aluno, direcionando-o para as respostas educacionais que a escola precisa lhe proporcionar”.

A partir da década de 90, inspirado em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o Brasil passou a reformular leis e políticas públicas numa perspectiva de educação inclusiva. Acompanhando o processo de mudança, em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes

denotaram uma abordagem que tem como horizonte a inclusão, que passou a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas as condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, muitas outras reformulações e políticas públicas foram feitas no âmbito federal, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização. Nessa perspectiva, em 2008, o MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2008).

De acordo com a PNEEPEI, o público-alvo da Educação Especial são “[...] os alunos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD)”. O documento complementa que “[...] nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, n. p.). Considerando que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem, na perspectiva inclusiva, “[...] as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008, n. p.).

Partindo dessas considerações, convém esclarecer que as dificuldades de aprendizagem, conforme alertam Roveda, Kanofre e Simon (2017, p. 156): “[...] são decorrentes dos transtornos funcionais específicos e contribuem para o fracasso escolar dos alunos se não forem oferecidas intervenções pedagógicas eficazes que minimizem seus danos à aprendizagem”. Da mesma maneira, Weiss e Cruz (2009,

p. 69) advertem que “[...] por não apresentar características físicas, mentais ou comportamentais marcantes, que o grupo de crianças e jovens com estes distúrbios, muitas vezes teve sua entrada no processo escolar despercebida”. Nesse mesmo sentido, Panta (2017, p. 18) afirma que

[...] existe um número crescente de alunos que não se encaixam em legislações vigentes em função de seu diagnóstico, e acabam sendo privados de um atendimento ou um apoio que lhes garanta também este direito à efetiva participação no ensino regular em função de suas especificidades.

Essas observações demonstram a sutileza que envolve o paradoxo exclusão/inclusão. Assim como os estudantes com deficiência, aqueles que apresentam TFE, legalmente, estão incluídos, mas caso a escola não disponha de recursos humanos que ofereçam a eles apoio pedagógico, seja através de um psicopedagogo ou de um professor de apoio, eles continuam excluídos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, pode-se estar inserido no contexto educacional, mas excluído do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o acolhimento constitui um instrumento catalisador das relações interpessoais e pressupõe o desenvolvimento da alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Por essa via, buscando contribuir com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva, procurou-se encontrar um sentido coerente com a proposta deste estudo, “acolher para incluir”. De modo que, a proposta de acolher o estudante da EPT constitui uma estratégia para favorecer a identificação e o mapeamento de suas especificidades, de forma a oferecer subsídios para o planejamento e implementação das ações, no espaço de tempo entre a matrícula e o início das atividades escolares. Além disso, propõe uma estratégia de mudança, de ruptura do paradigma da atitude reativa para a proativa, com vistas a garantir além do acesso, a sua participação, aprendizagem e permanência.

A convivência com pessoas que sofrem exclusão requer o desenvolvimento da alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, de modo que as nossas ações possam prover uma nova condição àqueles que estão excluídos. Ainda segundo Carvalho (2016, p. 53),

[...] a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius* dela participantes como membros ativos.

Nesse sentido, a acolhida deve ser guiada pelo respeito e pela escuta sensível, na busca por diferentes estratégias para promover a interação e a cooperação entre as partes envolvidas. Conforme expresso por Freire (1996, p. 45), “[...] escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Assim, considerando a origem excludente e homogeneizadora que predomina no sistema educacional brasileiro, a cultura da *normalização*, garantindo a inserção do estudante no espaço escolar, porém sem atender às necessidades educacionais de cada um, o acolhimento deve ter em vista uma abordagem interdisciplinar, considerando as dimensões histórico, social e cultural que constituem a subjetividade do estudante.

