



DOSSIÊ

**CONTRIBUIÇÕES DO
INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE
RONDÔNIA PARA A
CONFERÊNCIA
MUNDIAL DE
EDUCAÇÃO
SUPERIOR 2022**

**DOSSIÊ: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA PARA A CONFERÊNCIA MUNDIAL
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2022**

Sergio Francisco Loss Franzin

Uberlando Tiburtino Leite

(Organizadores)

RONDÔNIA
SETEMBRO DE 2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	6
Mauro Henrique Miranda de Alcântara, William Kennedy do Amaral Souza	
PREPARAÇÃO DO FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSITURAS EM CONSONÂNCIA À AGENDA 2030 DA ONU	11
Aline Ramos Barbosa, Gedeli Ferrazzo, Iranira Geminiano de Melo, Leidiane da Silva Ferreira, Sheylla Chediak	
PREPARAÇÃO DO FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	14
Leidiane da Silva Ferreira	
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DESDE A AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	16
Xênia de Castro Barbosa Maria Enísia Soares de Souza	
O “FORTALECIMENTO DOS NAPNEs” NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	38
Claudete Marques das Neves, Bruno J. B. Galasso	
GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
Angelina Maria de Oliveira Licório, Diego Alexandre Duarte	
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA	79
Ilma Rodrigues de Souza Fausto	

APRESENTAÇÃO

Ao tomar conhecimento do texto de contextualização, análise e solicitação de contribuições para os eixos da Conferência Mundial de Educação Superior 2022, apresentado pela Comissão composta pela Andifes, Conif, Abruem e Abruc, com data de 13 de julho de 2021, o Instituto Federal de Rondônia mobilizou alguns servidores para apresentar discussões. Apesar do curto espaço de tempo, foi possível desenvolver alguns estudos, debates e proposições, conforme os artigos apresentados neste Dossiê.

Para fomentar o debate sobre o Eixo I da Conferência, Impacto da Covid-19 na Educação Superior, os Professores Mauro Henrique Miranda de Alcântara e William Kennedy do Amaral Souza fizeram a análise de um estudo de levantamento relativo às percepções e condições de aprendizagem dos alunos da educação superior no Brasil e, por especificidade, no IFRO, a respeito dos impactos, condicionamentos, rupturas e desafios da pandemia da Covid-19, com importantes apontamentos sobre as condições de “retorno” às atividades presenciais e outras formas de continuidade.

No contexto do Eixo II, Educação Superior & Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), as Professoras Aline Ramos Barbosa, Gedeli Ferrazzo, Iranira Geminiano de Melo, Leidiane da Silva Ferreira e Sheylla Chediak, por meio da abordagem *Preparação do Futuro da Educação Superior: Proposituras em Consonância à Agenda 2030 da ONU*, trazem uma crítica a partir do ODS 4, com atenção aos aspectos políticos de financiamento, valorização da educação superior pública e de qualidade e autonomia didática e administrativa das instituições. Realçam a importância do fato de que a formação de nível superior, em instituições como os Institutos Federais, tem reflexos sobre os estudantes e também sobre a replicação dos aprendizados, por meio das licenciaturas, cujos resultados atuais e futuros beneficiam toda uma cadeia de formação. Em abordagem complementar, intitulada *Preparação do Futuro da Educação Superior*, a Professora Leidiane da Silva Ferreira traz preocupações relacionadas aos saberes dos educadores e das influências das políticas e materiais diretivos (como a Base Nacional Comum Curricular) sobre o cotidiano do ensino e aprendizagem, especialmente quando há regulamentações não discutidas com os educadores.

O Eixo III, Inclusão na Educação Superior, é contemplado por dois artigos: o que levanta desafios e perspectivas na América Latina e Caribe, ricamente elaborado pelas Professoras Xênia de Castro Barbosa e Maria Enísia Soares de Souza, com um embasamento que enfatiza as discussões para a Conferência Mundial da Educação Superior 2022 sob o ponto de vista de uma educação emancipadora, decolonial, e uma importante crítica aos indicadores de inclusão

na educação superior brasileira, especialmente ao se considerarem minorias, envolvendo a diversidade das pessoas com deficiência dentro da diversidade de origem dessas pessoas; o segundo artigo, da Professora Claudete Marque das Neves e do Professor Bruno J. B. Galasso, é um Relato de Experiência da implantação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFRO por meio de um projeto estratégico, a partir do qual faz uma análise das influências de modelos de gestão baseados em indicadores.

Para o Eixo VI, Governança da Educação Superior, há um artigo da Professora Angelina Maria de Oliveira Licório e o estudante Diego Alexandre Duarte, em que discutem o tema Governança aplicado a um Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), quanto aos princípios e estratégias de gestão adotados e aos indicadores institucionais.

Para finalizar este Dossiê, a Professora Ilma Rodrigues de Souza Fausto, no contexto do Eixo 3 da Conferência, traz o Relato de Experiência *Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia*, em que demonstra algumas soluções simples e práticas que podem ser adotadas para promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas no uso de tecnologias educacionais e seus respectivos sistemas.

Sugere-se que este Dossiê seja aproveitado para a criação de painéis temáticos durante a Conferência Mundial de Educação Superior 2022, de forma presencial ou pelo menos a distância, para abertura e aprofundamento de importantes debates sobre educação superior no contexto de países latinos e que ainda sofrem com a insuficiência ou inadequação de políticas públicas, nos dois estágios inadiáveis, sequenciais e que ainda estão longe de atingir as melhores expectativas: o da democratização do acesso e o das condições de permanência em cursos na educação pública e de qualidade.

Os Organizadores

IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

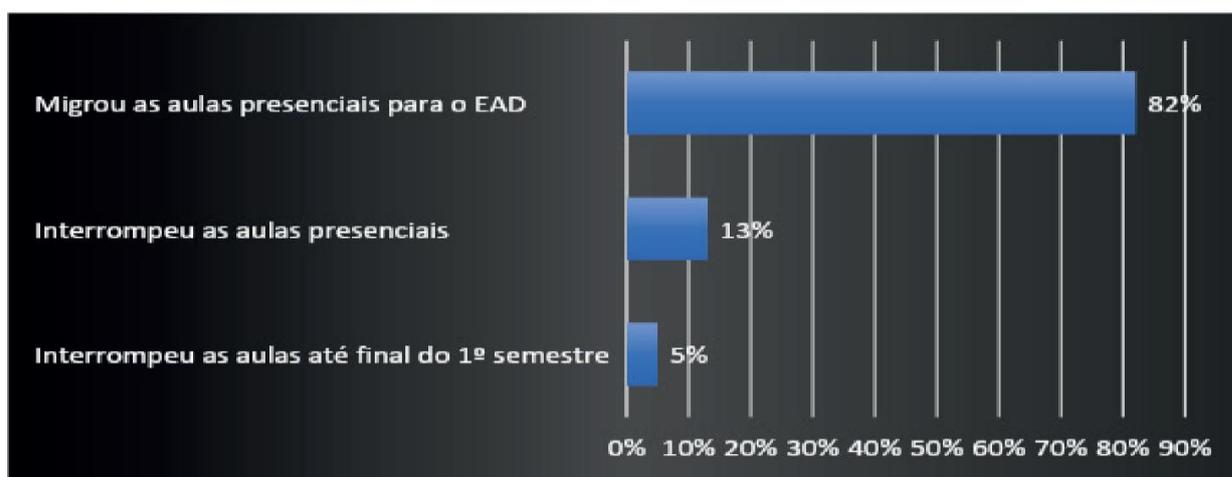
Mauro Henrique Miranda de Alcântara¹

William Kennedy do Amaral Souza²

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação emitiu a portaria nº 343, que permitiu a substituição das aulas presenciais por meios digitais, surgindo o Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto durasse a situação da pandemia (SANTOS; SOUZA; SANTOS, 2021, p. 31). Essa decisão afastou das salas de aula físicas a totalidade dos/as estudantes brasileiros(as). A decisão foi prontamente compreendida, tendo em vista o contexto de pandemia no planeta. Em todo o mundo, os sistemas educacionais foram afetados pela pandemia da Covid-19. Em mais de 150 países, a pandemia produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades. Globalmente, mais de 1,5 bilhão de pessoas estão fora da sala de aula (SANTOS, SOUZA, SANTOS, 2021, p. 32).

A partir desse contexto, as aulas migraram para o sistema remoto, com o modelo Educação a Distância (EAD) tornando a regra geral. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) fez uma consulta sobre as ações que as Instituições de Ensino Superior (IES) tomaram no contexto da pandemia. Como podemos ver no gráfico 1, a grande maioria das Instituições migraram para a EAD (talvez EAD não seja a definição correta, podemos chamar de ensino remoto), e uma parcela mínima optou por suspender as aulas.

Gráfico 1 — Alternativas das Universidades diante do cenário atual



Fonte: ABMES (2021)

¹ Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Cacoal*. Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2019).

² Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Colorado do Oeste*. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2020).

Em relação ao formato das aulas, as realizadas no formato síncrono — segundo a pesquisa realizada pela ABMES (2021) — foram ofertadas em maior proporção: 63% foram neste formato, enquanto 28% nos dois formatos (síncronas e assíncronas) e apenas 9% no formato assíncrono.

E qual o impacto dessa mudança para os/as estudantes brasileiros(as)? Quais os desafios que docentes enfrentaram e ainda enfrentam com essa modalidade de ensino? Somos uma nação em que o sistema educacional sempre esteve majoritariamente ligado a aulas e contatos presenciais.

Segundo Santos, Souza e Santos (2021, p. 33), as maiores dificuldades encontradas pelos/as alunos/as foram a falta de acesso à internet, principalmente de qualidade; dificuldade no acesso a bibliografias, principalmente em obras físicas; dificuldade com as tecnologias digitais; falta de estímulo e desigualdades no acesso a materiais e estruturas.

A falta de interação, segundo o texto de Santos, Souza e Santos (2021), foi um dos pontos mais levantados pelos discentes, como prejuízo, pois “[...] causa um maior cansaço devido ao esforço em manter-se por horas na tela de um computador ou celular” (2021, p. 33). Com certeza a falta de interação também é o maior problema para os/as docentes. Além disso, o ensino remoto expõe novas problemáticas. Entre elas, encontram-se:

- a) a falta de suporte psicológico a professores;
- b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”);
- c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores;
- d) o descontentamento dos estudantes;
- e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Segundo os/as autores/as, os estudantes da geração Y, os chamados “nativos digitais”, foram os que melhor se adequaram a essa oferta de ensino. Para esses(as) alunos(as), as facilidades encontradas foram a flexibilidade no tempo de estudo e economia de tempo e recursos financeiros (SANTOS; SOUZA; SANTOS, 2021).

Um dos fatores que impactaram diretamente a educação de nível superior, no período da pandemia, foi o abandono dos estudos. Segundo Santos, Souza e Santos (2021), o principal motivo para os estudantes da pesquisa realizada pela ABMES pararem de estudar foram os problemas financeiros que enfrentaram durante a pandemia (60% dos entrevistados). Outros 22% também estão relacionados com questões financeiras: não conseguiram pagar as mensalidades. Essa é uma realidade imposta aos/às estudantes de nível superior de instituições privadas. A princípio, poderíamos dizer que não impactaria diretamente aos/às estudantes das

instituições públicas. Ainda precisamos de mais estudos sobre esse público; contudo, se os/as estudantes de instituições públicas provavelmente não estão entre os 22% que não conseguem pagar as mensalidades, é muito factível que estejam relacionados aos 60% que foram afetados economicamente pela pandemia e, assim, perderam condições de comprar materiais ou até mesmo custear itens básicos para a continuidade do ensino remoto, como luz, água e principalmente internet.

Apesar dos dados alarmantes que Santos, Souza e Santos (2021) levantaram em seu texto, um indicativo demonstra que, para a maior parte dos/as entrevistados, continuar os estudos é um caminho que pretendem seguir. Quando questionados sobre o que pretendiam fazer diante do cenário criado pelo coronavírus, 52% disseram que continuarão a estudar, independentemente do cenário. Apenas 4% disseram que provavelmente iriam desistir do curso e 2% culparam o cenário atual para a desistência. Apesar de uma abstenção alta (quase 42%), houve um indicativo para dar seguimento aos estudos, como um sinal de que as instituições de ensino superior precisam se amparar para criar ferramentas de manutenção do público, seja na continuidade da indefinição quanto ao retorno presencial ou, até mesmo, na transição para o retorno presencial.

Faz-se necessário às instituições pensarem inclusive que, devido a questões relacionadas às mudanças pelas quais tem passado a sociedade nesse período pandêmico, será importante a criação de ferramentas dinâmicas e flexíveis, para a continuidade dos/as estudantes matriculados e para as novas matrículas.

A educação presencial, olho no olho, é insubstituível quando o professor pode trabalhar com um número pequeno de alunos, mas na educação superior de massas, com grandes turmas, a educação mediada por tecnologia pode ser superior à tradicional. O problema da desigualdade no ensino superior já existia, mas os custos de dar um computador, *tablet* e acesso à internet para quem precisa são pequenos, e a flexibilidade e o acesso a recursos pedagógicos de qualidade podem contribuir para reduzir as desvantagens de quem mora longe, precisa trabalhar e não conseguiu entrar numa universidade de prestígio. As tecnologias permitem também que universidades colaborem, compartilhando cursos, professores e materiais pedagógicos, reduzindo custos e melhorando a qualidade.

Antes da pandemia, o ensino superior brasileiro já estava com dificuldades crescentes. As universidades públicas tinham problemas sérios de financiamento, que deverão tornar-se mais graves, e muitas das instituições privadas estavam se tornando insolventes. Cerca de 30 a 40% dos estudantes, nas faculdades públicas e privadas, abandonavam os cursos antes de terminar; metade dos formados trabalhavam em atividades que não requeriam formação

superior. A pesquisa científica e a pós-graduação haviam crescido muito, mas os cursos de alto nível e as publicações científicas de alta qualidade estavam concentradas em cerca de dez instituições públicas, com as demais tendo os custos, mas não os resultados de manter todo o professorado em tempo integral. O sistema de avaliação, caro e obsoleto, não informava à sociedade quais eram bons cursos, nem o destino de seus formados, nem se estavam adquirindo as competências requeridas pela economia digital do século 21.

É forte o discurso de que “não faz sentido, depois da crise, voltar ao mesmo de antes”. O coronavírus, no conjunto dos grandes problemas que traz, pode ser mais um motivador para repensar esse sistema com mais profundidade. Evidentemente que esse discurso precisa ser analisado para entendermos os interesses políticos e econômicos que estão por trás dele, o que há por trás da ideia do “novo normal”. Mas também é visível que não voltaremos ao modelo anterior à pandemia. Importante é pensarmos que, no “novo normal”, a educação não pode ser pensada apenas como uma mercadoria, ela precisa continuar sendo um direito dos cidadãos e cidadãs. E faz tempo que existe uma narrativa neste sentido, de transformar direitos em mercadorias. Em uma reflexão interessante, Alcântara e Souza afirmam:

Pouco a pouco vamos deixando de ser cidadãos, para sermos consumidores. Para não ficar tão óbvia essa mudança, propaga-se a ideia da “eficiência”, “agilidade”, “transparência” e “qualidade” do que é privado e se evidencia (às vezes espalhando mentiras) sobre o que é público: desde os serviços públicos, passando pelos espaços e discussões públicas. (ALCÂNTARA; SOUZA, 2020, p.64).

Para Santos, Souza e Santos (2021), um dos pontos mais interessantes do estudo é a avaliação que os/as entrevistados fizeram sobre o ensino remoto: 67% tiveram experiências positivas do formato; 15%, negativa; e 19%, indiferente. Para que possamos analisar particularmente as instituições e, em nosso caso específico, o Instituto Federal de Rondônia, precisamos fazer pesquisas para compreender como o nosso público tem reagido a esse tipo de ensino. As circunstâncias e condições de trabalho precisam ser analisadas e problematizadas, pois ferramentas e metodologias que foram utilizadas neste período poderão ser úteis e fundamentais para o processo de transição pelo qual vamos passar nos próximos meses e, possivelmente, anos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de; SOUZA, William Kennedy do Amaral. Pandemia e crise: a psicopolítica do “novo normal”. In: **Revista Labirinto**, Porto Velho, ano 20, vol. 33 (jul-dez), 2020, p. 51-69.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Análise COVID**. Disponível em: <https://abmes.org.br/>. Acesso em 22 de agosto de 2021.

SANTOS, Andréia Cristina Munzlinger dos; SOUZA, José Davi Reges de; SANTOS, Walkiria Barbosa. Reflexões sobre o impacto da pandemia no ensino superior privado no ano de 2020. In: DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; BASTOS, Ticiano Azevedo (orgs). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: tensões e novas perspectivas na educação brasileira**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021.

PREPARAÇÃO DO FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSITURAS EM CONSONÂNCIA À AGENDA 2030 DA ONU

Aline Ramos Barbosa³

Gedeli Ferrazzo⁴

Iranira Geminiano de Melo⁵

Leidiane da Silva Ferreira⁶

Sheylla Chediak⁷

Segundo o Objetivo 4 da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a Educação de Qualidade visa a “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A Meta 4.3 indica que é preciso “[...] até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade”; a Meta 4.5 acrescenta necessidade de, “[...] até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”.

Sendo assim, acreditamos que a defesa da universidade pública se coloca como ponto fundamental na atual conjuntura, principalmente pelo fato que os organismos multilaterais trabalham em prol da expansão do capital, o que tem se materializado na ampliação da oferta da educação superior privada e, conseqüentemente, no monopólio financeiro de grandes instituições.

Por isso, é importante assinalar de qual Educação Superior estamos falando: daquela que submete grande parte da juventude pobre às demandas do capital, por cursos aligeirados e com baixa qualificação? Ou da Educação Superior, que possibilita a formação integral fundamentada na tríade ensino-pesquisa- extensão?

³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); e-mail aline.ramos@ifro.edu.br

⁴ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); e-mail gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br

⁵ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); e-mail iranira.melo@ifro.edu.br

⁶ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); e-mail leidiane.ferreira@ifro.edu.br

⁷ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); e-mail sheylla.chediak@ifro.edu.br

Nesta manifestação, defendemos a oferta da Educação Superior gratuita de qualidade e fundamentada na formação integral do indivíduo, na formação cidadã, na possibilidade de transformação individual e, conseqüentemente, na transformação da sociedade. Entendemos que muitas metas constantes na Agenda 2030 só serão alcançadas se a educação for considerada elemento central na viabilização das demais metas. Reafirmamos que a Educação Superior é um bem social e deve ser assegurada como instrumento de melhoria de vida das pessoas e das condições de vida no planeta.

Em diversos países da América Latina, a Educação Superior pública foi privatizada pelo discurso de democratizá-la, ampliá-la e torná-la mais acessível. A privatização não significou melhoria de qualidade, mas na oferta da educação como mercadoria, sem um compromisso com o projeto social pautado na sustentabilidade, equidade, democracia, justiça social etc., e, portanto, sem atender aos requisitos básicos de formação para a cidadania e garantia de bases para emancipação individual e social.

Além dos cortes orçamentários na Educação Superior das instituições públicas, o que se tem observado é o ataque à liberdade e autonomia didática e tentativa de desconstruir o valor social da ciência, por meio da negação dos conhecimentos científicos. Precisamos defender as instituições públicas de Educação Superior, pois elas asseguram o bem social que é a educação e formação de profissionais que possibilitam o fomento da ciência e tecnologia.

Centralizar a Educação Superior pública implica considerar a liberdade de cátedra, autonomia pedagógica, orçamento adequado, formação continuada de professores por meio da ampliação dos programas de pós-graduação, entendimento político fundamentado na ciência e na razão e democratização do acesso, permanência e êxito, considerando as questões etnicorraciais, as de gênero e as desigualdades sociais de cada país e região.

Considerando que somos representantes de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destacamos que é de suma importância que o nível médio seja contemplado nos investimentos em Educação, haja vista que ele é propedêutico e, portanto, uma etapa preparatória para o ingresso no Ensino Superior. A missão principal dos Institutos Federais relaciona-se com a oferta de Ensino Médio Integrado à formação profissional, mas também com a formação de professores por meio de cursos de licenciatura. Portanto, como dito acima, é essencial que a Rede Federal de Educação tenha investimentos, uma vez que proporcionam a formação de professores que trabalharão em vários níveis de formação, bem como a formação de profissionais para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do país.

Todavia, sabemos que nosso corpo discente ainda enfrenta muitas dificuldades de acesso e permanência no espaço acadêmico. Isso se tornou ainda mais evidente durante a

pandemia de Covid-19. A pandemia deixou mais claras as desigualdades sociais, porque pudemos perceber como a internet e aparelhos de acesso à internet ainda são recursos disponíveis para poucas famílias. Dessa forma, não podemos deixar de destacar a relação direta que existe entre educação de qualidade e infraestrutura econômica e redução das desigualdades sociais.

Em um país tão amplo em sua diversidade cultural e dimensão territorial, ainda precisamos destacar que as desigualdades econômicas estão associadas a outros marcadores sociais da diferença, sejam eles: raça, gênero, etnia. Dessa maneira, precisamos garantir o acesso e permanência da pluralidade de estudantes ao Ensino Superior, levando em consideração essas diferenças e proporcionando um sistema de bolsas para os estudantes e demais incentivos acadêmicos, que tenham como baliza não somente os méritos acadêmicos como também as necessidades assistenciais dos sujeitos em formação.

Em relação à Educação Superior pública de professores, portanto às licenciaturas, consideramos como positivos programas institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência, possibilitando vivências pedagógicas e aproximação com a educação escolar.

PREPARAÇÃO DO FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Leidiane da Silva Ferreira⁸

Partindo do princípio da garantia da educação pública e gratuita a todos e a partir das proposições da Agenda 2030, no 4º Objetivo — **Educação de Qualidade** — é que iremos tecer algumas considerações. Diante de um documento tão grandioso, faz-se necessário refletir quanto às instituições públicas de Ensino Superior enquanto produtoras e transmissoras do conhecimento sistematizado pela humanidade — o que nos leva a pensar a formação dos futuros docentes e as novas competências que lhe são exigidas.

Nesse momento histórico, em que tudo gira em torno de como ficará a situação da humanidade nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, há que se pensar na atuação do docente frente à realidade deste mundo pós-covid-19.

Atualmente, o professor precisou se reinventar com novos saberes, a exemplo de ensinar por meio das tecnologias. Segundo Tardif (2014), “[...] o saber dos professores sofre influência de vários agentes, sobretudo família, da universidade [...]”, e este saber sofreu as influências deste momento pandêmico, levando a ressignificar a prática docente para poder alcançar o ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Pensando neste cenário e na importância da formação inicial de professores, é que Formosinho (2009) afirma: “as instituições superiores têm um papel insubstituível na formação destes profissionais [...]”. Desta forma, os autores mencionados vêm ao encontro com a proposta de despertar e potencializar a formação inicial quanto aos conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade. Espera-se que as instituições de ensino superior possibilitem o domínio dos processos funcionais superiores, para que os sujeitos que ali entrarem se tornem “sujeitos da história e não sujeitos a ela”.

Por outro lado, presenciamos a construção de políticas educacionais sem o diálogo com os educadores, pautadas apenas na globalização da sociedade e na perspectiva do mercado de trabalho, o que faz diminuir o papel das instituições públicas de ensino superior.

Algo nos preocupa quando nos reportamos aos documentos oficiais, dentre eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Resolução CNE/CP n. 2/2019; e a Lei n. 13.415/2017. Ao refletir sobre esses documentos, chegamos à conclusão de que a formação inicial tenha por base os fundamentos epistemológicos e éticos políticos que são conteúdos importantes para

⁸ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia; e-mail leidiane.ferreira@ifro.edu.br

formação humana e do ensino-aprendizagem. O desenvolvimento das competências necessárias é vinculado a teorias que modulam os métodos e processos de ensino. Muito nos preocupa a proposta de formação desvinculada da teoria e focada apenas nas competências.

Há também que se pensar na continuidade das metas e estratégias quanto à educação superior preconizada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), a fim de que as metas e estratégias não alcançadas possam ser objeto de continuação para as próximas décadas.

Defendemos que as políticas de democratização do acesso e permanência sejam efetivas, observando as especificidades de cada região brasileira, principalmente a Região Norte do País, como também o apoio a pesquisa e extensão.

Dentre os diversos aspectos políticos educacionais que poderíamos elencar, vamos chamar atenção para as políticas de inclusão. O Instituto Federal de Rondônia (FRO), em seus atos institucionais, demonstra preocupação com as demandas sociais. Dentre outros aspectos, é uma instituição pública que atende os princípios constitucionais dos direitos humanos e da educação de qualidade para todos(as). Quando se trata de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais, o IFRO desenvolve uma política capaz de inserir esses alunos e criar condições para a permanência. Destaco, entre as diversas ações, a política de monitoria, que seleciona mediadores para atuarem no processo de ensino e aprendizagem junto a estudantes com necessidades educacionais específicas (PNEE). Neste período de aulas remotas, o trabalho dos monitores foi imprescindível no apoio a tal público.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores**: aprendizagem e profissional. Porto: Porto, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DESDE A AMÉRICA LATINA E CARIBE

Xênia de Castro Brabosa⁹

Maria Enísia Soares de Souza¹⁰

RESUMO

Este estudo se constitui em uma discussão sobre desafios e perspectivas da inclusão na educação superior, mais especificamente em documentos e políticas públicas de educação inclusiva. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, com o objetivo de contribuir com a reflexão acerca dos desafios da inclusão educacional no Ensino Superior vividos pelos países da América Latina e o Caribe; objetiva também apontar possíveis estratégias para a gestão coletiva desses desafios, considerando o contexto de diálogo e preparação da Conferência Mundial de Educação Superior de 2022, que ocorrerá em Barcelona. A incursão nesses espaços, ainda que sejam geográfica e politicamente diferentes, justifica-se por apresentarem processos idênticos de colonização, o que, de certa forma, permite compreender fenômenos sociais nas suas dimensões políticas e práticas para além do legalismo da inclusão, perpassando pelo usual com que analisamos o espaço da escola. Compreender a inclusão nesses territórios possibilita ainda constatar que as perspectivas geradas pelos documentos são relevantes contribuições na (re)construção de culturas, políticas e práticas de inclusão, segundo o que defende Nascimento (2017). A análise dos dados foi conduzida com base em literatura concernente ao tema, especialmente em Santos e Meneses (2009), Chiroleu (2009), Candau (2014), Tadeu Jorge (2019) e Álvarez e Conci (2019).

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Políticas públicas inclusivas.

⁹ Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br.

¹⁰ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia. Doutoranda em Educação Profissional pela Universidade Federal de Rondônia, sob orientação do Professor Doutor Robson Fonseca Simões. Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRO. E-mail: enisia.soares@ifro.edu.br.

RESÚMEN

Este estudio constituye una discusión sobre los desafíos y perspectivas de la inclusión en la educación superior, más específicamente en documentos y políticas públicas sobre educación inclusiva. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre los desafíos de la inclusión educativa en la Educación Superior que viven los países de América Latina y el Caribe, y objetiva también señalar posibles estrategias para la gestión colectiva de estos desafíos, considerando el contexto de diálogo y preparación de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2022, que tendrá lugar en Barcelona. La incursión en estos espacios, aunque geográfica y políticamente diferentes, se justifica por el hecho de que presentan idénticos procesos de colonización, lo que, de alguna manera, permite comprender los fenómenos sociales en sus dimensiones políticas y prácticas más allá del legalismo de la inclusión, pasando por lo habitual con el que analizamos el espacio escolar. Entender la inclusión en estos territorios también permite verificar que las perspectivas generadas por los documentos son aportes relevantes para la (re) construcción de culturas, políticas y prácticas de inclusión, según defiende Nascimento (2017). El análisis de datos se realizó con base en la literatura sobre el tema, especialmente en Santos y Meneses (2009), Chiroleu (2009), Candau (2014) y Tadeu Jorge (2019), Álvarez y Conci (2019).

Palabras-clave: Inclusión. Educación universitaria. Políticas públicas inclusivas.

ABSTRACT

This study constitutes a discussion on challenges and perspectives of inclusion in higher education, more specifically in documents and public policies on inclusive education. Methodologically, this is an investigation of a qualitative nature, with the aim of contributing to the reflection on the challenges of educational inclusion in Higher Education experienced by Latin American and Caribbean countries, also aims to point out possible strategies for the collective management of these challenges, considering the context of dialogue and preparation for the 2022 World Conference on Higher Education, which will take place in Barcelona. The incursion into these spaces, even though they are geographically and politically different, is justified by the fact that they present identical colonization processes, which, in a way, allows us to understand social phenomena in their political and practical dimensions beyond the legalism of inclusion, passing through the usual with which we analyze the school space.

Understanding inclusion in these territories also makes it possible to verify that the perspectives generated by the documents are relevant contributions to the (re)construction of cultures, policies and practices of inclusion, according to what Nascimento (2017) advocates. Data analysis was conducted based on literature on the topic, especially in Santos and Meneses (2009), Chiroleu (2009), Candau (2014), Tadeu Jorge (2019) and Álvarez and Conci (2019).

Keywords: Inclusion. College education. Inclusive public policies.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas somam-se aos esforços da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), do Brasil, no intuito de colaborar para o debate público acerca dos desafios da inclusão na Educação Superior — problemática que integra o temário da Conferência Mundial de Educação Superior em Barcelona, 2022.

A RFEPCT foi criada em 2008, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro daquele ano, e é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre os 26 estados e o Distrito Federal.

A potencialização do debate sobre a inclusão dos alunos nas instituições de ensino tem resultado em produção de pesquisas e estudos concentrados principalmente na educação de níveis básico e médio. Ainda que tomem vulto discussões sobre inclusão nas instituições de Ensino Superior, o que se tem efetivado é incipiente. Isso se confirma quando o percentual de matrículas e o de matrículas de pessoas com deficiência e minorias incluídas são equidistantes.

Estão somados nesse distanciamento alguns entraves, dentre eles as questões econômicas, o difícil acesso às tecnologias e outras desigualdades de toda ordem, como aquelas que estão mencionadas na III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), ocorrida em junho de 2018, em Córdoba, na Argentina, as quais servem de indicadores e apontam não serem tão fáceis de serem minimizadas.

Pensar que as tecnologias e ciências resolverão os problemas prementes da humanidade é importante, mas não suficiente. O diálogo de saberes para ser universal deve ser plural e igualitário, para possibilitar o diálogo das culturas.

As diferenças econômicas, tecnológicas e sociais entre o norte e o sul e as diferenças internas entre os Estados não desapareceram, mas sim aumentaram. O sistema internacional promove a livre troca de mercadorias, mas aplica regulamentos

migratórios exclusivos. A alta migração da população latino-americana e caribenha mostra o outro lado da falta de oportunidades e desigualdades que afeta, sobretudo, as populações mais jovens. A desigualdade de gênero se manifesta na diferença salarial, na discriminação no mercado de trabalho e no acesso a cargos de decisão no Estado ou nas empresas. As mulheres de populações originárias indígenas e afrodescendentes mostram os piores indicadores de pobreza e marginalização (CRES, 2018, p. 2).

Esses desafios são recorrentes nas universidades latino-americanas e nas do Caribe e se somam às limitações de recursos para educação, ciência e tecnologia, somam-se às ameaças à autonomia e à liberdade, às falhas na política de formação de professores para o trabalho pedagógico inclusivo, somam-se, ainda, à falta de formação continuada (formação em serviço) para o trabalho inclusivo, aos desafios curriculares, ainda colonizados, em especial no que tange à aplicação de uma epistemologia funcional.

Ainda que escassas as discussões voltadas à educação inclusiva superior, não se pode negar que a inclusão social, na universidade, das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes, têm sido mais evidentes, e isso se deve aos debates sobre os níveis de preconceito e de construção de uma sociedade menos discriminatória, cujas intenções se resumem em dar visibilidade aos outros alvos de preconceito e exclusão de pessoas e, sobretudo, às diferenças na diversidade.

As discussões voltadas às garantias de direitos ao acesso à educação e aos direitos humanos, como temas que visam à transformação da realidade social por meio de um processo educativo integral e com qualidade, são urgentes e reforçam a efetividade da inclusão nos currículos — espaço que exige das instituições de ensino superior uma postura junto à revisão dos projetos de curso (GAVALDAO, 2017).

Quanto à estrutura, o texto deste artigo apresenta-se em quatro partes: na primeira delas, a Introdução, identificamos o nosso lugar de fala, com convite à reflexão sobre desafios e perspectivas da inclusão na educação superior, bem como apontamos os caminhos de percurso do texto; na segunda, Materiais e Métodos, reservamos para os registros de natureza metodológica, indicando tratar-se de um estudo qualitativo; na parte intitulada Resultados e Discussão, descrevemos desafios, registramos estatísticas e dados relevantes que possam contribuir com as discussões da Conferência de 2022, e, conseqüentemente possa instigar a ampliação da oferta de educação superior, a partir de uma revisão de procedimentos de acesso ao sistema, com a elaboração de políticas de ações afirmativas — com base em gênero, etnia, classe e capacidades diferentes — para garantir o acesso universal, a permanência e a titulação do ingressos à universidade; e, por último, as Considerações Finais, ponto importante do texto, porque traz uma síntese do que defendemos, enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi conduzida em abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa bibliográfico-documental. A aquisição dos dados foi realizada a partir de consulta ao repositório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e do Catálogo de Dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de obras bibliográficas concernentes ao tema da inclusão educacional no Ensino Superior.

A pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes foi procedida mediante busca com o descritor “inclusão no ensino superior” e o filtro temporal, delimitando a busca ao período de 2017 a 2021. Na sequência foram lidos os resumos dos primeiros 40 trabalhos, dos quais 3 foram teses de doutorado e 37, dissertações de mestrado. A partir da leitura dos resumos, foram selecionados para leitura completa os trabalhos que apresentaram maior aderência à perspectiva deste estudo. O mesmo procedimento foi aplicado na busca do acervo da CEPAL.

Também serviu de parâmetro a legislação brasileira vigente concernente à inclusão e aos direitos sociais da Pessoa com Deficiência (PcD) e dos povos originários, e obras bibliográficas concernentes ao tema da Educação Superior e da inclusão educacional. O quadro 1 demonstra as publicações que constituem o *corpus* documental do presente estudo.

Quadro 1 — Corpus documental da pesquisa, 2021

Livros	Dissertações/Teses	Outros
De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação superior na América Latina (MENEGHEL; CAMARGO; SPELLER, 2018)	O uso de metodologias de ensino facilitadoras na inclusão de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dislexia no Ensino Superior (SANTOS, 2017)	Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão (CEPAL, 2021)
Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados (TEICHLER, 2006)	Política pública para inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior (MELO, 2020)	Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES, 2008)
Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur ampliado (ÁLVAREZ; CONCI, 2019)	(Des) construindo o conceito de inclusão: uma análise das políticas de ensino superior (RODRIGUES, 2017)	Panorama Social da América Latina 2020 (CEPAL, 2021)
	O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão (SOUSA, 2017)	World Higher Education Conference - WHEC 2022 (UNESCO 2021).
	Deficiência, discapacidad e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários (SILVA, 2018)	Conferência Mundial de Educação Superior 2022 (ANDIFES, CONIF, ABRUEM, ABRUC, 2021).
	Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México (BARRERA JUAREZ, 2020)	

Fonte: Souza e Barbosa (2021) – dados do projeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o Censo da Educação Superior, houve, no Brasil, no ano de 2019, o total de 8.603.824 matrículas na Educação Superior, das quais 2.080.146 foram em instituições públicas. No conjunto das matrículas em instituições públicas federais de ensino, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Cefets responderam por 215.843 das vagas ofertadas, estando assim distribuídas: 85.350 em cursos de Bacharelado, 67.585 em cursos de Licenciatura, 62.430 em cursos Tecnológicos de nível superior e 478 em outros cursos, como de aperfeiçoamento (INEP, 2020). Desse modo, embora a principal contribuição da RFEPCT se dê no campo do Ensino Médio Integrado, é crescente a contribuição dos Institutos Federais, dos Cefets e da Universidade Tecnológica do Paraná na oferta de ensino em nível de graduação, o que torna necessária sua participação nos debates acerca da Conferência Mundial de Educação Superior.

No Quadro 2, há o quantitativo de matrículas em cursos de Educação Superior no Brasil, dimensionado por tipo de instituição. Nele é possível perceber que, do total de matrículas, igual a 2.608.000, o extrato de 2.306.000 está na rede privada, indicando o perfil atual das políticas públicas de Educação Superior, marcado pelo subsídio governamental de instituições privadas, ao passo em que há redução de investimentos nas instituições públicas.

Quadro 2 — Matrículas na Educação Superior, 2019

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2,608	918	1,690	198	87	111	294	118	176	2,076	683	1,393	40	30	10
Pública	302	99	203	108	49	59	11	1	10	143	19	124	40	30	10
Federal	110	66	44	63	31	32	1	-	1	6	5	1	40	30	10
Estadual	132	33	99	40	18	22	1	1	-	91	14	77	-	-	-
Municipal	60	-	60	5	-	5	9	117	0	46	-	46	-	-	-
Privada	2,306	819	1,487	90	38	52	283	14	166	1,933	664	1,269	-	-	-
Norte	191	108	83	18	15	3	19	-	5	147	72	75	7	7	-
Pública	24	20	4	16	13	3	-	-	-	1	-	1	7	7	-
Federal	17	15	2	10	8	2	-	-	-	-	-	-	7	7	-
Estadual	5	5	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	2	-	2	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
Privada	167	88	79	2	2	-	19	14	5	146	72	74	-	-	-

Fonte: INEP (2020)

As configurações econômicas e sociais da América Latina e do Caribe apontam para urgência da formação de trabalhadores capacitados para atender às novas demandas do setor produtivo de modo inovador, crítico e comprometido com a sustentabilidade ambiental. Destarte, diante desse cenário, é urgente considerar o papel das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como estratégico, não só por seu potencial em contribuir com

o desenvolvimento econômico e com a superação das barreiras do subdesenvolvimento, mas por seu potencial de transformação social, na medida em que opera com o trabalho como princípio educativo e se dispõe a pensar uma educação omnilateral (SAVIANI, 2007; 1989).

O Quadro 3 indica, dentre os quantitativos de matrículas, aqueles referentes a estudantes com deficiência. A inclusão, na perspectiva apresentada, perpassa somente pelas questões relativas a aspectos da saúde e da deficiência. A comparação de matrículas de ampla concorrência e as de estudantes com necessidade especial auxilia na discussão sobre a inclusão e pode contribuir com a definição de políticas para a Conferência de 2022.