Portanto, o acolhimento constitui a etapa inicial de um processo que deve ser construído de forma processual e desenvolvido de forma contínua e permanente, uma vez que novas necessidades vão surgindo e exigindo que mudanças sejam implementadas. Propor uma EPT única e para todos, não se restringe a alinhar o discurso e as normativas da escola à legislação vigente, mas pressupõe desenvolver uma cultura

escolar inclusiva. Diante dessas considerações, ressalta-se que o fio condutor deste estudo pode ser sintetizado na seguinte expressão de Carvalho (2005, p. 2): “[...] o princípio geral da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando”.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de atuação profissional dos pesquisadores, caracterizando-se por pesquisa participante. Para construção das informações necessárias à pesquisa, foram selecionados como sujeitos da pesquisa e aplicação do produto, os servidores do IFSC que atuam ou fossem indicados pelos coordenadores dos NAE, servidores da Coordenadoria Pedagógica (CP) dos *campi* Itajaí e Gaspar e docente de Educação Especial que atua nos *campi* citados.

Como instrumento na construção dos dados, optou-se por utilizar questionários, composto por perguntas fechadas ou dicotômicas e uma pergunta aberta, senda esta com o objetivo de coletar sugestões para elaboração do produto educacional.

Outro instrumento utilizado na construção dos dados foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde é possível mapeamento dos estudantes que declararam necessidade educacional especial (NEE) no período compreendido entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Após a construção dos dados, realizou-se a codificação, agrupando-os sob quatro categorias de acordo com o ingresso dos estudantes: por ampla concorrência/cursando (AC/CUR); ampla concorrência/matrícula cancelada (AC/CANC); ingressante por cota PcD/cursando (COTA/PcD/CUR); ingressante por cota PcD/matrícula cancelada (COTA/PcD/CANC). A partir dessa elaboração, procedeu-se à tabulação, com a disposição dos dados em tabelas por período de ingresso e as informações sobre a realização do acolhimento pelos *campi*, de forma a confrontá-los, relacionando o número

de estudantes ingressantes em cada *campus* com os registros de acolhimento realizados durante o seu ingresso no IFSC.

Após o recorte dos conteúdos, foram definidas categorias analíticas, seguindo o modelo aberto (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219), para que dessa forma se possa falar sobre ela mais facilmente.

Na aplicação do Produto Educacional, com o objetivo de coletar maiores informações para esclarecer ou justificar as respostas às afirmativas, foram elaboradas três perguntas abertas, e o questionário *online* (*Google Forms*), enviado por e-mail aos participantes dos *campi* Itajaí e Gaspar. As respostas são identificadas neste trabalho pela letra “R” seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (por exemplo R1). Seguindo os pressupostos metodológicos, as respostas foram classificadas em 4 categorias: 1) Percepções sobre o acolhimento; 2) Os sujeitos da inclusão; 3) Padronizar não é uniformizar; 4) A efetividade da inclusão.

Para o desenvolvimento do Produto Educacional utilizou-se a construção iterativa de uma explicação. Esse processo é utilizado em estudos exploratórios sem hipóteses a priori, no qual a análise é construída por meio de reflexão, observação e interpretação dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa e na medida em que os construtos teóricos vão avançando, desperta novas visões e conseqüentemente, novas construções (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). Dada a natureza da pesquisa participante, a construção do Produto Educacional também ocorreu de forma iterativa, na parceria colaborativa entre os pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa.

RESULTADO E DISCUSSÕES

As análises dos dados recolhidos durante a pesquisa incidem diretamente sobre a construção do Produto Educacional, isto porque após os primeiros resultados, obtidos

por meio de questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, o Produto Educacional começou a se materializar, como um manual de acolhida, propondo o acolhimento como instrumento facilitador da inclusão dos estudantes. Contudo, ao construir o eixo pedagógico, conforme proposto por Kaplún (2003), o produto foi redirecionado para outro ponto de chegada. A construção, aplicação e avaliação do produto, apontaram um leque de situações que exigiram a revisão do rumo proposto inicialmente. Assim, o eixo conceitual foi revisado, avançando para os pontos de convergência entre a educação integrada e a educação inclusiva, bem como, para a articulação entre educação especial e ensino comum no atendimento aos estudantes público-alvo da inclusão no IFSC, redirecionando a proposta do Produto Educacional para o acolhimento como articulador das práticas educacionais inclusivas da instituição.

De acordo com os resultados, dos dezesseis *campi* que ofertam Ensino Médio Integrado (EMI) no IFSC (Gráfico 1), dois *campi* não responderam ao questionário, sendo que todos os *campi* participantes realizaram o acolhimento dos estudantes, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2020. Esse resultado indica que ainda que as estratégias relativas ao acolhimento dos estudantes matriculados não tenham sido institucionalizadas oficialmente, os *campi* assumiram o compromisso de acolher esses estudantes.

Considerando que, se o projeto da EPT é uma formação humana plena, integrada, transformadora, a inclusão deve começar pela construção de um ambiente acolhedor, com práticas educativas que valorizem a subjetividade dos seus estudantes. Nessa perspectiva, a categoria **Percepções sobre o acolhimento** identificada na R1, quando expressa que “É muito importante a realização do acolhimento dos estudantes com deficiência e, por isso, fazemos aqui no *campus*” e “Penso que poderá ser de ajuda para que mais servidores possam realizar o acolhimento (e não ser de algum cargo

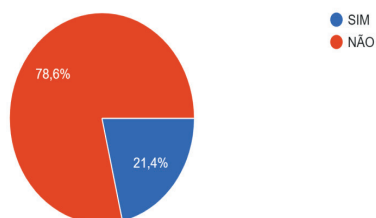
específico, como o psicólogo)”, contribuiu para confirmar a importância do Produto Educacional enquanto projeto inclusivo. Identificada ainda na R4, onde “O acolhimento é um momento fundamental para conhecer e iniciar o processo de inclusão do estudante” e “O acolhimento nos oferece informação para pensarmos e organizarmos de forma conjunta com coordenação de curso, coordenadoria pedagógica e professores o processo de inclusão do aluno, considerando as suas necessidades”.

O Gráfico 1, abaixo, indica que os setores que mais atuaram na realização do acolhimento foram o NAE e a CP.

Gráfico 1 – Setor responsável pelo acolhimento/Período 2018 a 2019

O campus em que você atua possui algum manual ou outro material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes que declaram NEE?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O resultado indicado no Gráfico 1 e a preocupação expressa na R1 sobre o fato de o acolhimento ficar sob a responsabilidade de um cargo específico, as dificuldades apontadas durante a avaliação do produto, relacionadas a defesa da ampliação do olhar inclusivo para além das deficiências, no entanto, com uma limitação de olhar que a inclusão inicia e ocorre somente ou principalmente no âmbito da Coordenadoria Pedagógica (CP), bem como, a falta de servidores para aplicar o produto no campus e o excesso de demanda do NAE, denotam uma aparente ausência de articulação entre os setores, nos processos de inclusão dos estudantes.

A falta de servidores para aplicar o produto apontada pelo campus Itajaí como uma dificuldade, foi comprovada durante a aplicação do Plano de Acolhimento. Após a identificação dos estudantes, foi enviada mensagem aos pais e/ou responsáveis para agendar data e horário para a acolhida. Entretanto, as datas coincidiram com a semana pedagógica, na qual é imprescindível o envolvimento de todos os servidores da CP, e com a ausência da professora de Educação Especial que atende os *campi* Itajaí e Gaspar. Sendo assim, a acolhida de dois dos estudantes que declararam NEE foi realizada por um dos pesquisadores, que após os levantamentos das necessidades e potencialidades desses estudantes, em conjunto com a Professora de Educação Especial e CP, articulou os encaminhamentos para o atendimento desses estudantes. Por um lado, pode não ter havido tempo hábil para planejar a acolhida para outro momento mais adequado.

Quanto ao excesso de demanda do NAE, um dos participantes que avaliaram o produto, sugeriu que poderia ser observado no decorrer do texto, que os membros da equipe de acolhimento deveriam ter uma carga horária alta, para dar conta das demandas. Nesse sentido, com vistas a favorecer o diálogo entre a equipe e a direção do *campus*, foi elaborada uma Ficha de Acolhimento, a ser preenchida pela equipe acolhedora, justificando a carga horária para as atividades desenvolvidas durante o acolhimento, seja com o estudante, com a família ou em trabalho articulado com os demais profissionais da escola.

Coerente com esta categoria, as percepções dos avaliadores acerca das potencialidades do Produto Educacional, destacam a proposta de ampliar o olhar da inclusão atualmente atendido pela instituição, facilitando a identificação de fatores que possam inibir a aprendizagem e como ferramenta na ajuda da permanência e êxito. Essas percepções reiteram a proposta do Produto Educacional sobre a amplitude da educação inclusiva e de que a inclusão é um processo contínuo e permanente.