Quadro 3 — Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância (por tipo de necessidade especial)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matriculados	Total de Deficiências *	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial												
			Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	48.520	50.683	2.598	13.906	2.556	6.569	16.376	157	783	4.177	917	584	187	322	1.551
Pública	18.309	18.809	985	5.599	1.034	2.414	6.267	47	329	1.031	307	229	70	125	371
Federal	13.971	14.321	653	3.875	902	1.929	5.033	44	269	812	262	161	51	59	271
Estadual	4.120	4.265	324	1.657	119	451	1.153	3	55	213	40	64	19	67	100
Municipal	218	223	8	67	13	34	81	-	5	6	5	4	-	-	-
Privada	30.211	31.874	1.613	8.307	1.522	4.155	10.109	110	454	3.146	610	355	117	196	1.180
Nota	4.683	4.758	204	919	186	538	1.610	2	96	1.064	38	10	3	6	82
Pública	2.227	2.245	97	493	85	257	1.019	2	47	211	12	2	-	1	19
Federal	2.094	2.112	79	469	84	213	980	2	46	209	11	1	-	1	17
Estadual	122	122	18	23	1	43	32	-	1	2	-	-	-	-	2
Municipal	11	11	-	1	-	1	7	-	-	-	1	1	-	-	-
Privada	2.456	2.513	107	426	101	281	591	-	49	853	26	8	3	5	63
Rorônia	454	466	34	131	37	51	170	-	2	30	3	2	1	1	4
Pública	190	190	17	61	17	11	70	-	-	13	-	-	-	1	-
Federal	190	190	17	61	17	11	70	-	-	13	-	-	-	1	-
Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	264	276	17	70	20	40	100	-	2	17	3	2	1	-	4

* Um estudante pode ter mais de uma deficiência. Todas elas foram computadas.

Fonte: INEP (2020)

O acesso ao Ensino Superior a todas as pessoas é um direito universal, garantido em diferentes acordos internacionais e legislação dos países, de modo especial daqueles que estamos abordando nesse recorte.

A III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe ratifica os acordos alcançados nas Declarações da Reunião da Havana (Cuba) de 1996, na Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (França) de 1998 e na Conferência Regional de Educação Superior celebrada em Cartagena das Índias (Colômbia) em 2008 e reafirma o postulado da Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados. Estes princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração regional solidária latino-americana e caribenha (CRES, 2018, p. 1).

Pelo quadro de matrículas apresentado acima e pelo teor da Conferência de 2018, reafirma-se que o direito ao acesso à educação superior precisa ser compreendido como direito igualitário, como acesso equitativo à ciência, às artes e à tecnologia, os quais devem constituir-se em pilares de uma cooperação para o desenvolvimento equitativo e solidário das regiões e

dos países latino-americanos e do Caribe. Estes pilares devem se consolidar como um bloco economicamente independente e politicamente soberano. Para tanto, necessário se faz que seja revista a correlação entre os documentos gerados, a partir das conferências e protocolos, e que os países incrementem os recursos destinados à educação, à ciência e à tecnologia.

Ao considerarmos a Educação Superior, sobretudo no recorte geográfico aqui desenhado por esta investigação, o tema da inclusão educacional desponta como um dos desafios mais urgentes, ao qual se ligam questões políticas, administrativas e pedagógicas. Embora se trate de um direito social, consagrado nas cartas constitucionais da maioria dos países aqui considerados, a educação, e a educação superior em particular, está sistematicamente negada às Pessoas com Deficiência (PcD), às pessoas em condições econômicas desfavoráveis, aos afrodescendentes, indígenas e grupos étnicos minoritários da América Latina e do Caribe.

As políticas de inclusão, após a Declaração Mundial sobre Ensino Superior, de 2018, trazem no seu contexto tendências internacionais e locais de maneira que apontam para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão. Para a efetivação deste texto, realizamos um levantamento sobre a educação inclusiva constante na III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe, considerando quais tendências internacionais são subjacentes às políticas de inclusão em educação, bem como quais delas estão presentes em nossa realidade.

Não obstante às enormes conquistas alcançadas no desenvolvimento dos conhecimentos, da pesquisa e dos saberes das universidades e dos povos, um setor importante da população latino-americana, caribenha e mundial encontra-se sem acesso aos direitos sociais básicos, ao emprego, à saúde, à água potável ou à educação. Em pleno século XXI, milhares de crianças, jovens, adultos e idosos estão excluídos do atual progresso social, cultural, econômico e tecnológico. Ademais, a desigualdade regional e mundial é tão pronunciada que em muitas situações e contextos existem comunidades que não têm acesso à educação superior, porque esta ainda segue sendo um privilégio e não um direito, como ansiavam os jovens em 1918 (CRES, 2018, p. 3).

É preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas. Pouca adianta incluir, nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, se não transformar essas instituições para que sejam social e culturalmente relevantes. As mudanças devem assegurar a incorporação, nas instituições de educação superior, das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais.

A atual conjuntura política na região, que se expressa, em alguns países, na perseguição de autoridades universitárias, na violência contra os estudantes, em ajustes econômicos e na violação da autonomia universitária significa um retrocesso histórico. Estas violações devem ser enfaticamente condenadas (CRES, 2018, p. 11).

E mais:

As instituições da educação superior da América Latina e do Caribe devem defender os direitos políticos e sociais, e formular criticamente sua inserção frente ao modelo de desenvolvimento neoliberal. Poderá desta maneira contribuir, com responsabilidade e compromisso social, para novas propostas que recriem as tradições de autonomia, transformação social, antiautoritarismo, democracia, liberdade de cátedra e, fundamentalmente, a incidência política fundada no conhecimento e na razão (CRES, 2018, p. 11).

O conceito de inclusão, em âmbito internacional, divide sua presença com concepções de equidade e igualdade. Enquanto que, em contexto nacional e local, a busca pela efetivação da inclusão exige mudanças estruturais para a redução de processos excludentes, acreditamos que institucionalizar a inclusão por via de políticas no ensino superior é um dos caminhos para que consigamos trazer à reflexão as exclusões que nossos sistemas político, econômico e educacional perpetuam, bem como desconstruir concepções de inclusão fragmentadas e descontínuas (RODRIGUES, 2017).

Sobres as ações inclusivas, insistimos na associação entre a ampla concorrência e na de práticas de matrícula inclusiva e de empenho em empregar energia para um resultado efetivo da permanência de alunos e melhores resultados com as estratégias adequadas da inclusão. Espera-se que isso possa, finalmente, viabilizar práticas exitosas na educação inclusiva.

As culturas escolar e acadêmica estabelecidas com a colonização configurou a educação como um bem cultural distribuído de modo desigual: às elites econômicas era oferecida a Educação Superior, cursada em universidades de excelência, que possibilitavam o acesso a um currículo humanista e sofisticado; aos filhos da classe trabalhadora, por sua vez, o acesso à universidade foi por muito tempo interdito, restando-lhes, quando muito, uma educação elementar e instrumental, voltada à construção de competências necessárias para a execução de trabalhos técnicos de interesse econômico das elites.

Se era evidente a exclusão dos pobres (preponderantemente negros, indígenas, mestiços) aos níveis mais elevados do conhecimento, essa exclusão era ainda maior em relação às PcDs e às que hoje seriam identificadas como Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais (PNEE). Essas, do século XVI até o século XIX, foram impedidas de frequentar escolas regulares; o cuidado que recebiam eram meramente custodial e ocorria em instituições totais, sobretudo em asilos e manicômios. A impossibilidade de construir uma trajetória escolar

satisfatória ou o desenvolvimento de um itinerário marcado por retenções, abandono, preconceito e exclusão impedia, em grande parte dos casos, o acesso ao Ensino Superior, mesmo o de perfil técnico/profissionalizante.

No caso das PcDs, suas limitações físicas, intelectuais e idiosincrasias comportamentais eram vistas como estigmas e impeditivos da capacidade de aprender e ter uma vida produtiva. Eram valoradas negativamente, como defeito, desvantagem, incapacidade, déficit. E, à medida que esses estigmas eram usados para identificar e estereotipar, serviam também para definir os padrões de normalidade dos que detinham o poder de definir o normal e o patológico e as demais antíteses da vida social (GOFFMAN, 2004).

Essa situação só começaria a se alterar a partir da última década do século XX, impulsionada pela Conferência da Tailândia (UNESCO, 1990) e pela Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo como um de seus marcos mais significativos, no que concerne à Educação Superior, a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior de Cartagena (CRES, 2008).

A inclusão na educação superior é, portanto, tema recente na agenda dos países da América Latina e Caribe, todavia, ainda que incipientes, ações de relevância vêm sendo desenvolvidas por esses países para pavimentar o caminho de um mundo melhor: necessariamente diverso, inclusivo, multicultural e engajado em ações transversais e colaborativas de produção do conhecimento e de compartilhamento de recursos e experiências (RODRIGUES, 2017; SOUSA, 2017; SILVA, 2018).

Os sentidos da inclusão perpassam o fato de que a inclusão é, antes de qualquer coisa, uma questão de direito, de democracia e de cidadania. Em sua base está a ideia de que as pessoas e sociedades humanas são diferentes, mas que essas diferenças não devem ser manipuladas como argumento para a desigualdade, a exclusão, o preconceito, a interdição de direitos.

A desigualdade é uma característica histórica e estrutural das sociedades latino-americanas e caribenhas, que tem se mantido e se reproduzido mesmo em períodos de prosperidade econômica e estabilidade política. Conforme a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2021b), trata-se de um fenômeno multifacetado que se consolida nas práticas sociais a partir de uma complexa trama, na qual as desigualdades socioeconômicas se entrecruzam e se potencializam com as desigualdades de gênero, étnico-raciais, territoriais e por idade. Essas desigualdades afetam de maneira especial as populações afrodescendentes.

Ao considerar a matriz estruturante da desigualdade social na América Latina, visando apontar caminhos para a superação do quadro, a CEPAL (2021) aponta como primeiro eixo o

estrato socioeconômico ou a classe social. Este eixo tem como elementos centrais a estrutura da propriedade e a distribuição dos recursos e ativos produtivos e financeiros, sendo percebido no perfil das desigualdades de renda, que por sua vez implica no acesso à saúde, à educação e na proteção social. Além desse, outros eixos estruturantes são: a condição étnico-racial, o gênero, o território e a idade. Além desses cinco eixos básicos, existem também outros que confluem para constituir essa complexa trama que conforma a matriz da desigualdade social, como a orientação sexual e a identidade de gênero, a condição de deficiência e a situação migratória. Cada eixo representa desafios próprios, além dos desafios a eles conectados e apresenta-se, em certa medida, como desafio à inclusão na Educação Superior.

Conforme Chiroleu (2009), a noção de inclusão parte do reconhecimento de que a sociedade não é homogênea e que a diversidade constitui um componente fundamental, que deve ser valorizado. Como base desse pensamento está a ética, que se expressa numa práxis de cuidado com o outro, para que ele desfrute de condições adequadas de desenvolvimento e participação na vida social em igualdade de condições em relação aos demais.

No campo educacional, a inclusão pressupõe

[...] el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de *igualdad de oportunidades* para el acceso (CHIROLEU, 2009, p. 20).

Assim, assumir a inclusão como compromisso ético perpassa por políticas de acesso e de permanência, por adaptações diversas (curriculares, metodológicas, procedimentais, tecnológicas, de tempo — a depender do caso), visando assegurar os direitos de aprendizagem de cada estudante, mas também requer em uma nova forma de relação social e de relação com o conhecimento.

Considera-se favorável à inclusão a adoção de políticas e práticas pedagógicas interculturais, pois a interculturalidade

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos —, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça — social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2014, p. 1).

Desenvolver abordagens interculturais no campo da Educação Superior é salutar para o reconhecimento e valorização das identidades, para a compreensão de que elas são plurais e

processuais, e para que as diferenças não sejam vistas como formas monolíticas e barreiras à convivência e ao aprendizado conjunto, mas que sejam valorizadas em busca de relações mais igualitárias e de compensação histórica às sistemáticas políticas de exclusão engendradas no continente e nas ilhas dessa porção do Planeta.

Abordagens interculturais tendem a conduzir, por sua vez, para um questionamento crítico acerca da racionalidade moderna, que é afetada pela disciplinarização (compartimentação do conhecimento em disciplinas), pela hierarquização do conhecimento e pela deslegitimação e apagamento das formas e sistemas de pensamento que fogem à sua lógica. Trata-se, segundo Santos e Meneses (2009), de um pensamento abissal, que mais do que criar fronteiras entre o *logos* europeu judaico-cristão e os demais *logos*, cria um abismo que dificulta o contato e a coexistência entre as diferentes formas de saber e de conceber o mundo.

A racionalidade moderna anulou esses conhecimentos outros, marginalizando-os e desqualificando-os. Assim, a colonialidade se apresenta como fenômeno de negação arbitrária dos modos de ser e dos saberes das sociedades tradicionais que não contemplam dos parâmetros reduzidos e fragmentados do projeto de saber eurocentrado (MENDES, 2017). Não obstante os desafios decoloniais, a interculturalidade se apresenta como imperativo ético de reconhecimento do outro, onde o diálogo configura um exercício de justiça — a justiça que devemos aos povos tradicionais, às mulheres impedidas em sua capacidade de ser e agir, violentadas em seus corpos e subjetividades, aos afrodescendentes torturados pelo preconceito, pela espoliação capitalista e pelas necropolíticas antigas e recentes.

Interculturalidade e decolonialidade apresentam-se, portanto, como caminhos possíveis para o enfrentamento do preconceito étnico-racial e das diversas formas de violência que ele engendra, ao passo em que também ampliam os horizontes para relações mais justas, pautadas na compreensão da alteridade e no compromisso com a valorização da vida. Conforme Walsh,

a interculturalidade crítica, como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que — ao mesmo tempo — alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, conduzir ações pedagógicas sob o eixo da interculturalidade implica em “[...] propor diálogos que buscam a construção de relações recíprocas, de respeito ao saber que vem do outro numa atitude de escuta e interlocução com estes saberes. É pensar também questões relevantes que interferem no cotidiano de diferentes comunidades que reconstruem o

conhecimento e modificam as relações sociais” (MENEZES, 2011, p. 328). Como se supõe, o diálogo intercultural apresenta desafios, assim como benefícios.

Já os desafios da inclusão exigem pensar a inclusão educacional associada aos avanços obtidos nas últimas décadas, bem como os desafios recentes, impostos pela pandemia da COVID-19, que se não forem geridos de modo adequado poderão se converter em retrocessos a esses avanços históricos.

Conforme Lana (2020), entre 2000 e 2018, o acesso ao ensino superior cresceu em todo o mundo. Na região da América Latina e Caribe, a taxa bruta de matrículas no ensino superior subiu de 23% para 52%. Também houve crescimento do acesso das mulheres ao ensino superior, o que sinaliza o êxito de políticas adotadas para promover igualdade entre os gêneros no que se refere ao acesso a essa modalidade de ensino.

Ao passo em que temos mais de 20 milhões de jovens latino-americanos e caribenhos matriculados em cursos de Ensino Superior, “[...] se reconoce su carácter de promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países” (CHIROLEU, 2009, p. 20).

A autora (2009) destaca que esses dados estatísticos escondem limitações e heterogeneidades regionais, e que estas também se fazem presentes também no interior dos próprios países. Ao considerar o âmbito interno aos países, esclarece:

[...] por una parte, existe una sobre-representación de los sectores sociales más favorecidos y una reducida presencia de los grupos socioeconómicos menos favorecidos; por otra, entre los que efectivamente ingresan, se dan disímiles posibilidades de concluir con éxito el tránsito por el tercer nivel y obtener así el grado académico respectivo (CHIROLEU, 2009, p. 23).

Por entenderem que a inclusão educacional vai além da recepção dos estudantes nos sistema de ensino (exige mais do que a garantia de vagas), alguns dos países têm desenvolvido diversas políticas inclusivas, com vistas a melhorar as condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade social na Educação Superior. Estas políticas, segundo Chiroleu (2009), têm se delineado em torno de três eixos de ações: a interiorização de instituições de Ensino Superior, a atenção às necessidades das PcDs e a inclusão por gênero. Há, contudo, variações entre essas políticas e as ações e estratégias priorizadas em cada país.

No Brasil, por exemplo, a atenção às necessidades educativas especiais de estudantes do Ensino Superior só recentemente vem resultando em discussões, no plano teórico e no plano prático, mas ainda faltam recursos e formação visando à melhoria das práticas pedagógicas. Ademais, no Brasil, as mulheres são a maioria nos cursos de graduação (diferentemente da pós-graduação), de modo que tem sido conferida pouca atenção às políticas de gênero e tem se

notado maior preocupação no que se refere à inclusão de estudantes afrodescendentes e indígenas.

A inclusão de indivíduos procedentes de grupos socialmente desfavorecidos em função de questões econômicas, étnicas e raciais tem sido a tônica na maioria dos países considerados neste estudo. Para tanto, vem sendo feito o uso dos seguintes expedientes: apoio econômico a estudantes de baixa renda, mediante bolsa, crédito estudantil e transferência de recursos por meio de programa de assistência estudantil; políticas de ações afirmativas, que operam, sobretudo por meio de cotas para grupos que experimentaram ou experimentam algum tipo de discriminação; criação de cursos especiais, geralmente direcionados a povos e comunidades tradicionais.

Destaca-se no Brasil, no que se refere ao primeiro expediente, o programa de Financiamento da Educação Superior (FIES). Esse fundo foi instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, e é gerido pelo Ministério da Educação. Por meio dele é concedido financiamento a estudantes de cursos de Ensino Superior de instituições que aderiram ao programa e obtiveram avaliações positivas nas avaliações estabelecidas pelo Ministério. Atualmente o Programa é dividido em diferentes modalidades, possibilitando juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamentos que varia conforme a renda familiar do candidato. Além do FIES, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, tem se mostrado decisivo para democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e reduzir as taxas de retenção e evasão, além de contribuir para a promoção da inclusão social por meio da educação pública. De especial relevância também é o Programa Bolsa Permanência, este direcionado a estudantes indígenas e quilombolas.

Quanto ao segundo expediente acionado no Brasil para efetivar a inclusão dos grupos tradicionalmente alijados do acesso à Educação Superior, merece destaque a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, pessoas com deficiência e pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas. A lei teve seu artigo terceiro aperfeiçoado por um novo dispositivo: a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, estabeleceu que

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e

por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE — (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012).

Tais programas, assim como PROUNI e o REUNE, embora polêmicos e passíveis de críticas e revisões, foram relevantes para a ampliação de vagas no Ensino Superior (sobretudo nas instituições privadas) e para melhorar as condições de acesso, permanência e êxito.

Também se nota no Brasil, ainda que de forma tímida se comparada a outros países da América Latina, como México e Colômbia, a criação de cursos superiores planejados para a inclusão e atendimento de estudantes indígenas, como as Licenciaturas Interculturais, voltadas à formação de professores para atuação na educação básica. Chiroleu (2009) ressalta que a criação de cursos especiais para indígenas, em instituições tradicionais, tem ocorrido no Brasil, nos países andinos e nos da América Central. Alguns países da América central e o Caribe, por sua vez, têm optado por criar novas instituições de ensino, orientadas a atender aos estudantes provenientes de setores sociais marginalizados, dando a essas novas instituições um caráter étnico.

Dessa via, as ações predominantes no Brasil, assim como na América Latina e Caribe, têm se pautado por um ideal de justiça que se estende em duas direções: redistribuição e reconhecimento (PIOVESAN, 2008). O primeiro diz respeito ao enfrentamento das injustiças e desigualdades econômicas e da marginalização social, por meio de transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição, que perpassa também a assistência estudantil. O segundo reporta a ações de enfrentamento dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da educação para o convívio, da desconstrução de preconceitos, valorização da diversidade étnica e cultural e repressão ao racismo e demais formas de preconceito.

Essas ações precisam de revisão, aperfeiçoamento e manutenção. É fundamental estabelecer fontes estáveis de financiamento para as ações em curso, bem como ampliar a cobertura da oferta da Educação Superior, fortalecendo as instituições públicas de ensino, sobretudo no atual cenário de pandemia, no qual

a pobreza e a pobreza extrema alcançarão níveis não observados nos últimos 12 e 20 anos, respectivamente, e a maioria dos países experimentará deterioração distributiva. Estima-se que em 2020 a taxa de pobreza extrema situou-se em 12,5% e a taxa de pobreza alcançou 33,7%. Com isso, o total de pessoas pobres ascenderia a 209 milhões no fim de 2020, 22 milhões de pessoas mais do que no ano anterior. Desse total, 78 milhões de pessoas estariam em situação de pobreza extrema, 8 milhões mais do que em 2019 (CEPAL, 2021a, p. 19).