O conteúdo na R2, sobre os “Direitos e benefícios dos estudantes com NEE”, bem como, sobre “as diversas NEE” indica que a cultura inclusiva desenvolvida pelo IFSC ainda não está consolidada. Dessa análise emergiu a categoria **Os sujeitos da inclusão**, que segundo a R1, “é muito importante a realização do acolhimento dos estudantes com deficiência. Para a R3 “o termo NEE está em desuso no Brasil” e segundo a R5, “sugiro a alteração do nome, de NEE para estudantes público-alvo da educação especial”. Verifica-se que das quatro respostas, apenas uma considera o uso da terminologia NEE, ainda que seja para melhor compreendê-la.

A proposta do produto, considerando a realidade do IFSC, partiu da perspectiva de que a Educação Inclusiva abrange os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas para além deles, inclui todos os estudantes, com ou sem deficiência, independentemente das suas especificidades e necessidades educacionais. Todavia, uma das dificuldades apontadas durante a aplicação do Produto Educacional, refere-se à falta de delimitação do público de atendimento das necessidades específicas que pode gerar dificuldades na identificação do público em si, comprovada durante a identificação dos estudantes ingressantes no campus Itajaí.

Durante o ingresso 2020/1, o campus Itajaí recebeu dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e mais três estudantes que declararam síndrome do pânico, TFE e intolerância à lactose. Após algumas considerações entre a CP e o Registro Acadêmico (RA), a necessidade relacionada à intolerância à lactose foi registrada na pasta do estudante para ciência, contudo, não foi registrada no SIGAA como NEE, conforme as demais. Diante desse contexto, embora admitindo a amplitude da Educação Inclusiva, verificou-se que ampliar o acolhimento para as dificuldades e problemas de aprendizagem oriundos de outras ordens, requer a atualização e reestruturação das condições atuais dos *campi*. Sendo assim, buscou-se delimitar os destinatários finais para o Produto Educacional, os estudantes público-alvo da Educação Especial

e com TFE, podendo ter esse público ampliado conforme o interesse e a realidade de cada *campus* ao qual o material será disponibilizado.

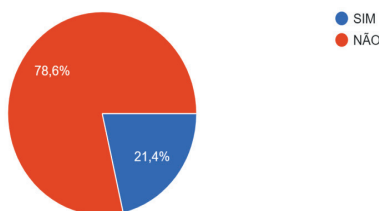
Um dos objetivos do NAE é “[...] articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes do público-alvo da Educação Especial” (IFSC, 2019, n. p.). Entretanto, tendo em vista que a proposta do Produto Educacional abrange também os estudantes com TFE, e a ausência de articulação entre Educação Especial e ensino comum no atendimento às necessidades desses estudantes no IFSC, o eixo conceitual foi redirecionado para os pontos de convergência entre educação integrada e educação inclusiva, com a proposta do acolhimento como articulador das práticas educacionais inclusivas.

De acordo com os resultados obtidos no gráfico 2, cerca de 80% dos participantes afirmaram que seu *campus* não possui material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes. Esse resultado é bastante significativo, porque reforça a importância de se desenvolver um material que possa ser utilizado por todos os *campi* e justifica a relevância do Produto Educacional.

Gráfico 2 – O campus possui material para orientar o acolhimento

O campus em que você atua possui algum manual ou outro material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes que declaram NEE?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com a R1, “o acolhimento não pode ser burocratizado ou padronizado demais, tem que ser flexível o bastante para ocorrer a escuta e a empatia”. A R1 ainda sugere que o acolhimento não pode ser realizado da mesma maneira em todos os *campi*, mas constitui um ponto de partida. Coerente com essa concepção, emergiu a categoria: **Padronizar não é uniformizar**, também identificada na R4 onde afirma que “Fazemos parte do fluxo de matrícula e além de conhecermos a subjetividade de cada estudante, o NAPNE auxilia na orientação acerca da entrega do laudo médico a ser entregue para a comissão central de análise de laudos. O acolhimento nos oferece informação para pensarmos e organizarmos”. A R1 ainda acrescenta que “Gostaria que tal manual, fosse simples e realmente facilitador deste processo”. Enquanto, que a R6 declara “Um instrumento claro e prático, de fácil acesso e utilização”. Pautado nessas considerações, o Produto Educacional se desenvolveu de uma forma prática, com linguagem e processos simples, apontando possibilidades nos diversos contextos institucionais.

Durante a avaliação do Produto Educacional, surgiram algumas contribuições que foram acolhidas visando o seu aprimoramento. Uma delas refere-se à redução das perguntas do roteiro de entrevista, que foram revisadas para tornar o Plano de Acolhimento mais objetivo. Outra sugestão diz respeito ao termo “manual”, considerado um termo mais técnico e diretivo, e como na descrição do trabalho informa que se pretende causar uma reflexão sobre o acolhimento e inclusão, o mesmo deveria ser nominado de forma diferente, talvez Guia, Caderno de Orientações.

As potencialidades do Produto Educacional apontadas pelos avaliadores, indicando que o mesmo é um instrumento inovador, fácil de ser aplicado e o destaque dado ao Plano de Acolhimento e sua aplicabilidade como um procedimento contínuo, possibilitando que o processo de acolhimento seja mantido, mesmo havendo mudanças em equipes, demonstram que o Produto Educacional corresponde às expectativas

expressas nessa categoria. A sugestão de integrar esse produto a sistemas de Registro Acadêmico (RA), por exemplo, o SIGAA, foi acolhida. Após a identificação dos estudantes do campus Itajaí, as informações foram atualizadas no SIGAA, sendo que cada campus pode atualizar esses dados junto ao RA.

A categoria **A efetividade da inclusão** está relacionada ao conteúdo observado na R2, quando sugere que o material apresente “orientações de como fazer a efetiva inclusão desses estudantes em sala de aula” e às dificuldades apontadas pelos participantes referentes a não aceitação da deficiência por parte das famílias e de exposição por parte do estudante e quais estratégias podem ser utilizadas para aproximar esses estudantes do núcleo pedagógico. A construção do Produto Educacional parte da perspectiva de que o acolhimento constitui uma estratégia de aproximação. Todavia, não há pretensão de dar prescrições de como ensinar a realizar o acolhimento ou efetivar a inclusão dos estudantes.

Para verificar se os objetivos propostos pelo Produto Educacional foram alcançados, elaborou-se algumas afirmativas, partindo de alguns componentes descritos por Leite (2018) como: atração, compreensão, aceitação e mudança da ação. Leite (2018) também propõe alguns eixos que foram utilizados para formular as questões: estética e organização do material, indissociabilidade entre forma e conteúdo. Igualmente, procurou avaliar o estilo da escrita, conteúdo e criticidade. A partir desses componentes foram formuladas dez afirmações com base na escala Likert (1932), constituídas por cinco níveis de concordância: discordo totalmente (DT), discordo parcialmente (DP), indiferente (I), concordo parcialmente (CP) e concordo totalmente (CT). A avaliação realizada pelo campus Itajaí apresentou cinco participações, cujos resultados obtidos nos gráficos foram transcritos para a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Percepções sobre o Produto Educacional – Campus Itajaí

AFIRMATIVAS	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA				
	DT	DP	I	CP	CT
1. A descrição do produto permite identificar sua principal finalidade.		20%		40%	40%
2. As ideias apresentadas nos referenciais teóricos estão estruturadas de forma a facilitar o entendimento do assunto tratado.	20%			20%	60%
3. O material textual apresenta potencial para promover uma nova compreensão sobre o assunto abordado, podendo reverberar em seus modos de atuação tanto como servidor, quanto como indivíduo inserido no campo social.		20%		20%	60%
4. O material disponibilizado estimula uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva da instituição.	20%				80%
5. A escrita do texto é acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender.		20%		20%	60%
6. As sugestões propostas no Manual de Acolhimento contribuirão para a ampliação de suas práticas pedagógicas.		20%		20%	60%
7. As sugestões propostas no Manual são suficientes para a realização do acolhimento dos estudantes que declaram necessidades educacionais específicas durante o seu ingresso no campus.	20%			40%	40%
8. Este material pode ser adaptado para ser utilizado por outros campi ou instituições.	20%			20%	60%
9. Quanto ao formato e apresentação do material: As cores utilizadas estão equilibradas.				20%	80%
10. O material promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.				40%	60%

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Observa-se que os níveis de concordância parcial e total superaram os registros de discordância parcial e total. Considerando que a discordância parcial parece ser equivalente à concordância parcial, esses resultados são bastante satisfatórios, diante das afirmativas propostas.