Nessa perspectiva, os efeitos da pandemia sobre as condições de vida da população se potencializam com o paulatino aumento da pobreza e da pobreza extrema e a desaceleração do ritmo de retração das desigualdades, observado no quinquênio anterior à crise provocada pelo SARS-CoV-2

Conforme a CEPAL (2021), apesar dos avanços registrados na redução da pobreza e da desigualdade e na expansão dos estratos de renda médios entre 2002 e 2014, antes da pandemia o progresso econômico e social da região já mostrava claros sinais de estagnação. Para exemplificar, no período 2014-2019, o PIB da América Latina e do Caribe cresceu em média apenas 0,3% ao ano. Na América Latina, a porcentagem de pobreza extrema aumentou de 7,8% para 11,3% e a pobreza de 27,8% para 30,5%. A redução do coeficiente de Gini, por seu turno, desacelerou de uma média de 1,1% ao ano para 0,5% ao ano no período 2014–2019.

No que se refere aos países caribenhos, ainda antes da crise decorrente da COVID-19, a maioria deles apresentava alto nível de endividamento público, devido à necessidade de financiamento para recuperar e reconstruir sua estrutura produtiva face aos recorrentes desastres climáticos. Diante disso, suas capacidades de resposta perante a emergência internacional de saúde ficaram limitadas (CEPAL, 2021) A pandemia ampliaria ainda mais a crise econômica na medida em que as atividades de turismo para a região foram interditadas ou diminuíram significativamente. Se considerarmos que no Caribe o setor de turismo emprega 2,4 milhões de pessoas e representa 15,5% do PIB, percebe-se o quanto esse impacto é desafiador, podendo comprometer não só o estilo de vida das pessoas ali residentes (alterando seu padrão de consumo), como reduzir os investimentos públicos em Educação Superior, estabelecendo uma cadeia de retrocessos e prejuízos ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental desses países.

Para além dos efeitos econômicos, cabe considerar também que, em 2020, a pandemia do SARS-CoV-2 levou ao fechamento de milhares de instituições de ensino, tendo em vista a necessidade de reduzir o contágio pelo patógeno e salvaguardar os sistemas de saúde. No total, 32 países da América Latina e Caribe fecharam suas instituições educativas, afetando mais de 165 milhões de estudantes (CEPAL, 2021). Para a referida Comissão,

embora a pandemia implique uma oportunidade em termos de adaptação e inovação dos sistemas de ensino, através dos meios digitais e educação à distância, o fechamento prolongado das escolas pode gerar uma crise no âmbito da aprendizagem e constituir uma “catástrofe geracional”, que poderia pôr em risco décadas de progresso e aprofundar as desigualdades existentes (Nações Unidas, 2020b). A falta de continuidade ou a interrupção curricular e dos processos educativos aumenta as brechas na aprendizagem e nas habilidades, a progressão ao longo da trajetória formativa e a conclusão dos níveis educativos, particularmente a partir da escola secundária e, com maior profundidade, no ensino superior (CEPAL, 2021b, p. 14).

A pandemia de COVID-19 trouxe não só desafios políticos e econômicos, que precisam ser contornados para a manutenção do processo de inclusão das minorias na Educação Superior, como também desafios pedagógicos, que demandam a revisão dos currículos e dos métodos de ensino, o reforço de conteúdos e, quiçá, a redefinição do tempo tradicionalmente delimitado para cada disciplina e curso, de modo a assegurar a aprendizagem.

Para o enfrentamento desses desafios, considera-se pertinente o estabelecimento de mecanismos de garantia da autonomia didático-pedagógica e patrimonial das instituições públicas de ensino e de garantia de repasse financeiro progressivo para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica. A previsão de recursos deve ser suficiente não só para as atividades de custeio, como também para novos investimentos de ciência, tecnologia e inovação que ajudem a transpor o déficit acumulado ao longo do tempo. Conforme Tadeu Jorge (2019, p. 45), “[...] considerando que a América Latina abriga cerca de 5 a 6% da população mundial, os investimentos em ciência, tecnologia e inovação podem ser considerados insuficientes, uma vez que se situam um pouco acima dos 3% do total investido em todo o mundo”.

Coaduna-se com Tadeu Jorge (2019) também no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de ações colaborativas interinstitucionais, voltadas para a produção de sinergias em escala regional, o fortalecimento de capacidades profissionais, o compartilhamento de recursos materiais e humanos e a construção de novas formas de relacionamento e de conhecimento, engajados na promoção do desenvolvimento sustentável, do bem-estar coletivo e da interação entre as esferas acadêmica, produtiva, do trabalho e da cultura. Outrossim, tomam-se por base as expectativas da própria Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe realizada em 2008. Ademais, essa proposta assemelha-se ao que vem sendo procedido na Europa e no Japão, conforme explicitado por Teichler (2006).

Quanto aos desafios pedagógicos da inclusão, entende-se pertinente conferir especial atenção às necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência de modo a assegurar que obtenham êxito, pois a reserva de cotas para ingresso não é suficiente.

Conforme Barrera Juarez (2020), “Na atualidade, a parcela das pessoas com deficiência que permanecem e concluem sua educação superior no Brasil (6.66%) e no México (5,2%)”, o que aponta para a persistência de desafios concernentes à aprendizagem. Desse modo, sem prejuízo das políticas de subsídio financeiro a esses estudantes (MELO, 2020), de cotas para ingresso e da promoção da acessibilidade (WEBERING, 2020), é necessário o aperfeiçoamento das práticas de ensino. E embora se possa notar avanços consideráveis no que se refere à legislação concernente aos direitos das PcDs,

[...] ainda está distante a materialização de um projeto de educação inclusiva no ensino superior que considere o ritmo de desenvolvimento das pessoas com deficiência, suas potencialidades, dificuldades e que também seja capaz de banir todas as barreiras arquitetônicas presentes nos espaços das universidades. Soma-se a esses desafios a qualificação de todos os docentes que atuam nesses espaços para que possam, assim, desenvolver um trabalho de melhor qualidade junto aos alunos com deficiência (SOUZA, 2017, p. 100).

Para superar o hiato que há entre a lei e a prática, é preciso cultivar a esperança ontológica, expressando em uma práxis de compromisso dos profissionais da educação, dos gestores públicos e de toda a sociedade em prol da inclusão, do diálogo e da valorização da diversidade, pois, de acordo com Paulo Freire (1992, p. 5), “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”.

No que se refere às práticas pedagógicas, estas devem ser adequadas para favorecer a aprendizagem, assim como o prazer de aprender e de conviver. Em suas técnicas e recursos utilizados, devem estar o efetivo esforço de favorecer a aprendizagem e a emancipação dos sujeitos. Em sua base deve estar a reflexão sobre o tipo de sociedade que almejamos e a perspectiva de que a inclusão no Ensino Superior é um direito de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior é um bem coletivo, um direito social que deve se estender a todas as pessoas, pois revela-se recurso relevante para o pleno desenvolvimento humano, o desenvolvimento das forças criativas e a formação do senso crítico, capaz de questionar a ordem de iniquidades vigentes e propor alternativas para superá-las.

Embora muitos países da América Latina e Caribe a reconheçam como direito e tenham envidado políticas públicas para ampliar a oferta de vagas e favorecer o acesso, permanência e êxito dos segmentos populacionais mais vulneráveis — tradicionalmente excluídos desse nível de ensino —, o caminho para a efetiva inclusão de afrodescendentes, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e pessoas em privação social ainda conta com uma longa distância a ser percorrida. Tal caminho deve ser pavimentado pela esperança de um mundo melhor, com relações mais justas e uma ciência mais abrangente, transversal, dialógica e aberta aos saberes dos povos que compõem a diversidade desta região.

Esse caminho será menos árido se o trilharmos juntos. Assim, postula-se a necessidade de projetos colaborativos entre as diversas instituições de educação superior da região, visando à redução das desigualdades sociais e das barreiras que impedem o acesso, a permanência e o êxito no Ensino Superior. Os benefícios dessas ações se farão sentir em todo o continente e nas

suas diversas ilhas, materializando-se em um sistema próprio e inovador de produção de conhecimentos e tecnologias — um sistema que se espera ético, solidário e pautado na riqueza representado pelas diversas culturas presentes nesta região.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, María Franci; CONCI, María Cecilia. **Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur ampliado**. Villa María/AR: Universidad Nacional de Villa María, 2019.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior et al. **Conferência Mundial de Educação Superior 2022. Apresentação na ANDIFES/ABRUEM/CONIF/ABRUC em 13 de julho de 2021**. Vídeo Conferência.

BARRERA JUAREZ, Yelitza Fernanda. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: 2020.

BRASIL. República Federativa. **LEI Nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm Acesso em 27 ago. 2021

BRASIL. República Federativa. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 29 ago. 2021.

BRASIL. República Federativa. **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL. República Federativa. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm Acesso em 29 ago. 2021

BRASIL. República Federativa. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13409.htm acesso em 29 ago. 2021

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama Social da América Latina 2020 (LC/PUB.2021/3-P)**, Santiago, 2021a.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão**. Síntese, Documentos de Projetos (LC/TS.2021/26), Santiago, 2021b.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

CHIROLEU, Adriana. **La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008**.

Universidades, núm. 40, enero-marzo, 2009, pp. 19-28. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003> acesso em 27 ago. 2021-08-28

CRES. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Declaración de la conferencia regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/> acesso em 28 ago. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAVALDAO, Natalia. Acessibilidade a estudantes surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico. Dissertação de Mestrado. Marília/SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2017.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Trad. de Mathias Lambert, 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf> Acesso em 28 ago., 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> acesso em 29 ago. 2021.

LANA, Marcílio. Acesso dos mais pobres ao ensino superior é desafio a ser enfrentado na América Latina e Caribe. Matéria publicada em 19 novembro de 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/19/acesso-dos-mais-pobres-ao-ensino-superior-e-desafio-a-ser-enfrentado-na-america-latina-e-caribe/> Acesso 27 ago. 2021

MELO, Alba Maria Aguiar Marinho. **Política pública para inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas Instituição de Ensino)**, 123 f. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2020.

MENDES, Pablo Eugênio. Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial. Tese (Doutorado), 169 fls. Canoas: Universidade La Salle. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo. De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação superior na América Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018.

MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n.3, 2011.

NASCIMENTO, Leyse Monick Franca. Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008, p. 887- a 896.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira. **(Des)Construindo o conceito de inclusão: uma análise das políticas de ensino superior.** Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: 2017.

SANTANA, Eder da Silva. Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente. Tese (Doutorado em Educação). Marília/SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2013.

SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Adelianny Marielcy Rodrigues dos. **O uso de metodologias de ensino facilitadoras na inclusão de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dislexia no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde). Faculdades Pequeno Príncipe. Curitiba: 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Rayner Raulino E. **Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2018.

SOUSA, Manoel Pineo. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2017.

TADEU JORGE, José. Autonomia universitária e integração da América Latina: o papel da UDUAL. Universidades, núm. 82, 2019, Outubro, pp. 41-52. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37361271005>

TEICHLER, Ulrich. Reformas de los modelos de la educacion superior en Europa, Japon y America Latina: analisis comparados. buenos Aires : Miño y Dávila : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofia y Letras, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura. World Higher Education Conference – WHEC 2022. Reinventing Higher Education for a Sustainable Future. Disponível em: <https://events.unesco.org/event?id=1674672224> Acesso em 29 ago. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em 29 ago. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re- existir, re- viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

WEBERING, Fernanda Iglesias. **Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior**: a UFRJ em um novo cenário. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2020.

O “FORTALECIMENTO DOS NAPNEs” NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Claudete Marques das Neves ¹¹

Bruno J. B. Galasso ¹²

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência sobre a execução de um dos projetos estratégicos proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), entre os anos de 2018 a 2022. Com o objetivo de desenvolver um conjunto de ações para implementar e dar efetividades aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) em todos os *campi* do IFRO, o projeto estratégico foi planejado em três etapas: diagnóstico, regulamentação e operacionalização. Cada etapa foi registrada e acompanhada pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. O resultado do projeto apresentou diversas ações de efeito significativo, nomeadamente: oferta de Curso de Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado aos membros das comissões dos NAPNE e implantação do módulo NAPNE dentro do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP.

Palavras-Chave: NAPNE. Inclusão. IFRO

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) surgiu através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). À época, o IFRO, em seu processo de implantação, aproveitou a estrutura já existente da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste e a instalação de novos *campi*: Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena.

¹¹ Aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva ofertado pela IFTM, orientada pelo professor Dr. Bruno Galasso

¹² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva ofertado pela IFTM

O IFRO é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática-pedagógica e disciplinar, com atendimento desde cursos de curta duração (formação inicial e continuada — FIC) até cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, graduação e pós-graduação.

Devido à característica institucional de atender também a educação superior, o IFRO tem o dever de observar o disposto no Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Neste decreto é exigido das Instituições de Educação Superior (IES) o Plano de Desenvolvimento Institucional, comumente chamado de PDI. O PDI é um documento identitário da instituição de ensino, que norteia, dentro de uma temporalidade de quatro anos, o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a gestão.

Por sua equiparação a uma universidade, o IFRO até então elaborou três Planos de Desenvolvimento Institucional: o de 2010 a 2014, o de 2014 a 2018, regulamentado pela Resolução 55/CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014; e o atual, 2018 a 2022, regulamentado pela Resolução 29/CONSUP/IFRO, de 6 de abril de 2018.

Faz-se necessário narrar em algumas linhas a construção democrática que culminou na proposta do projeto estratégico que aqui abordamos. O IFRO entende a importância dessa bússola de gestão que é o PDI e, após análise do segundo PDI 2014-2018, decidiu pela contratação de uma empresa de consultoria para auxiliar na construção de um documento institucional eficaz nos objetivos, eficiente na metodologia e efetivo nos resultados.

Importante destacar que cada ideia, demanda ou proposta foi realizada de maneira coletiva. Foram várias formações para explicar e aplicar a prática de cada etapa do processo. Uma dessas etapas foram os Fóruns de Gestão, marcados pela sensibilização da comunidade escolar (alunos, servidores, gestores) em cada uma das unidades do Instituto para discutir sobre os temas transversais, e quais eram os desafios presentes.

Durante o processo de construção do PDI, conjuntamente foi iniciada a elaboração dos projetos estratégicos. Numa das primeiras oficinas de formação, o consultor explicou como se constrói o projeto, como se deve avaliar o desenvolvimento, considerando a análise de risco e designando para cada projeto um líder. Essa primeira formação foi para lapidar as ideias e transformar numa minuta do projeto. Foi percebido nesse primeiro momento que nas áreas finalísticas do Instituto (ensino, pesquisa e extensão) eram escassos os projetos de ações inovadoras para agregar ao IFRO, comparando-se com a áreas meios (planejamento,

engenharia, tecnologia da informação e administrativo). Ou seja, as áreas de suporte tinham mais projetos que as áreas que lidam diretamente com a comunidade, com os alunos.

Assim, evidenciou a necessidade das Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão proporem projetos inovadores para serem incluídos no PDI em construção. A Pró-Reitoria de Ensino (Proen) se debruçou sobre as demandas que lhe eram pertinentes. Uma situação peculiar havia acontecido naquele momento: a mudança da Coordenação de Educação Inclusiva da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) para a Proen. Esta coordenação era responsável pelo acompanhamento e assessoria aos NAPNE nos *campi*.

A partir desse fato, pensou-se num projeto estratégico de responsabilidade da Proen em fortalecer os NAPNEs nas unidades. Outro fator que corroborou para escolha desse projeto foi a avaliação institucional de curso para o credenciamento, que, à época, devido a alguns itens de acessibilidade, não obteve a pontuação máxima, o conceito 5, na avaliação institucional. Percebeu-se a importância de um NAPNE fortalecido e que colaborasse na observação e cumprimento da acessibilidade das unidades. Evidente que, para se alcançar o objetivo da acessibilidade garantida por lei, eram preciso projetos colaborativos das áreas meio e finalísticas — neste caso, Pró-Reitoria de Administração (Proad, setor de engenharia) e Proen (setor de assuntos estudantis).

A primeira verificaria as questões de benfeitorias arquitetônicas, fazendo mapeamento de todos os prédios, bem como o levantamento das necessidades de ajustes para viabilizar a acessibilidade arquitetônica. Já a segunda, a Proen, verificaria a política de inclusão, a atualização dos documentos de normalização (como as Resoluções existentes), levantamento das necessidades, mapeamentos dos alunos com necessidades específicas matriculados no Instituto. Outro fato a considerar para a escolha desse projeto é ter sido identificada a inexistência ou a inoperância do NAPNE em algumas unidades. Ante o exposto, dentre as demandas da Proen naquele momento, a que mais necessitava de intervenção era a dos NAPNEs do IFRO, que precisavam ser fortalecidos.

A ideia desse projeto surgiu depois de termos conhecido, enquanto Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), a não efetivação das ações dos NAPNEs tal qual se havia planejado. A criação do NAPNE é uma exigência da RFEPCT com o objetivo de dar suporte e apoio aos estudantes com necessidades específicas. Percebeu-se que não podíamos ficar apenas na criação do Núcleo, mas sim implementar-se, de verdade, suas ações, de modo a cumprirmos suas atribuições. Percebendo que seria necessária uma postura mais rígida da instituição no sentido de planejamento e execução das ações dos NAPNEs, decidiu-se pela apresentação deste

projeto. Então apostamos e defendemos o Planejamento Estratégico, de modo formal, com os *campi* na linha de frente dessa proposta.

Uma vez propostas as ações dos NAPNEs, por meio de um Projeto, acreditávamos na garantia do apoio necessário não somente da Reitoria, como também dos diretores/as dos *campi*. A motivação veio dos problemas e dificuldades que os Núcleos enfrentavam para manter vivas suas ideias e ações. Ou seja, as gestões dos *campi* não tinham como prioridade a efetivação das atividades dos NAPNEs. As dificuldades vinham desde a falta de recursos humanos à falta de estrutura física, tais como: falta de sala, mesa, cadeira, computador e impressora, dentre outros. Por ser um núcleo que tem como público pessoas em situação de vulnerabilidade, tínhamos certeza que somente um projeto seria capaz de responder às necessidades e aos anseios dos nossos estudantes especiais: os com deficiência auditiva ou surdos, com deficiência visuais, com deficiência física matriculados no IFRO. O que pretendíamos superar eram, justamente, as dificuldades de recursos humanos e materiais, principalmente, enfrentadas pelos núcleos. As necessidades foram constatadas durante a realização dos eventos voltados especificamente para esse público, a exemplo dos Seminários de Inclusão e Diversidade (Seind).

O projeto de “Fortalecimento dos NAPNE” visou desenvolver um conjunto de ações com o propósito de implementar e dar efetividades aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em todos os *campi* do IFRO. Inicialmente, pretendeu-se desenvolver um mapa situacional dos NAPNEs, e paralelamente reformular o Regulamento para que, por meio de uma construção coletiva com as coordenações de cada *campus*, fosse possível estabelecer uma comparação entre o que se espera dos NAPNEs e como eles estavam até o momento do projeto. Este projeto é responsável para o alinhamento dos NAPNEs entre si e com a atuação da Coordenação de Educação Inclusiva.

Importante informar que o PDI IFRO 2018-2022, ao ser aprovado, constituiu-se o documento orientador para todas ações do Instituto para os próximos 5 anos. Sob a supervisão, apoio e orientação da Diretoria de planejamento da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodin), procura-se cumprir o cronograma estabelecido do portfólio dos projetos estratégicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se pensa em amparo legal para a efetiva inclusão, seja social ou educacional das pessoas com deficiência, no Brasil, temos uma das melhores referências. Porém, há um abismo entre a legislação e a prática.