Na Tabela 2, a seguir, estão registradas as percepções de quatro servidores do campus Gaspar que se propuseram a avaliar o Produto Educacional.

Tabela 2 – Percepções sobre o Produto Educacional – Campus Gaspar

AFIRMATIVAS	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA				
	DT	DP	I	CP	CT
1. A descrição do produto permite identificar sua principal finalidade.					100%
2. As ideias apresentadas nos referenciais teóricos estão estruturadas de forma a facilitar o entendimento do assunto tratado.				25%	75%
3. O material textual apresenta potencial para promover uma nova compreensão sobre o assunto abordado, podendo reverberar em seus modos de atuação tanto como servidor, quanto como indivíduo inserido no campo social.					100%
4. O material disponibilizado estimula uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva da instituição.			25%		75%
5. A escrita do texto é acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender.					100%
6. As sugestões propostas no Manual de Acolhimento contribuirão para a ampliação de suas práticas pedagógicas.					100%
7. As sugestões propostas no Manual são suficientes para a realização do acolhimento dos estudantes que declaram necessidades educacionais específicas durante o seu ingresso no campus.				75%	25%
8. Este material pode ser adaptado para ser utilizado por outros campi ou instituições.					100%
9. Quanto ao formato e apresentação do material: As cores utilizadas estão equilibradas.				25%	75%
10. O material promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.					100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

O nível de concordância total em relação às afirmativas propostas foi bastante significativo, demonstrando aceitação do Produto Educacional por parte dos participantes do campus Gaspar. As críticas e contribuições expressas pelos participantes, foram importantes para o aprimoramento do Produto Educacional. A grande maioria foi acolhida de forma a tornar o material mais coerente com a realidade institucional, sem perder de vista as questões norteadoras: orientar as atividades relativas ao acolhimento e estimular uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva desenvolvida pela instituição.

A perspectiva inclusiva do IFSC, voltada ao acolhimento e atendimento dos estudantes público-alvo, bem como à falta de servidores para aplicar o produto e o excesso de demanda, sugerem a ausência de articulação no atendimento dos estudantes. Os documentos do IFSC apontam que as estratégias relacionadas ao processo de acolhimento dos estudantes matriculados, ainda não estão institucionalizadas e os resultados da pesquisa indicam que cada *campus* utiliza estratégias próprias para realizar o acolhimento dos estudantes ingressantes e que aproximadamente 80% dos participantes afirmam que seu *campus* não possui material para orientar as ações de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os conhecimentos gerais e específicos, entre a teoria e a prática dos conteúdos e entre educação especial e ensino comum, é um pressuposto fundamental para a efetivação de uma educação integradora e inclusiva. Todavia, verifica-se que o amparo legal, por si só, não garante a efetividade da Educação Integrada e Inclusiva almejada na EPT. Além de estarem previstas legalmente, para se efetivarem, as articulações entre formação geral e educação profissional, e entre a educação especial e o ensino comum, precisam se concretizar nas práticas educativas no cotidiano escolar.

A pesquisa e a construção do Produto Educacional partiram da perspectiva de que pensar em inclusão é pensar em todas as pessoas. Sendo assim, a ausência de articulação nos processos de inclusão dos estudantes com TFE, e os resultados da pesquisa indicando que cada *campus* utiliza estratégias próprias para realizar o acolhimento dos estudantes ingressantes e que a maioria dos *campi* não possui material para orientar as ações relativas ao acolhimento, bem como, o fato das estratégias referentes ao acolhimento dos estudantes ainda não estão institucionalizadas no IFSC, favoreceram a proposta do acolhimento como estratégia de articulação para as práticas educacionais inclusivas.