É perceptível que, quando tratamos da temática da inclusão da pessoa com deficiência, há uma persistência na retomada de todo o arcabouço legal que sustenta a garantia de vários direitos, e dentre estes o da educação. Alguns podem pensar que esse “protocolo” é uma mera repetição de um apanhado de leis e similares. Porém, trata-se de uma persistência, um “protocolo” de perseverança, de sempre relembra-las, enfatizá-las, disseminá-las, na esperança que um dia as leis, enfim, possam ser cumpridas e esse grande hiato entre a lei e a realidade diminua ou desapareça.

A educação inclusiva da pessoa com deficiência implica necessariamente em tratar também da educação profissional. Referente a isso, o grande marco jurídico no Brasil, e que tem natureza constitucional, é a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Num contexto internacional, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe a frase que se tornou símbolo de empoderamento: “*Nothing about us without us!*” (“Nada sobre nós, sem nós!”). Esse evento histórico foi um marco de transição entre o modelo médico e o modelo social de como a pessoa com deficiência era vista. É imperativo que façamos dois destaques da Convenção: 1) o Artigo 5º, que trata da igualdade e da não discriminação, cuja aplicação significa que a oferta de educação profissional e tecnológica, própria dos Institutos Federais, deve ser dada independentemente da situação, para pessoas com ou sem deficiência; 2) o Artigo 9º, que trata da acessibilidade, no sentido de que o Estado, o poder público, é responsável pela oferta e deve buscar meios para proporcionar às pessoas com deficiência a igualdade de oportunidades tanto para o acesso, como para a permanência e o sucesso escolar nos Institutos Federais.

Esse aspecto isonômico da oferta de uma educação profissional com a acessibilidade assegurada é o que nos permite compreender o direito de uma pessoa com deficiência de fazer uma escolha profissional, que necessariamente o levará a uma atividade produtiva e repercutirá futuramente numa possível autonomia.

Pontualmente é importante entendermos a acessibilidade como um instrumento fundamental para o exercício do direito à educação e do direito ao trabalho, que perpassa pela educação profissional, e que contém elementos importantes para fazer com que a pessoa com deficiência acesse a condição de aprendiz a uma profissão. Esses elementos nós reconhecemos como recursos de tecnologia assistiva. Neste ponto, nota-se estratégico um *locus* que pense, planeje, demande e disponibilize esses recursos dentro dos IF — neste caso, os NAPNEs.

Retomando a Convenção, ainda na tratativa da educação, remete à necessidade de o Estado observar que o tratamento profissional deve estar de acordo com a vocação da pessoa com deficiência. Entretanto, são notórios os subempregos e a exclusão de atividades renomadas

ou destaque. É possível que um dos fatores seja a não qualificação profissional. Por isso, a importância do IF como provedor de possibilidades vocacionais dos indivíduos, garantidor do direito de a pessoa com deficiência fazer as suas próprias escolhas.

Concatenada a este aspecto, temos a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 28, inciso 13, que trata do acesso à educação superior e à educação profissional tecnológica em igualdade de oportunidades. Para esse protagonismo da pessoa com deficiência no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, é primordial, em todo o processo educacional, o cumprimento de todas as regras de acessibilidade. Pelo que observamos anteriormente, este é o papel do NAPNE nos IFs, salvaguardar esse cumprimento. Como exemplo, fazemos duas referências quanto aos elementos de acessibilidade gerenciados pelos NAPNEs: um é referente ao uso do Braille, validado pela Lei 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que indica a necessidade do código para as pessoas cegas; outro é referente ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), validado pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que indica a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas. Após três anos, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Não podemos deixar de citar a legislação basilar da educação brasileira, a 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), cujo artigo 59 diz que “[...] a educação especial para o trabalho visa a efetiva integração da vida em sociedade”. Aqui faço um pequeno recorte. A educação especial é transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, por isso sua oferta deve estar presente em todas as instituições de educação, inclusive os IF. E, encerrando o respaldo legal, evidenciamos por derradeira a questão da habilitação profissional presente no Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que em seu artigo 28 trata da pessoa com deficiência matriculada ou egressa do Ensino Fundamental ou Médio com direito ao acesso à educação profissional de maneira a lhe proporcionar oportunidades do mercado de trabalho. É óbvio que esse acesso ao mercado de trabalho perpassa primeiramente o processo educacional profissional inclusivo a que tem direito. Neste Decreto, em seu Artigo 27, inciso 3º, a habilitação profissional é assim conceituada: “o processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência em nível formal e sistematizado a aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão e ocupação”.

O processo de inclusão educacional dentro dos IF apoiados pelos NAPNEs tem vasto amparo legal, como se pode observar.

2.1 Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — TEC NEP.

A RFEPCT, capitaneada por alguns gestores que conseguiram superar barreiras atitudinais, perceberam que a educação profissional é direito para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. Nessa perspectiva foi pensado e executado um programa denominado Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — TEC NEP.

O TEC NEP foi instituído em junho de 2000, sendo a primeira ação sistêmica voltada à inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo principal de promover a formação de educadores, docentes e técnicos administrativos das instituições de educação profissional. Durante sua execução, era coordenado conjuntamente por duas Secretarias do Ministério da Educação (MEC): SETEC e SEESP (posteriormente SECADI e atual SEMESP), pautado por um modelo descentralizado de gestão (Central, Regional, Estaduais e dentro das instituições). Sua execução foi interrompida em junho de 2011.

Durante sua vigência, o programa constituiu centros de referência para a implementação e a expansão da oferta de cursos de educação profissional para pessoas com deficiências, altas habilidades e Transtorno de Espectro Autista (TEA).

A inclusão abrangia os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos, tecnológicos e de pós-graduação, possibilitando a permanência do aluno no itinerário formativo para, considerando as necessidades específicas individuais, promover o seu ingresso no mundo do trabalho. Essa instrumentalização se dava por meio da adequação/adaptação dos materiais e dos procedimentos didático-pedagógicos, pela superação de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), pela formação de pessoas em áreas específicas, pelo uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas e, principalmente, pelo desenvolvimento da educação para a convivência — proposta pedagógica na qual os atores da formação são todos aqueles que compõem o espaço educacional: desde a equipe de segurança, de apoio e da limpeza, pessoal técnico, até sociólogos, psicólogos, pedagogos, docentes e dirigentes.

Para que os objetivos do Programa fossem alcançados e difundidos, foram promovidas ações com temáticas específicas relacionadas à inclusão em todas as regiões do Brasil, cujos resultados foram, dentre outros, a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) na grande maioria das instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2011, quando da extinção do Programa, estavam constituídos 318 NAPNEs.

De certa forma os NAPNEs são análogos aos Núcleos de Acessibilidade das Universidades, previstos no parágrafo 2º, Art. 5º, do Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011: “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”.

Com essa característica peculiar que tem os Institutos Federais de não ser apenas instituição de educação superior, mas também de educação básica, foi pensada a inclusão dessa estrutura organizacional de atendimento educacional especializado: os NAPNEs.

Dentro desse contexto, o IFRO possui o Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Pessoas com Necessidades Específicas, aprovada pelo Conselho Superior, desde 6 de abril de 2018, por meio da Resolução 29/REIT - CONSUP/IFRO. O Plano é constituído por duas partes: o Plano de Acessibilidade e Acessibilidade Educacional. Em especial, damos destaque à redação quanto à Acessibilidade Educacional que aplica as mesmas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, Lei, 13.146, de 6 de julho de 2015. O Plano propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos por essa instituição, dentre eles os com deficiência ou necessidades específicas. Dessa forma, o IFRO assume no PDI 2018–2022 seu compromisso social frente à cultura inclusiva.

Assim, para além do disposto nas Leis 12.711/12 e 13.409/16, que estabelecem cotas para pessoas com deficiência e outros públicos nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, o IFRO também possui ação afirmativa própria, estabelecendo, por meio do Regulamento para o ingresso de discentes nos Cursos Técnicos e Superiores, a reserva de vagas (Resolução 71/Consup/IFRO, de 28 de setembro de 2016), corroborando os 5% de cotas para pessoas com deficiência. Por essa razão, o aumento do número de estudantes com deficiência é uma constante.

Para subsidiar essas ações o IFRO conta com uma Coordenação Geral do NAPNE na Reitoria (Resolução 48/Consup/IFRO, de 18 de setembro de 2017), além de possuir, em todas as suas unidades, os NAPNEs.

3 METODOLOGIA

Quanto à questão da metodologia, temos duas situações a pontuar: a primeira, referente à própria produção textual científica: o relato de experiência; e a segunda, referente ao procedimento utilizado para execução do projeto estratégico: o objeto do relato de experiência.

A metodologia que fundamentou esse trabalho foi da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência. Com o propósito de relatar sobre a implantação do projeto estratégico Fortalecimento dos NAPNEs no IFRO, a coleta de dados se deu por levantamento documental, bibliográfico, de informações institucionais (imagens/matérias/site), relatos informais de servidores envolvidos e observação. Destaque para o tipo de pesquisadora: pesquisadora-participante. Muitos dos registros são resultantes de conversas informais com outros servidores envolvidos ou memória/recordação da pesquisadora no papel de líder do projeto, ou seja, responsável pela execução do mesmo.

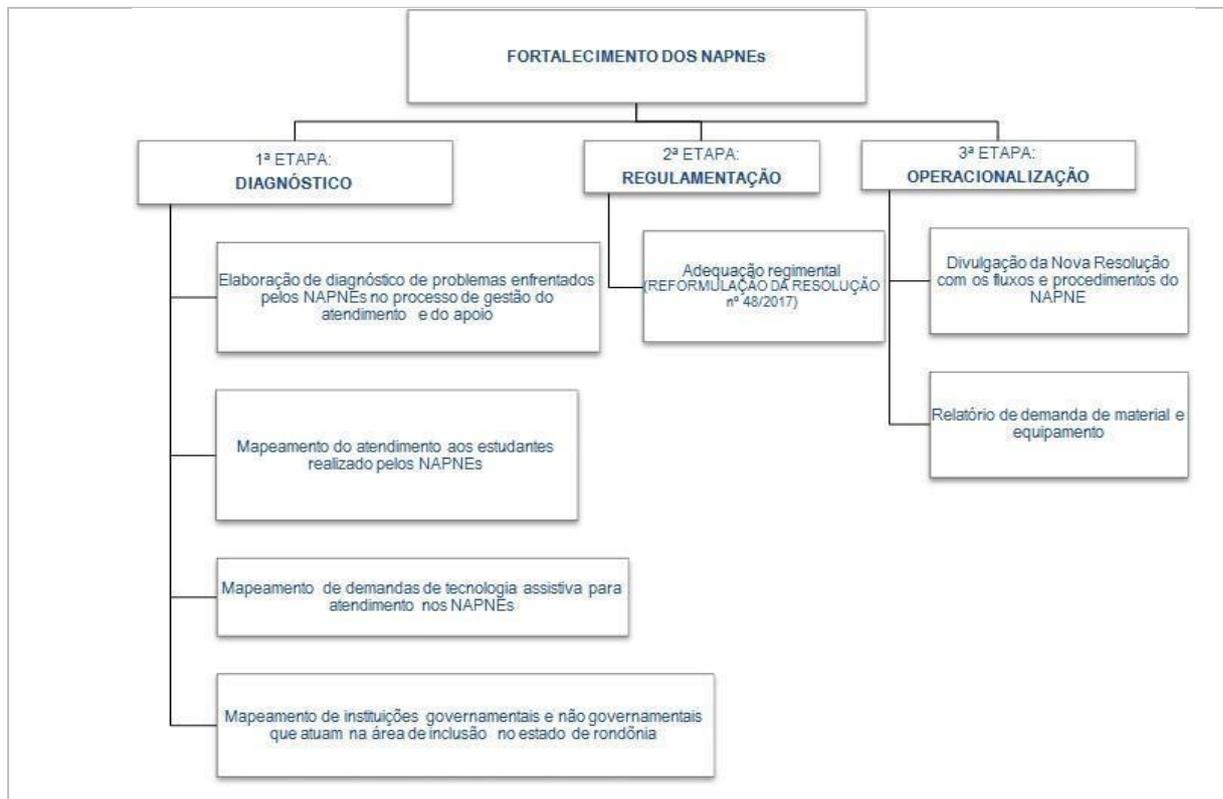
A empresa contratada para prestar consultoria na elaboração do segundo e atual PDI usou a metodologia da *Balanced Scorecard* (BSC). Ao pé da letra significa “Balança de pontos”, criada por Kaplan e Norton, ambos professores da *Harvard Business School* (Bressiani, Alt e Massote, 2003). No que consiste? É uma metodologia que trabalha a questão da gestão por meio do acompanhamento de indicadores. Esses indicadores estão relacionados à execução das ações da estratégia em si. O grande diferencial dessa metodologia *Balanced Scorecard* é que ela mudou o paradigma de gestão até então utilizada. Até os anos 80, quando se falava em planejamento estratégico, a única forma que se tinha para avaliar o resultado era apenas pelo fator financeiro, do lucro. A BSC inova e traz outras perspectivas, como os indicadores, que podem ser utilizados para aferir a produtividade, aferir os resultados da instituição, além do lucro. É possível considerar indicadores para cada área de atuação da organização da instituição. Quando se fala da metodologia da BSC aplicada no contexto do IFRO, isto é, em setor educacional, é possível aferir indicadores referentes ao Ensino, à Pesquisa, à Extensão, à Assistência Estudantil, à Tecnologia da Informação, à Gestão de Pessoas, e aos demais setores. Kaplan e Norton, com a BSC, foram os grandes responsáveis por uma quebra de paradigma no tocante a sistema de gestão. Antes de suas ideias, a avaliação de uma gestão só considerava apenas a execução ou não de um orçamento, e somente no final do todo o processo. Não era possível rever, reajustar. A avaliação era derradeira e o resultado não poderia ser alterado. Com essa nova metodologia, a avaliação é contínua e é possível fazer os ajustes ou alterações a fim de se ter um resultado positivo.

O IFRO, então, aceitou o desafio de construir o seu mais novo PDI conforme a orientação e estrutura da metodologia BSC.

A metodologia empregada na execução do projeto estratégico é a mesma de elaboração do PDI 2018–2022 do IFRO. O projeto foi estruturado com base na metodologia de projetos, organizado em fases pela Estrutura Analítica do Projeto — EAP abaixo. A EAP é uma

ferramenta de comunicação que expõe, de forma sintética e direta, as principais entregas do projeto, conforme a Figura 1.

Figura 1 — Estrutura Analítica do Projeto



Fonte: Elaboração própria (2021)

Como se pode observar, o projeto se estruturou a partir de três etapas distintas, mas também interligadas: a primeira, diagnóstico; a segunda, regulamentação; e a terceira, operacionalização.

A primeira, a do diagnóstico, subdividiu-se em quatro ações: Elaboração do diagnóstico de problemas enfrentados pelos NAPNEs no processo de gestão do atendimento aos alunos e de apoio aos docentes dos alunos com necessidades educacionais específicas; Mapeamento do atendimento aos estudantes realizados pelos NAPNEs em cada um dos nove *campi*; Mapeamento de demandas de tecnologia assistiva para atendimento nos NAPNEs; e, Mapeamento de instituições governamentais e não governamentais que atuam na área da inclusão no estado de Rondônia, com a finalidade de estabelecer parceira, uma rede de colaboração.

A segunda etapa foi planejada para apenas uma ação: A adequação Regimental, que se tratava da reformulação de uma nova resolução para substituir a Resolução 48/IFRO/2017.

A terceira e última etapa se subdividiu em duas ações: a primeira, a divulgação da nova Resolução com fluxos e procedimentos para o funcionamento dos NAPNE nos campi; e a segunda, a consolidação de demanda de materiais e equipamento para funcionamento dos Núcleos.

Inicialmente, pretendeu-se desenvolver um mapa situacional dos NAPNEs e paralelamente reformular o seu Regulamento para que, por meio de uma construção coletiva junto às coordenações de cada *campus*, fosse possível estabelecer uma comparação entre o que se espera dos NAPNEs e como eles estão até o presente. Este projeto foi responsável para o alinhamento dos NAPNEs entre si e com a atuação da Coordenação de Educação Inclusiva/CEI/PROEN.

O projeto buscou contribuir diretamente com os seguintes objetivos estratégicos: aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de tecnologias e metodologias educacionais.

Com a implementação e reestruturação dos NAPNEs, pretendeu-se contribuir para os seguintes resultados:

a) Melhor atendimento aos estudantes com necessidades específicas: acompanhamento das metodologias aplicadas ao desenvolvimento acadêmico dos/as estudantes cadastrados nos NAPNEs.

b) Acompanhamento do itinerário formativo dos estudantes com necessidades específicas: a equipe do NAPNE, através da nova regulamentação e do uso do Sistema SUAP acompanhará a trajetória dos alunos atendidos até desfecho da sua formação.

c) Implementação e reestruturação dos NAPNEs.

d) Funcionamento dos NAPNEs com fluxos e procedimentos padronizados.

Conforme exposto no cronograma de portfólio dos projetos estratégicos, o período proposto para execução do projeto era de quatro semestres, ou seja, dois anos: com início no 2º semestre de 2017 e finalização no 1º semestre de 2019.

Devido a movimentações de servidores, houve mudança na liderança do projeto durante esse período. A primeira construiu a minuta, e a segunda fez a entrega do Termo de Abertura do Projeto e do Plano do Projeto - PP, executou e liderou para a conclusão. A segunda líder é a autora deste relato de experiência.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para o acompanhamento da execução do projeto estratégico era necessária a apresentação mensal do Relatório de Avaliação da Estratégia (RAE), que informava os três

seguintes aspectos: Principais Realizações, Ponto de Atenção e Próximos Passos. Também deveria conter em cada relatório a porcentagem de evolução da realização das atividades, sendo 0% para o início e 100% para a conclusão. Para exemplificar, exponho abaixo três RAEs de destaque, nos quadros 1 a 3.

Quadro 1 — 1º RAE

Evolução: 2%

Principais Realizações:	Ponto de Atenção:	Próximos Passos:
<ul style="list-style-type: none"> Disponibilização da planilha via <i>google drive</i> para preenchimento on-line pelas coordenações de cada <i>campus</i> para Mapeamento do atendimento aos estudantes, realizado pelos NAPNEs (2018/1). 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de diagnóstico de “problemas” enfrentados pelos NAPNE no processo de gestão do atendimento e do apoio. Mapeamento de demandas de tecnologia assistiva para atendimento nos NAPNE. 	<ul style="list-style-type: none"> Mapeamento de instituições governamentais e não governamentais que atuam na área de inclusão no estado de Rondônia; Adequação regimental (reformulação da Resolução 48/2017).

Fonte: Elaboração própria (2021)

Esse primeiro destaque, informado como “Principais Realizações”, envolveu a disponibilização de uma planilha *Excel* no Google Drive para coleta das informações de todos os alunos do IFRO, público da educação especial, que estavam sendo atendidos pelos NAPNEs. A planilha era estruturada da seguinte forma: primeira aba com o quadro geral e as quantidades de atendimentos distribuídas por *campi* e por tipo de deficiência; demais abas para preenchimento distintamente por cada um dos *campi*, conforme a Figura 1, a seguir.

Nas abas “abertas” para cada *campus*, o responsável pela coordenação do NAPNE deveria relacionar nominalmente os alunos, seus cursos, períodos e identificar matrícula semestral ou anual e o tipo de deficiência. Essa coleta era solicitada semestralmente.

A colaboração das coordenações dos NAPNEs e das respectivas equipes foi fundamental nesse processo. Interessante frisar que a função de coordenação do NAPNE, tanto no IFRO como nos demais Institutos que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não são gratificadas. Difere-se das demais funções, que recebem vantagem pecuniária acrescida ao vencimento salarial. São nomeados servidores, docentes ou técnicos administrativos em educação, que tem parte de sua carga-horária de trabalho designada para o desempenho das atribuições de coordenador(a) do NAPNE. Ou seja, além de coordenar o NAPNE, tem outras atribuições. A ação de relacionar os alunos com deficiência do *campus*, além de coleta de informações com a Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), setor responsável pela matrícula, também colhia informação com a

Coordenação de Assistência ao Educando (CAED), pois algumas vezes a identificação do tipo de deficiência não era registrado no ato da matrícula.

Figura 1 — Planilha de coleta de dados dos NAPNES

PAINEL DE INDICADORES - INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA															
OBJETIVO ESTRATÉGICO		Aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de tecnologias e metodologias educacionais													
INDICADOR		6.3 Taxa de Atendimento de Demandas de Tecnologias e Metodologias Educacionais Inclusivas													
PLANILHA DE COLETA DE DADOS 2019/1 SEMESTRE															
CAMPUS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	Matricula		DEFICIÊNCIA VISUAL (BAIXA VISÃO)	DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA)	DEFICIÊNCIA AUDITIVA (PAREÇA)	SURDEZ	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	TRANSITORIO DO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	ALTAS HABILIDADES	Transitórios específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem	Transitórios específicos do desenvolvimento das habilidades escolares	ATENÇÃO TECNOLÓGICA E METODOLÓGICA EDUCACIONAL INCLUSIVA
		Semestral	Anual												SIM
ARIQUEMES	6	4	3	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1
CACOAL	11	3	8	3	0	5	0	0	0	1	2	0	0	0	1
COLORADO DO OESTE	14	9	5	4	0	0	0	2	0	2	2	0	0	4	14
GUAJARÁ-MIRIM	7	2	5	1	1	0	1	0	0	0	2	0	1	1	5
JARU	7	2	5	1	1	1	0	0	0	1	3	0	0	1	7
JI-PARANÁ	9	5	4	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	5
PVH CALAMA	16	0	16	1	0	3	1	5	0	1	1	1	0	3	16
PVH ZONA NORTE	3	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
VILHENA	9	4	6	0	1	0	1	3	0	0	5	0	0	0	9
TOTAL IFRO	82	32	52	16	5	9	4	14	0	6	16	1	2	11	59

PAINEL DE INDICADORES - INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA																
OBJETIVO ESTRATÉGICO		Aprimorar e intensificar o desenvolvimento e o uso de tecnologias e metodologias educacionais														
INDICADOR		6.3 Taxa de Atendimento de Demandas de Tecnologias e Metodologias Educacionais Inclusivas														
Campus		Aniquemes														
		Responsável pelo preenchimento														
Nome do(a) aluno(a)	Curso	Período	Matricula		DEFICIÊNCIA VISUAL (BAIXA VISÃO)	DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA)	DEFICIÊNCIA AUDITIVA (PAREÇA)	SURDEZ	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	TRANSITORIO DO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	ALTAS HABILIDADES	Transitórios específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem	Transitórios específicos do desenvolvimento das habilidades escolares	ATENÇÃO TECNOLÓGICA E METODOLÓGICA EDUCACIONAL INCLUSIVA
			Semestral	Anual												SIM
Em caso de negativa																

Fonte: Elaboração própria (2021)

Por meio do preenchimento desta planilha foi possível fazer o mapeamento dos alunos com necessidades educacionais específicas matriculados e atendidos pelo NAPNE de cada *campus* e disponibilizar no site institucional do IFRO, via Painel de Indicadores: Atendimentos NAPNE.

Com a informação disponível no site institucional, foi possível atender uma demanda recorrente, tanto da comunidade civil como dos órgãos de controle, sobre os dados de alunos com deficiência matriculados nos cursos ofertados pelo IFRO.

Outra situação atendida com essas informações foi estimar a demanda de contratação de pessoal terceirizado na prestação de serviço de atendimento a pessoas com necessidades especiais matriculadas no IFRO. Uma ação integrada entre Proen e Proad com a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) resultou numa Ata de Registro de Preço para contratação

de empresa para prestação desse serviço, publicado no Diário Oficial da União (DOU de 26/08/2019, seção 3, página 55).

Foi possível perceber o crescimento das matrículas de pessoas com deficiência comparada com dados anteriores. E, também, verificar entre os tipos de deficiência qual o maior público. Consequentemente, influencia na aquisição de materiais específicos de tecnologia assistiva. O Quadro 2 mostra os dados do 2º ERA.

Quadro 2 — 2º RAE

Evolução: 50%

Principais Realizações	Ponto de Atenção	Próximos Passos
<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da nova portaria 1.859/REIT- CGAB/IFRO, 16 de agosto de 2019, que reconduz os membros da comissão de Regulamento dos NAPNEs para analisar as contribuições recebidas pela consulta pública; • Recebimento das contribuições feitas durante a consulta pública; • Criação de planilha de pré-análise das contribuições pela comissão; • Reunião on-line para análise das contribuições; 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar devolutivas aos que contribuíram com a minuta do novo regulamento dos NAPNEs; • Encaminhar a minuta com as contribuições para os trâmites necessários para publicação; • Consolidar os dados para o Relatório dos materiais de tecnologia assistiva que há nos <i>campi</i>; • Revisão do manual de Orientação para os NAPNEs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da Nova Resolução sobre o Regulamento dos NAPNEs; • Encaminhar para os <i>campi</i> a Instrução Normativa: Manual de Orientação para os NAPNEs. • Apresentar o Relatório dos dados de tecnologias assistivas nos <i>campi</i>; • Encerrar o projeto estratégico.

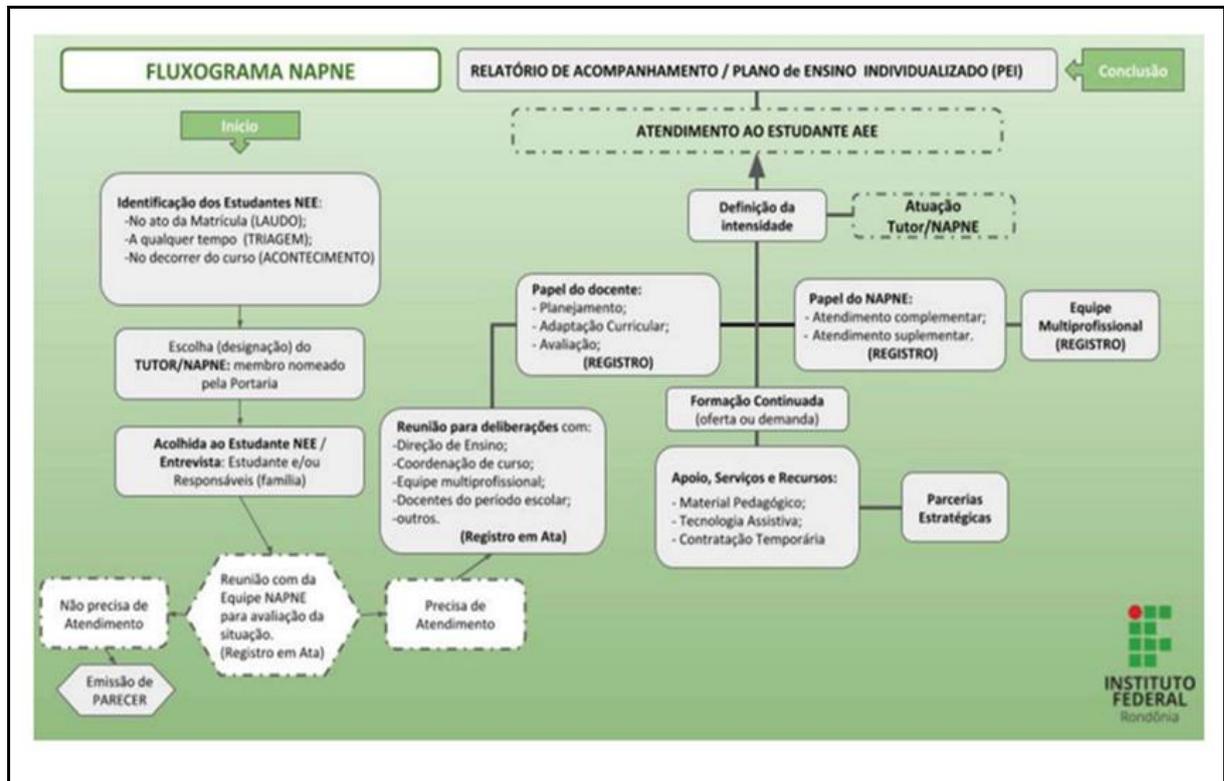
Fonte: Elaboração própria (2021)

O processo democrático na elaboração da minuta da nova Resolução sobre o Regulamento dos NAPNEs foi formado por uma comissão com representação de todos os NAPNEs das unidades. Programaram-se dois encontros presenciais e os demais encontros virtuais por meio do recurso de *Google Meet*. Devido a uma série de fatores, só foi possível realizar o primeiro encontro de forma presencial.

As primeiras tratativas foram analisar a resolução e propor uma nova redação. A coordenação geral dos NAPNEs, que no IFRO é também responde pela coordenação da inclusão educacional (CEI), montou uma pasta compartilhada no Google Drive para subsidiar os estudos e a discussão na elaboração da nova Resolução. Foram seis encontros virtuais. Destaque para o 4º encontro, em que se deliberou pela elaboração de dois documentos: a nova Resolução, que abordaria temas mais abrangentes, isto é, os regulatórios, e o Manual de Orientação, por meio de Instrução Normativa, que abordaria temas mais específicos, isto é, fluxos e procedimentos. A redefinição dos fluxos envolve adequação de procedimentos de

atendimento, conforme cada caso e cada estrutura existente, materiais disponíveis, equipe de profissionais de cada *campus* e possibilidade de parcerias com instituições afins. Na Figura 2 temos o fluxograma proposto.

Figura 2 — Fluxograma de atendimento dos NAPNEs



Fonte: IFRO (2021)

Outro destaque interessante é que este fluxograma foi útil para criação de um novo módulo por um dos membros da comissão de implantação do módulo ensino do SUAP¹³, liderado pela Pró-Reitoria de Ensino. Desde sua criação, o SUAP vem sendo adotado por vários institutos da Rede Federal, inclusive pelo IFRO. Porém, o IFRO até aquele momento ainda não tinha implantado o módulo do Ensino. Dentro desse módulo foi desenvolvido, em seguida, pelo IFRO, pelo trabalho conjunto entre a Proen e a Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI), algo inédito no uso do sistema pelos Institutos: o módulo específico para o NAPNE.

Uma dentre as várias vantagens da criação e implantação do módulo NAPNE dentro do SUAP é o acompanhamento sistemático e informatizado de todas atividades de atendimento

¹³ SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública, criado pelo IFRN, com estrutura modular e que utiliza as seguintes tecnologias: Python, Django, PostgreSQL, Apache, NGINX, Unicorn e JQuery.

realizadas pelo Núcleo de cada unidade. O fluxograma elaborado foi importante para a estruturação do módulo, foi o esboço do seu desenho dentro do sistema.

Os dois documentos, apesar de nascerem juntos, seguiram protocolos diferentes. O Manual de Orientação, após análise final dos membros da comissão, tem sua formalização por meio de Instrução Normativa, a ser emitida pela Pró-Reitoria de Ensino. Após um rito processual comum, foi aprovada a Resolução 35/REIT - Consup/IFRO, de 2 de junho de 2020, que regulamenta a atuação dos NAPNEs.

O Quadro 3 é a etapa final do Projeto Estratégico.

Quadro 3 — 3º RAE

Evolução: 90%

Principais Realizações	Ponto de Atenção	Próximos Passos
<ul style="list-style-type: none"> Mapeamento de demandas de tecnologia assistiva para atendimento nos NAPNEs (2018/2). 	<ul style="list-style-type: none"> Mapeamento de Instituições governamentais e não governamentais que atuam na área de inclusão no estado de Rondônia. 	<ul style="list-style-type: none"> Publicação da Nova Resolução com fluxos e procedimentos do NAPNE. Construção de Relatório de material/ equipamento.

Fonte: Elaboração própria (2021)

Por meio da descentralização de recursos para os *campi* e dos editais de fomento ao ensino, pesquisa e extensão, alguns *campi* adquiriram materiais de tecnologias assistivas, conforme as demandas que tinham. Entretanto, o conhecimento dessas aquisições ficava, muitas vezes, limitado ao próprio *campus*. Era necessário consolidar essas informações, em especial para efetivar a relação de colaboração entre os *campi*, ou seja, empréstimos de materiais de tecnologia assistiva entre eles. Esse mapeamento proporcionou a verificação de dois fatos: a prática dos empréstimos de materiais entre as unidades; e a constatação de um panorama positivo com aumento considerável das aquisições feitas pelos *campi*. Os materiais mapeados foram os seguintes: dicionários de LIBRAS, audiolivros, soroban, teclado colmeia, lupas, geoplano, punções, calculadora sonora, impressora 3D, impressora difusora, impressora *braille*, computadores com software de acessibilidade e *scanner*.

Foi possível mensurar e comparar o aumento das aquisições com o passar dos anos. Houve um crescimento compatível com o aumento de matrículas de pessoas com deficiência que são assistidas pelo direito à educação, qualificação profissional e formação para o trabalho.

Esta ação da terceira e última etapa de fazer o mapeamento das tecnologias assistivas existentes no IFRO de maneira consolidada atende a dois objetivos: saber o que possuíamos, enquanto instituição, e o que precisaríamos adquirir. Tivemos a satisfação de o resultado

positivo ser destaque no âmbito local e nacional com a publicação da matéria jornalística no site no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto estratégico “Fortalecimento dos NAPNEs” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia resultou em uma mudança significativa do atendimento aos estudantes, público da Educação Especial, nos diversos cursos ofertados pela Instituição.

Foi possível, a partir da etapa de “Diagnóstico”, alimentar com periodicidade a página no sítio institucional e o Painel de Indicadores com os dados dos atendimentos do público da educação especial por *campus*, por período e por necessidade específica. Também por essa etapa foi possível catalogar as instituições afins de atendimento às pessoas com deficiência para possíveis parcerias. Em cada município de localização de um *campus* é possível contar com o apoio de uma ou mais instituições, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiências Visuais da Secretaria Estadual da Educação (CAP/Seduc) e outros.

Outra possibilidade foi a verificação de uma crescente aquisição de tecnologia assistiva, em torno de 50,4% no período de 2016 a 2019. A matrícula de pessoas com deficiência visual permitiu a aquisição de impressoras difusoras para os *campi*. O aumento de matrículas de estudantes surdos resultou em contratação temporária de tradutores e intérpretes de Libras.

Nas etapas “Regulamentação” e “Operacionalização”, foi possível a publicação da nova Resolução, n. 35/Consup/IFRO/2020 — Regulamento dos NAPNEs —, que se diferencia da resolução anterior — Resolução 48/Consup/IFRO/2017 — quanto ao tipo de público a ser atendido pelo NAPNE. Concomitantemente, foi elaborado um Manual de Orientação para os NAPNEs, com os seguintes tópicos: Identificação do estudante PcD; Metodologia: acompanhamento e fluxo (com quatro procedimentos); Plano Educacional Individualizado (PEI); Adaptações curriculares; Organograma de funcionamento dos NAPNEs; Relação com endereços e contatos das Instituições parceiras em Rondônia.

Como diz a lei de Newton, “Toda ação gera uma reação”. O movimento de projeto estratégico também teve o efeito paralelo na oferta de 150 vagas do Curso de aperfeiçoamento em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, com carga-horária de 280h,

na modalidade a distância, numa parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSul), exclusivas para servidores do IFRO.

Outro efeito colateral muito relevante e inédito em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi a criação no módulo NAPNE dentro do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), inclusive por força da nova regulamentação.

Contudo, a conclusão desse projeto estratégico de Fortalecimento dos NAPNEs não significa o encerramento das ações. No próximo PDI, é necessário que o projeto seja novamente apresentado, entretanto com outros objetivos, que favoreçam a permanência e o sucesso escolar de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e transtornos de aprendizagem nos cursos ofertados pelo IFRO.

Conclui-se que a transformação na vida das pessoas é possível pela educação, desde que essa educação seja para todos, seja inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009.** *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo*, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** *Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** *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: 2 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de novembro de 2017.** *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 29/CONSUP/IFRO, de 06 de abril de 2018.** *Aprovação do PDI - Plano de Desenvolvimento*

Institucional 2018/2022 do IFRO. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/Consup-nav/resolucoes/2018/8511-resolucao-n-29-Consup-ifro-de-06-de-abril-de-2018>. Acesso: 30 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 55/CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014**. *Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia*. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/Consup-nav/resolucoes/2014/8643-resolucao-n-55-Consup-ifro-de-11-de-dezembro-de-2014>>. Acesso: 30 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 48/CONSUP/IFRO, de 18 de setembro de 2017**. *Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO*. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/Consup-nav/resolucoes/2017/8935-resolucao-n-48-Consup-ifro-de-18-de-setembro-de-2017>>. Acesso: 30 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 71/CONSUP/IFRO, de 28 de setembro de 2016**. *Dispõe sobre o Regulamento para o ingresso de discentes nos Cursos Técnicos e Superiores e a reserva de vagas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO*. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/Consup-nav/resolucoes/2016/8829-resolucao-n-71-Consup-ifro-de-28-de-setembro-de-2016>>. Acesso: 30 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 35/REIT - CONSUP/IFRO, de 02 de junho de 2020**. *Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO*. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/3063-resolucao-n-35-Consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020?download=10794:resolucao-n-35-Consup-ifro-de-02-de-junho-de-2020>. Acesso: 30 mai. 2020

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Projeto Estratégico do PDI: Fortalecimento dos NAPNEs**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav>. Acesso: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm; acesso em: 30/05/2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e*

Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. *Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 4.169, de 4 de dezembro de 1962. *Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.* Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRESSIANI, F. ALT. P. R. C., MASSOTE A. A. O uso do Balanced Scorecard como instrumento de melhoria de desempenho de uma Instituição de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/18/trabalhos/EQC032.pdf>. Acesso: 30 mai. 2020.

GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Angelina Maria de Oliveira Licório¹⁴

Diego Alexandre Duarte¹⁵

RESUMO

Esta pesquisa apresentou os aspectos da Governança da Educação Superior a partir de um estudo documental e de campo e objetivou avaliar os mecanismos de Governança do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. O tema governança, por sua relevância, e pela relevância de seus resultados, tem despertado interesse por pesquisadores de diversas áreas, contudo, sem resultar em uma compreensão sedimentada do termo. A Educação Superior, em razão de sua função social, começa a empregar os princípios da governança, contemplando as dimensões cultural, científica e econômica em suas tomadas de decisão. O IFRO, nesta vertente busca promover uma educação inclusiva a partir de princípios humanísticos e valores democráticos sólidos. A pesquisa concluiu, por meio do indicador Taxa de Inserção no Mundo do Trabalho, que existe um alto índice de empregabilidade dos egressos dos cursos superiores do IFRO.

Palavras-Chave: Governança. Educação Superior. IFRO.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior traz relevantes contribuições para a concretização de direitos sociais e de uma sociedade, crítica, participativa e democrática. Promove por meio do ensino, pesquisa, extensão e por meio da inovação a expansão do conhecimento e saberes, a integração cultural e a sustentabilidade.

Os princípios que se busca implantar e aprimorar modernamente podem ter origem ainda na organização da Universidade de Berlim, em 1808, com as formulações de Humboldt,

¹⁴ Professora EBTB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia — IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte. E-mail: angelina.licorio@ifro.edu.br.

¹⁵ Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia — IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte. E-mail: diegoalex.conselheiroconsup@ifro.edu.br.

que proponha, “[...] de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” da nação (HUMBOLDT, 1808, apud PEREIRA, 2009, p. 31).