Cabe ressaltar que a intenção deste estudo não é contrapor as ações realizadas pela instituição no âmbito da inclusão, ao contrário, considerando que a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais do IFSC, tende a aumentar o ingresso desse público na instituição e que o público efetivo amparado pela legislação em vigor da Educação Especial demanda um conjunto de medidas e recursos para favorecer o adequado desenvolvimento escolar desses estudantes, compreende-se que a constituição de um núcleo para o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial é fundamental. Todavia, não se pode deixar de discutir as possibilidades de

uma abrangência da realidade, no sentido de avançar para a concretização de uma inclusão cada vez mais efetiva.

Enquanto projeto inclusivo, o acolhimento coloca em discussão a amplitude da inclusão como um processo que para se concretizar requer um esforço coletivo da instituição e a articulação entre todos os envolvidos nesse processo. Portanto, a proposta de acolhimento do presente estudo, fundamentada no sentido da ação humana de reconhecer a dimensão subjetiva do ser humano, considerando-o como sujeito histórico, social e cultural (BREHMER; VERDI; 2010), pressupõe que esse processo precisa ser construído, a partir da interação cotidiana entre a instituição e o estudante.

Partindo desse pressuposto, o Produto Educacional foi desenvolvido não como um fim em si mesmo, apenas um recurso para orientar o acolhimento dos estudantes, mas como um meio de propiciar reflexões para a mudança de paradigma e para a ampliação da perspectiva inclusiva desenvolvida pelo IFSC atualmente. De modo que, além de permitir que a instituição conheça o histórico pessoal e escolar do estudante, possibilitando a identificação e o mapeamento das suas necessidades e especificidades, o acolhimento favorece o planejamento e a implementação das ações coerentes com a sua singularidade e a mudança do paradigma da atitude reativa para a proativa.

É certo que para se concretizar, essa mudança deve ser mobilizada por um ou outro setor. Apesar das dificuldades apontadas pela falta de servidores e excesso de demanda pelo NAE e a CP, considera-se que o papel estratégico que esses setores cumprem na instituição, intermediando as relações, muitas vezes conflitantes, estabelecidas entre os vários personagens que compõem a comunidade acadêmica, e a atitude colaborativa entre os professores da educação especial e do ensino comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar, podem tornar-se os grandes mediadores dessa construção coletiva.

A inclusão deve ser construída de forma contínua e permanente, uma vez que incluir não se resume ao ato de receber o estudante, mas constitui uma sucessão de ações que devem ser planejadas e implementadas em conjunto. Não obstante, toda a complexidade que envolve a temática inclusão, desde que haja disponibilidade e motivação de todos, para além das leis, diretrizes e políticas públicas, o acolhimento do estudante pode contribuir para a construção de uma cultura inclusiva que garanta uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 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: 15 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DE CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, C. A. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 331-355, 19 out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em 29 nov 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (2020-2024)**. Florianópolis: IFSC, 2020. Disponível em: <https://discovirtual.ifsc.edu.br/index.php/s/vllxabFbpUZIqCf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

IFSC. **Resolução CONSUP Nº 38, de 16 de dezembro de 2019.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional - NAE. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tJZ1CJbkbOnzAR0Lq6yKSj-4YkPkpYCN/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 dez. 2019.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ)*, 7., 2018, Fortaleza. **Atas CIAIQ**, Fortaleza, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 6 nov. 2019.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** New York University: Archives of Psychology, 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PANTA, B. G. Z. Problemas de aprendizagem na Educação Especial e no AEE: uma análise sobre as políticas públicas e formação de educadores especiais. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Santa Maria: UFSM, 2017. p. 16-35. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/06/OS-CASOS-EXCLU%C3%8DDOS-2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROVEDA, A. A. O.; KANOFRE, D. M. Z.; SIMON, K. W. Os problemas de aprendizagem e a política nacional de educação especial: uma reflexão acerca da escolarização de alunos com transtornos funcionais específicos e TDAH no âmbito da educação inclusiva. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Santa Maria: UFSM, 2017. p. 154-166. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/06/OS-CASOS-EXCLU%C3%8DDOS-2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. *In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 65-78.