Como observa a autora, a proposição de Humboldt concilia a objetividade da ciência e elementos subjetivos, em uma preocupação com o bem público, com a nação, afastando-se do modelo utilitarista.

Nessa proposta de alcance social emergem os princípios da governança, como mecanismo capaz de construir um modelo de gestão que permite sustentar os elementos subjetivos intrínsecos na proposta de Humboldt, que hoje podem ser expressos em valores e princípios como ética, transparência, sustentabilidade e comprometimento.

Assim a aplicação dos princípios de governança na Educação Superior assegura uma gestão colaborativa, mais eficaz e uma entrega de serviços com maior valor agregado. Nesse cenário para o desenvolvimento da pesquisa, formulou-se a seguinte questão problema: Os mecanismos de Governança utilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia — IFRO são efetivos para boas práticas de gestão?

Objetiva-se, de forma geral, avaliar os mecanismos de Governança do IFRO e, de forma mais específica, ampliar o nível de conhecimento sobre o tema; compreender as distinções entre o conceito de governança pública e privada; e identificar os resultados das boas práticas de governança no IFRO.

A pesquisa se justifica pela crescente necessidade de ampliação do conhecimento a respeito da governança da educação superior e a importância da análise conceitual e prática, que identifique a essência da temática na administração de instituições públicas de ensino, levando pesquisadores e gestores para uma reflexão sobre seu entrelaçamento com a sociedade. Assim sendo, é possível acreditar nas potencialidades do estudo para contribuir com a expansão conceitual do tema sob os aspectos da realidade no IFRO.

O estudo permitiu concluir a efetividade das boas práticas de governança utilizadas pelo IFRO, demonstrada em um dos indicadores — a taxa de Inserção no Mundo do Trabalho —, segundo o qual existe um alto índice de empregabilidade dos egressos dos cursos superiores dessa Instituição.

Para melhor compreensão do tema, este estudo se estrutura com esta parte introdutória, que apresenta de forma geral a ênfase do estudo, e desenvolve, em seguida, enquanto Referencial Teórico, os temas Governança Pública e Educação Superior. Em tópico separado, apresentam-se os caminhos metodológicos percorridos pelo estudo para, posteriormente, apresentar e analisar os dados coletados no IFRO. Finalmente, o estudo traz as suas conclusões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na construção de um Estado Democrático, a Educação Superior exerce papel fundamental, expandindo o conhecimento e contribuindo para o fortalecimento e sustentabilidade da sociedade, para a consolidação dos direitos sociais e para o enfrentamento dos desafios dos novos tempos. Para a consecução dessa missão se faz necessário o uso das boas práticas de governança para um aprimoramento da entrega de valor ao cidadão.

2.1 Governança Pública

Governança é um tema complexo que tangencia diversas áreas do conhecimento segundo autores como Rodriguez e Brandão (2010), Dallabrida (2011) e Santos, Pinheiro e Queiroz (2014). A gênese da palavra é grega, vindo de um vocábulo que significa direção. O significado basilar da governança é dirigir a economia e a sociedade, apontando objetivos coletivos (PETERS, 2013).

Para contextualizar o objeto de estudo, Jacobi e Sinisgalli (2012) afirmam que o termo governança tem se difundido desde os anos 1980 como uma referência da modernidade da ação pública e da gestão empresarial. Segundo Kjaer (2004), na década de 1980 o termo reemergiu com maior amplitude de significado, havendo também uma expansão de produção científica sobre ele, o que autoriza afirmar que não há hegemonia no uso. Para a autora, governança continua sendo uma teoria evasiva, com vários e distintos conceitos.

A crise econômico-fiscal dos anos 1980 foi fundamental para impulsionar a formulação de novas formas políticas econômicas no setor público, que guiaram a gestão direcionada à eficiência.

Segundo Peters (2013, p. 29), “[...] embora seja fácil identificar a lógica da governança e os mecanismos para atingir essas metas sejam muito bem conhecidos pela ciência política e administração pública, a governança ainda não é uma tarefa simples”. Para Rodrigues e Malo (2006), o termo governança tornou-se relevante dentre diversas disciplinas, tais como direito, políticas públicas e, principalmente, gestão de organizações privadas, públicas ou sem fins lucrativos.

Nesse viés percebe-se que governança passa a ser uma temática de grande interesse para pesquisadores de diversas áreas. Contudo, é possível destacar que o alastramento desta temática não resultou em esclarecimento quanto a sua definição.

Segundo Ivo (2002, p. 8), o termo *governance*

é uma noção genérica utilizada na década de 90 pelas agências internacionais para o “desenvolvimento”, que inspiradas na idéia de eficiência do processo de descentralização e eficácia dos governos locais na Inglaterra, sugerem mecanismos de intermediação entre a sociedade civil e o Estado, como alternativos à crise do Estado, com vistas a criar um Estado eficiente que contemple a construção do desenvolvimento autosustentável, através de estímulo à inovação, participação social e descentralização das políticas.

Para a autora, esta concepção traz em seu bojo o sentido de participação social no governo e implantação de boas práticas governamentais. Ainda, segundo a autora, a noção de governança foi introduzida nos balanços do Banco Mundial como estratégia de enfrentamento às críticas recebidas pelas novas medidas regulatórias e, para tanto, “[...] apoiam-se em pressupostos da crise de governabilidade, identificam a falência e as distorções do modelo keynesiano e o esgotamento e limites do projeto do Estado desenvolvimentista, e tentam recriar, no imaginário sociopolítico, um modelo de governo [...]” (IVO, 202, p.8).

Assim, das reflexões conduzidas principalmente pelo Banco Mundial, emerge o termo *governance*, para nortear caminhos de um Estado eficaz (DINIZ, (1995). Para o autor, o conceito abarca dimensões sociais e políticas da administração pública. A habilidade governativa não seria aferida apenas pelos efeitos das políticas governamentais, e sim, também, pela maneira com a qual o governo desempenha o seu poder (GONÇALVES, 2005).

Nesse arcabouço, Gonçalves (2005) assegura que o termo governança reporta-se e amplia as reflexões reveladas pelo Banco Mundial, que propendiam aprofundar o conhecimento das situações que afiançam um Estado eficiente, proporcionando um desenvolvimento sustentável, bem como a permissão de uma figura institucional do processo decisório, a articulação público-privada na caracterização de políticas ou ainda a abertura maior ou menor para conhecimento dos setores interessados ou de distintas esferas de poder.

Assim, nessa perspectiva, o Banco Mundial, em suas diretrizes *Governance and Development*, de 1992, define governança como “[...] o exercício da autoridade, controle, administração, poder de governo” (GONÇALVES, 2005 p. 1). Diante do pressuposto, governança é a forma pela qual o poder é exercido na gerência dos recursos sociais e econômicos de um país, propondo-se o desenvolvimento, com impasses ainda na aptidão dos governos de planejar, legislar e implantar políticas e cumprir ações.

A concepção de uma boa governança é requisito primordial para a difusão sustentável, que integra o desenvolvimento econômico e equidade social e ainda os direitos humanos (SANTOS, 1997). Segundo Gonçalves (2005), a governança revela-se como artifício e processo adequado de produzir implicações eficazes. De outro modo, concerne-se ao *modus operandi* das políticas governamentais — que se compõem, dentre outros, de assuntos ligados

à forma político-institucional do processo decisório, à conceituação do mix apropriado de financiamento de políticas e ao alcance geral dos programas.

No que tange à genealogia da governança pública, Bevir (2011) sustenta que a relação agente-principal para o setor público é definida entre os cidadãos (principal) e os políticos ou gestores públicos (agentes), objetivando esclarecer o conflito de agência existente entre os cidadãos e os gestores públicos/políticos.

Como leciona Pinheiro e Oliva (2020), há distinções entre o conceito de governança pública e privada. Na gestão pública a governança reflete as complexidades deste setor; no âmbito privado ela está relacionada com a prestação de contas aos acionistas e com a assimetria informacional entre agente e acionista.

Destaca-se que a assimetria informacional entre os atores da governança pública pode ser reduzida por mecanismos internos como conselhos de administração ou órgãos equivalentes e por mecanismos externos como controle social e controle externo, que, nos termos do art. 71 da Constituição Federal de 1988, é exercido pelo Poder Legislativo com o auxílio do Tribunal de Contas (PINHEIRO; OLIVA, 2020).

Os controles interno e externo se dão por meio da fiscalização contábil, financeira e orçamentária; como previsto no art. 70 CF/88, a “[...] fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta [...]” está voltada para o controle “[...] quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas”. (BRASIL, 1988).

Destaca-se que os cidadãos, sendo atores racionais, tentam aumentar seus interesses de curto prazo, favorecendo as políticas de bem-estar que os defendem como indivíduos, em vez dos efeitos de longo prazo, cumulativos e compartilhados resultantes do aumento dos gastos estatais. De forma parecida, os políticos, sendo atores racionais, tentam aumentar seus interesses “[...] eleitorais de curto prazo, causando políticas que obterão os votos dos cidadãos racionais, em vez de encaixar a responsabilidade fiscal” (BEVIR, 2011, p. 106).

Faz-se necessário também destacar a distinção de atores e de objetivos entre a governança pública e privada. No setor privado os atores são representados pelos acionistas, na figura do principal, e pelo executivo contratado. Contudo, no setor público, os governantes representam o executivo, e o principal são os cidadãos. (PINHEIRO; OLIVA, 2020).

Quanto à distinção de objetivos, no setor privado prevalece a busca pelo lucro e maximização de riquezas e, no setor público, o objetivo é estabelecido constitucionalmente. O art. 3º da CF/88 estabelece:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Assim, a governança pública tem por objetivo atender ao interesse social; considera-se, em seus atos, o bem comum.

Nessa perspectiva, Matias-Pereira (2010, p. 114) diz que a “[...] governança pública trata da aquisição e distribuição de poder na sociedade, enquanto a governança corporativa diz respeito à forma como as corporações são administradas”.

Em nível nacional, o Decreto n. 9.203, de 22 de novembro de 2017, dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e, no inciso I, de seu art. 2º, considera governança pública como “[...] conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (BRASIL, 2017).

O Referencial Básico de Governança Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública, do Tribunal de Contas da União (TCU, 2020), define alguns mecanismos relevantes para o sucesso de uma política de governança e fortalece a relevância da construção de políticas focadas no cidadão.

Nessa perspectiva, para a governança no setor público entendem-se principalmente os “[...] mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (BRASIL, 2020, p. 36)

Bovaird (2005) assegura que a governança pública necessita ser direcionada para o desenvolvimento de avaliação dos resultados e da adesão de critérios ou normas acordados. Semelhantemente, o TCU (2020) ressalta que a boa governança é aquela que possibilita, dentre outros fatores, avaliar o desempenho e a conformidade da organização.

Dessa maneira, observa-se que a governança propõe a determinação de procedimentos e a sua devida execução, objetivando gerar eficiência administrativa, alcançando os resultados definidos entre o agente e o principal.

Assim, considerando que a governança procurar auxiliar na solução de conflitos públicos, ela precisa buscar definir critérios avaliativos ou indicativos que ajudem os órgãos a alcançarem as demandas sociais. Nota-se que a governança no setor público pode ser estudada

sob quatro vertentes de observação: “(a) sociedade e Estado; (b) entes federativos, esferas de poder e políticas públicas; (c) órgãos e entidades; e (d) atividades intraorganizacionais” (TCU, 2014, p. 26).

Dentre essas quatro perspectivas de observação citadas pelo TCU (2014), existe uma relação de interdependência e complementariedade. Dessa maneira, as estruturas de governança, definidas sob a perspectiva de órgãos e entidades, precisam ser alinhadas e integradas às estruturas que existem nas demais perspectivas. Do mesmo modo, estratégia, políticas e iniciativas que interferem em mais de uma organização precisam ser realizadas de maneira a assegurar a efetividade dos resultados.

Para Peters (2013), o estado conseguirá melhores resultados se as organizações realizarem suas atividades, inclusive, baseadas em outras formas de organização, ainda que com a parceria do setor privado, o que pode possibilitar o aumento da atuação pública. No entanto, na proporção em que a atuação pública crescer, será necessário definir processos de governança que ajudem no desenvolvimento e desempenho das políticas públicas.

Em 2021, o Tribunal de Contas da União editou os Dez Passos para a Boa Governança, documento que sintetiza o Referencial Básico de Governança Organizacional, que por sua vez orienta e incentiva as organizações da administração pública a adotarem boas práticas de governança e apresenta a governança como função norteadora que se preocupa com a qualidade do processo decisório e sua efetividade (BRASIL, 2021).

É evidente que a governança é desempenhada com base nas tradições, nas instituições e nos processos que definem a maneira como o poder é exercido, como os cidadãos possuem uma voz e como as decisões são feitas em relação ao interesse público.

2.2 Educação Superior

A educação superior brasileira está carregada, em termos legais, por mecanismos constitucionais que normatizam o sistema de ensino, em expressão nacional, além de pactos internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.

Como estabelecido na Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009, a educação superior é um bem público e tem a responsabilidade social de expandir os horizontes do conhecimento, considerando as dimensões cultural, científicas, econômica e social para o enfrentamento dos desafios globais (UNESCO, 2009).

Como bem público, a educação superior é responsabilidade de todos e, de forma especial, dos governantes, por suas funções na representação de uma sociedade. Cabe também

às Instituições de ensino superior promover uma educação inclusiva a partir de princípios humanísticos e valores democráticos sólidos.

Vive-se uma crise econômica que agrava as já significativas diferenças entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, no que tange ao acesso e à qualidade de bens, serviços e oportunidades aos seus cidadãos. A educação superior, por meio do ensino, pesquisa e extensão, tem condições de continuar sua contribuição no processo de transformação e desenvolvimento social. Côncios desse potencial e responsabilidade, cabe aos governos e demais segmentos sociais um investimento robusto na educação superior.

Em nível nacional a Constituição Federal de 1988 traz os princípios desse pensamento, estabelecendo em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, constitucionalmente se define a educação como direito universal, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração social, para o pleno desenvolvimento da pessoa, do cidadão e do trabalhador. Logo, o ordenamento jurídico preconiza que a educação operacionalize não só a formação humana e suas potencialidades, mas também habilite para o exercício da cidadania.

Considerando ainda o ensino superior, a Constituição de 1988 estabelece, em seu Art. 207, a imprescindível autonomia das universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...]

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

Evidencia-se, no texto constitucional, demais determinantes relacionados ao ensino superior, como se observa no § 2º do Art. 213.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

Por princípio constitucional as atividades de pesquisa, extensão e inovação desenvolvidas por universidades ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão ser apoiadas, financeiramente, pelo poder público, requisito essencial para o avanço tanto da pesquisa quanto das ações voltadas para transformação social.

O ensino superior vem passando por importantes transformações e busca diversas formas de adequação aos desafios decorrentes do avanço científico e tecnológico e das novas demandas sociais. O aumento da capacidade de observação e dos recursos tecnológicos proporcionou não apenas um profundo avanço do conhecimento científico e tecnológico, como também impulsionou a expansão.

As tecnologias contemporâneas de informação possibilitaram novas formas de pesquisa no ensino superior. Nessa visão, Davidovich (2018, p. 9) repensa o ensino superior e destaca que “[...] em toda parte do mundo, o conhecimento foi e é incessantemente produzido de acordo com a práxis específica de cada área de pesquisa”. Contudo, segundo o autor, a transmissão desse conhecimento se mantém verticalizada, do professor para o aluno, do mestre para o aprendiz.

Durante um grande período, a propagação do “[...] conhecimento passou a contar com aspectos adicionais menos verticais, como a produção de livros e veículos de divulgação científica, a mobilidade de docentes conferencistas e os cursos a distância [...]” (DAVIDOVICH, 2018, p. 9).

A transmissão do conhecimento parece ser a função social que experimenta as maiores transformações conceituais, metodológicas e operacionais no ensino superior. Nesse cenário, o ensino superior destaca-se pela formação para nossas profissões e para as novas carreiras que ainda estão por vir. Não se refere apenas em qualificar os discentes para enfrentar obstáculos que surgirão, mas em habilitá-los para desafios velados e manifestos, que emergirão tão logo ou mesmo de maneira inesperada.

Assim, Davidovich (2018, p. 10) enfatiza que a orientação tem levado as instituições de ensino superior dos países desenvolvidos a envidarem esforços na formação com qualidade “para a vida profissional e no estímulo crescente a uma maior autonomia intelectual e ousadia nas iniciativas”. Além de que, cada vez mais, as questões cruciais contemporâneas exigem conhecimento complexo, que se gera na interface de amplas áreas do conhecimento, e promovem para sua solução a convergência de disciplinas e saberes. Uma implicação desse aspecto é a intenção à interdisciplinaridade, particularidade das novas profissões.

Nesse panorama é pertinente afirmar que não basta, nem é possível, assegurar a formação efetiva e na sua totalidade em todas as áreas do conhecimento na atualidade. Portanto,

é relevante educar para o desconhecido, e isso só é plausível desenvolvendo e fomentando, no campo do ensino superior, a criatividade e garra para enfrentar situações emergentes e imprevistas.

A educação superior vive fase de grande inquietude, em um encorajamento para ampliar os horizontes da ciência e criar artigos tecnológicos cada vez mais sofisticados e socialmente úteis. Davidovich (2018, p. 15) lembra que países desenvolvidos concorrem os talentos mais vocacionais e direcionam os alunos para a formação de pesquisadores com o novo “[...] perfil epistemológico e cognitivo, capaz de ampliar a inserção social, e incorporando conceitos de inter e transdisciplinaridade”.

Segundo Davidovich (2018), universidades como a de Merced, da Califórnia, nos Estados Unidos, ou a Universidade de Groningen, na Holanda, implantaram novos modelos de organização acadêmica — caminho a ser percorrido por outras instituições de ensino superior em busca de uma educação mais inclusiva, transformadora e sustentável.

Sinteticamente, o ensino superior está em pauta nos países desenvolvidos, visto como um processo em construção de ações científica, acadêmica e pedagógica voltadas para a inovação. Neste quadro o ensino superior de qualidade exige que haja a superação de modelos e práticas ultrapassados que já não se manifestam eficientes face à complexidade dos desafios atuais.

É relevante, entretanto, que o ensino superior ofereça a formação acadêmica com qualidade, alicerçada em princípios éticos e com ênfase nas áreas de maior demanda social e garantia de empregabilidade.

3 METODOLOGIA

Para Bruyne (1982, p. 48), “[...] o caráter científico de uma pesquisa é o resultado de um processo contínuo de ruptura com as pré-noções do senso comum, com os conhecimentos vagos, míticos ou ideológicos”. Segundo Ander-Egg (1978), a pesquisa, com o uso do método científico, por ser sistemática, controlada, crítica e reflexiva, permite o conhecimento da realidade e a busca por novos conhecimentos que contribuam para o progresso científico.

Nesse sentido, esta pesquisa, de natureza básica, apresenta abordagem qualitativa do problema, procurando compreender os elementos essenciais para se discutir o tema em estudo. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva ao se propor a descrever os elementos de Governança da Educação Superior.

Adota-se, de forma preponderante, a concepção pragmática, base filosófica para os estudos de métodos mistos, que, nos termos de Creswell (2010), enfatiza o problema de pesquisa e utiliza abordagens pluralísticas para explicá-lo e buscar soluções.

Em uma pesquisa, muitas vezes os métodos de procedimentos são utilizados de forma concomitante. Para este estudo utilizou-se a pesquisa documental para analisar os Relatórios de Gestão do IFRO: as Resoluções norteadoras do Conselho Superior (Consup), documentos do Colégio de Dirigentes (Codir) e decisões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepex). Utilizou-se também o estudo de campo para identificar, por meio de entrevista, a percepção dos integrantes desses Conselhos quanto à Governança da Educação Superior no IFRO.

A Resolução nº 61/CONSUP/IFRO, de 18 de dezembro de 2015, dispõe sobre o Estatuto do IFRO. Em seu Art. 7º estabelece a organização geral da instituição como: I. OS ÓRGÃOS COLEGIADOS: a) Conselho Superior (CONSUP); b) Colégio de Dirigentes (CODIR); c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). II. A REITORIA. III. Os *Campi*, que, para fins da legislação educacional, são considerados sedes.

Assim, a governança do IFRO se dá por meio de seus conselhos gestores como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Conselhos de Gestão do IFRO

CONSELHOS	NORMA REGULADORA	EMENTA
CONSUP	Resolução n. 52/Consup/IFRO, de 30 de novembro de 2012	Dispõe sobre o Regimento do Conselho Superior
CODIR	Resolução n. 18/Consup/IFRO, de 1 abril de 2016	Dispõe sobre o Regimento Interno do Colégio de Dirigentes
CEPEX	Resolução n. 69/Consup/IFRO, de 21 de setembro de 2016, alterada pela Resolução n. 27/Consup/IFRO, de 04 de abril de 2018	Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Para a consecução do objetivo da pesquisa, coletaram-se dados referentes às deliberações dos Conselhos Gestores do IFRO por meio de pesquisa documental e, para o estudo de campo, valeu-se de entrevista guiada realizada com membros integrantes do Conselho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Perfil do IFRO

O IFRO é uma instituição pública federal localizada na região da Amazônia Legal, que abrange os mais diversos níveis de ensino, com pluralidade de cursos, entre os quais: Superiores de Tecnologia, de Licenciatura e Bacharelados, além de cursos técnicos concomitantes e subsequentes. A instituição tem como foco a oferta de educação profissional, técnica e tecnológica, a partir do tripé que rege a pesquisa, o ensino e a extensão, em estreita articulação com a sociedade (IFRO, 2018).

A construção de saberes ao longo da vida é um paralelo entre o que aprendemos das gerações passadas e sua respectiva história com o que desenvolvemos hoje no meio em que vivemos a partir da inter-relação entre pessoas, tecnologias e culturas. Para o pleno desenvolvimento de uma nação, a educação precisa ser priorizada em seu cerne social e econômico. Conforme os ensinamentos de Ristoff (2014), os Institutos Federais estão entre as instituições públicas que unem o povo ao verdadeiro saber, que emancipa, que constrói cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento de uma nação mais livre, justa e solidária, representando as possibilidades de novos caminhos que seguem na vertente da democratização do conhecimento.

O IFRO, autarquia do governo federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi instituído através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (IFRO, 2018).

A lei supracitada reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, hoje de abrangência nacional e que, em um contexto mundial, podem ser considerados inovadores em sua formação e transformação. (IFRO, 2018).

Para Trigueros (2011), o indivíduo que acumula saberes a partir das inovações tecnológicas e do autoaperfeiçoamento, no caminho percorrido pela educação superior, contribui para a expansão, produtividade e o crescimento econômico do país dentro de um escopo educacional de longo prazo.

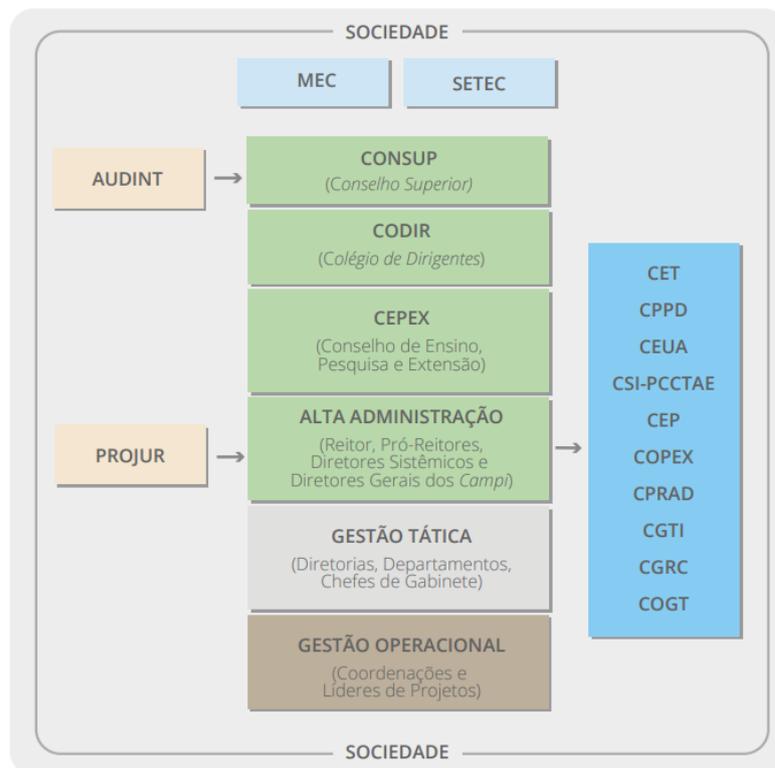
Neste contexto, o IFRO se destaca por seu papel enquanto agente de transformação democrática da educação, pois promove maior objetividade, permitindo propor alternativas para a desafazem profissional e intelectual de jovens e adultos que buscam uma vida melhor e maiores oportunidades no mercado de trabalho, no setor público ou como empreendedores e donos dos próprios negócios. Assim sendo, o IFRO atende toda a população que necessita desse aporte para o autodesenvolvimento e conseqüente emancipação do pensamento.

Conforme expresso no Estatuto do IFRO, aprovado pela Resolução n. 61/CONSUP/IFRO/2015, a estrutura organizacional do IFRO segue padrão estabelecido pelo

MEC para melhor conduzir os procedimentos e as atividades administrativas. (IFRO, 2019). Pela Figura 1, observa-se o fluxograma da governança, tendo a sociedade como base para sua construção.

O Fluxograma apresenta, de forma objetiva, a estrutura constituída e o papel entre a atuação dos órgãos colegiados, Conselho Superior e Colégio de Dirigentes e os Conselhos Escolares nos *Campi*, Órgãos de Assessoria a Governança (Audint e PF) e os colegiados consultivos de apoio à administração. Tem-se como referência, nessa construção, a colocação entre a sociedade, o MEC e a SETEC, possibilitando a mensuração por meio dos indicadores de desempenho, baseados na constituição da Governança. O objetivo é potencializar o controle social e a gestão participativa através da transparência das informações, além de fortalecer o planejamento das ações institucionais, aprimorando processos de tomada de decisão e melhoria contínua dos instrumentos de controle (IFRO, 2019).

Figura 1 — Organograma da Governança



Fonte: IFRO (2019, p. 16)

A gestão estratégica do IFRO também foi contemplada pelos aprimoramentos permitidos pelos mecanismos da governança, instituindo-se uma Matriz, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 — Matriz de governança da gestão da estratégia do IFRO

ESTRUTURA	ATORES	ATIVIDADES	ESCOPO DE DECISÃO
Colégio de Dirigentes do IFRO	Reitor, Pró-Reitores, Diretores Sistêmicos e Diretores de <i>Campus</i>	Aprovar pauta da Reunião de Avaliação da Estratégia; Convocar participantes da Reunião de Avaliação da Estratégia; Realizar a Reunião de Avaliação da Estratégia.	Monitora a execução e decide sobre questões estratégicas do IFRO. Define orientações e medidas para correção de rumos do Plano Estratégico, evidenciando os objetivos, metas e projetos estratégicos.
Prodin/ Diretoria de Planejamento	Integrantes da Diretoria de Planejamento da Prodin	Consolidar informações dos indicadores e projetos estratégicos do IFRO; Consolidar informações das contribuições setoriais; Realizar pré-análise da estratégia do IFRO; Elaborar pauta da Reunião de Avaliação da Estratégia; Encaminhar a memória da Reunião de Avaliação da Estratégia; Implementar os encaminhamentos e deliberações da RAE.	Apoia o processo de análise das informações coletadas, subsidiando o Colégio de Dirigentes de forma mais técnica, facilitando a tomada de decisão; Apoia o processo de monitoramento e avaliação da estratégia do IFRO. Não tem função deliberativa.
Áreas Finalísticas do IFRO	Todas as áreas envolvidas na Gestão Estratégica e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Consolidar informações setoriais das ações do PDI e do PAT; Implementar os encaminhamentos e deliberações da RAE.	Responsáveis pela execução das iniciativas definidas pelas áreas no PDI e no PAT. Não tem autonomia sobre a decisão
Líderes de Projeto	Pessoas indicadas durante a Oficina de Ideia de Projetos e ratificadas após aprovação do Portfólio de Projetos	Consolidar informações do andamento do projeto; Implementar os encaminhamentos e deliberações da RAE.	Responsável pela execução dos projetos estratégicos conforme planejado. Não tem autonomia sobre a decisão
Responsável pelo Indicador	Pessoas designadas pelo líder da área responsável pelo indicador no IFRO	Monitorar o indicador estratégico do IFRO; Elaborar parecer de desempenho do indicador no período; Implementar os encaminhamentos e deliberações da RAE.	Monitora e analisa o desempenho dos indicadores estratégicos. Não tem autonomia sobre a decisão da estratégia do IFRO.

Fonte: Os autores, adaptado de IFRO (2019)

A Alta administração encontra assim um norteamento para uma gestão estratégica aderente à gestão participativa, aumentando seu grau de eficácia.

4.3 Indicadores de Gestão

Os indicadores são formados por um conjunto de informações mensuráveis, previamente definidas, com base nas quais se pode verificar o alcance ou não de determinado

objetivo, ao passo em que é possível qualificar sua eficácia e eficiência em determinado período. Segundo os ensinamentos de Kaplan e Norton (1997, p. 21), “[...] se o desempenho não está sendo medido, ele não está sendo gerenciado”.

No IFRO, os indicadores de desempenho propiciam a avaliação do progresso da instituição em direção aos objetivos estratégicos e suas respectivas metas (IFRO, 2019). A mensuração do desempenho é uma prática que a instituição vem desenvolvendo ao longo dos anos, desde sua transformação enquanto instituto federal. Kaplan e Norton (1997) explanam que, desde os períodos expoentes da globalização, revolução industrial, era mecanicista, as organizações passaram a se desenvolver no sentido de criarem e inovarem sistemas de medição, principalmente com o foco nas finanças, e que hoje essa expansão já está presente em todos os seguimentos das organizações.

O IFRO, em sua governança, implementou uma sistemática de medição com indicadores de performance organizacional, com transparência e publicidade de seus atos. Cada indicador é detalhado em atributos, a fim de validar sua compreensão por parte dos atores envolvidos (colaboradores, servidores, comunidade acadêmica e cidadãos) (IFRO, 2019).

A seguir são apresentados indicadores do comparativo 2017 a 2019, iniciando-se com os indicadores da contribuição do IFRO para o Desenvolvimento Regional, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 — Desenvolvimento Regional Sustentável

Indicador	Abrangência	Referências	2017	2018	2019	Alcance da Meta em 2019 (%)
Taxa de Inserção no Mundo do Trabalho	Egressos dos Cursos Técnicos	Alcance	-	42,78%	28,68%	42,49%
		Meta	65,00%	65,00%	67,50%	
	Egressos da Graduação	Alcance	-	100,00%	75,86%	112,39%
		Meta	65,00%	65,00%	67,50%	
Taxa de Efetividade dos Cursos	Dentro do Estado de Rondônia	Alcance	-	43,32%	47,58%	-
		Meta	0,00%	0,00%	0,00%	
	Fora do Estado de Rondônia	Alcance	-	7,37%	5,80%	-
		Meta	0,00%	0,00%	0,00%	
	Fora do Brasil	Alcance	-	0,00%	0,19%	-
		Meta	0,00%	0,00%	0,00%	
Evolução das Vagas Ofertadas		Alcance	11.310	7.217	8.005	170,68%
		Meta	4.107	3.935	4.690	

Fonte: Adaptado de IFRO (2019)

Os indicadores da Taxa de Inserção no Mundo do Trabalho têm como critério o sucesso profissional. Observa-se que os egressos do IFRO possuem um alto índice de empregabilidade, visto que, em 2019, 28,68% dos profissionais formados no nível médio e 75,86% da graduação foram inseridos no mundo do trabalho. O alcance da meta proposta para o ano ficou em 42,49

e 112,39%, respectivamente. No nível médio, a taxa de inserção dos formandos do IFRO no mundo do trabalho é elevada porque boa parte do aluno ingressa no nível superior e se dedica apenas aos estudos.

Um outro critério para se aferir a efetividade das práticas de governança do IFRO é a Taxa de Efetividade dos Cursos. Os dados refletem crescimento. A evolução das vagas ofertadas foi sempre de crescimento entre 2017 e 2019, chegando a 170,68% da meta no último ano do período, especialmente em função do incremento da educação a distância por meio dos polos de apoio.

Outros indicadores relevantes da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFRO são o Êxito, Evasão e Retenção, cujas taxas estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 — Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social

Indicador	Referências	2017	2018	2019	Alcance da Meta em 2019 (%)
Índice de Êxito	Alcance	54,68%	69,44%	41,21%	77,75%
	Meta	37,00%	45,00%	53,00%	
Índice de Evasão	Alcance	41,41%	28,10%	21,53%	55,36%
	Meta	11,92%	11,92%	11,92%	
Índice de Retenção	Alcance	3,91%	2,42%	26,84%	93,14%
	Meta	31,00%	28,00%	25,00%	

Fonte: Adaptado de IFRO (2019)

Os indicadores de Êxito, Evasão e Retenção apresentaram índices inferiores às metas estabelecidas. É necessário, a partir deste ponto, seguir novos posicionamentos na administração da Instituição. Se os êxitos cumprem 77% do esperado e o índice de evasão está acima de 40%, exige-se identificar as causas e trabalhá-las para ampliar a eficiência. Por extensão, estes dados devem ser analisados em comparação com os de outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em um outro estudo, mais abrangente.

No conjunto de indicadores que compõem a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social, há que se considerar, também, a existência de balanceamento entre as medidas associadas aos objetivos previamente traçados, bem como medidas associadas aos fatores críticos de sucesso, visto que os dados relacionados de evasão podem ser revertidos a partir de iniciativas de transformação organizacional (quanto a infraestruturas, espaços, formação continuada de profissionais), que são influenciados e direcionados pela governança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior, por meio de seu tripé, ensino, pesquisa e extensão e sob o norteamento da sustentabilidade, tem contribuído com a construção de uma sociedade mais democrática, de cidadãos mais críticos e cômicos de suas responsabilidades, com avanços no conhecimento e enfrentamento dos desafios locais e globais.

Cabe à Educação Superior aprimorar e aplicar as boas práticas de governança, elevando seu desempenho, para que haja a entrega de valor à sociedade seja em nível de excelência, denotando sua responsabilidade social.

Esta pesquisa buscou conhecer os mecanismos de governança utilizados pelo IFRO e sua efetividade enquanto boas práticas de formação profissional. Foi possível ampliar o nível de conhecimento sobre o tema e compreender as distinções entre o conceito de governança pública e privada, com identificação dos resultados das boas práticas enquanto ofertante (também) de ensino superior.

O IFRO, por meio dos princípios da governança e da integração do ensino, pesquisa e extensão, tem trabalhado para se consolidar como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência nos serviços que presta à sociedade. Os mecanismos adotados são efetivos para as boas práticas de gestão. A matriz da gestão estratégica demonstra o comprometimento da Alta Administração para com os princípios de governança.

Os indicadores da taxa de Inserção no Mundo do Trabalho demonstraram o alto índice de empregabilidade dos egressos dos cursos superiores do IFRO, e a taxa de Efetividade dos Cursos reflete uma postura de crescimento. O crescimento de 170,68% das vagas ofertadas em 2019 revela uma política que continua em movimento, para alcance de um número cada vez maior de pessoas.

Para futura pesquisas, sugere-se estudo comparativo entre todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integrantes da região da Amazônia Legal para troca de experiências bem-sucedidas, especialmente quanto à evasão escolar — aspecto mais fragilizado, conforme os dados da pesquisa. Sugere-se também uma análise a partir do conceito de governança participativa para compreender as diferenças propostas e quiçá apontar para avanços na governança da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BEVIR, M. **Governança democrática**: uma genealogia. Rev. Sociol. Polit., v. 19, n. 39, p. 103-114, jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/>. Acesso em 22 ago 2021.

BOVAIRD, T. Public governance: balancing stakeholder power in a network society.

International Review of Administrative Sciences, v. 71, n. 2, p. 217-228, jun. 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 ago 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Dez passos para a boa governança** / Tribunal de Contas da União. Edição 2 – Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Administração do Estado, 2021. Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/governanca/governancapublica/organizacional/levantamento-de-governanca/levantamento-de-governanca.htm>. Acesso 24 ago 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9203.htm. Acesso em 22 ago 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial básico de governança aplicável a organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU** / Tribunal de Contas da União. Edição 3 - Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Administração do Estado – SecexAdministração, 2020. Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/governanca/governancapublica/organizacional/levantamento-de-governanca/levantamento-de-governanca.htm>. Acesso 22 ago 2021.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009** - as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192 acesso em 26 ago 2021.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Governança territorial e desenvolvimento**: as experiências de descentralização político-administrativa no Brasil como exemplos de institucionalização de novas escalas territoriais de governança. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos. IPEA: Brasília, 2011.

DAVIDOVICH, Luiz. **Repensar a educação superior no Brasil**: análise, subsídios e propostas / (coordenador). – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, volume 38, nº 3, 1995. pp. 385-415.

GRISOTTI, M.; PATRÍCIO, Z. M.; SILVA, A. da. A participação de usuários, trabalhadores e conselheiros de saúde: um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 831-840, 2010.

GONÇALVES, Alcindo. **O conceito de governança**, 2005. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/078.pdf>. Acesso 2m 22 ago 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Apresentação**. Publicado 2016, atualizado em dezembro 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/apresentacao>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO. Resolução nº 1/CONSUP/IFRO/2015. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Publicado no D.O.U. Nº 248, terça-feira, 29 de dezembro de 2015.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Regimento Geral do IFRO**. Aprovado pela Resolução nº65/CONSUP/IFRO de 29/12/2015, com vigor para 01/01/2016. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/397-regimento-geral-do-ifro-res-n-65-consup-ifro/file>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: IFRO • 2018-2022. REITORIA DO IFRO**, 2018. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Painel de Indicadores dos Resultados da Gestão**. 2019. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/DPLAN/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2019/Painel_de_Indicadores_dos_Resultados_da_Gestao.pdf. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Estrutura Organizacional**. Publicado em dezembro 2019. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/institucional-nav/7497-estrutura-organizacional>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Reitoria**. Publicado em 2016. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/reitoria>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Resoluções**. Publicado em 2010. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Pró-Reitoria de Extensão**. Publicado em 2016, atualizado em 2019. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/portal-ifro/79-pro-reitorias/proex/593-pro-reitoria-de-extensao>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Pró-Reitoria de Administração**. Publicado em 2019. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/proad-nav>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Resoluções / 2021**. Publicado em 2021. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2021>. Acesso em 29 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Relatório de Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Ano 2019**. Publicado em 2019. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Pro-reitorias/Prodin/Relat%C3%B3rios_de_Gest%C3%A3o_/Relatorio_de_Gestao_2020_compressed.pdf. Acesso em 29 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional**. Publicado em 2016, atualizado em 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/reitoria/71-prodin/585-prodin>. Acesso em 28 ago. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **SUAP**. Publicado em 2016, atualizado em 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/tecnologia-da-informacao?id=623>. Acesso em 28 ago. 2021.

IVO, Anete B. L. **Governabilidade e governança na América Latina** : teses e paradoxos. 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/governabilidade-e-governana-na-america-latina-teses-e-paradoxos>. Acesso em: 20 ago 2021.

JACOBI, Pedro Roberto; SINISGALLI, Paulo Antonio de Almeida. **Governança ambiental e economia verde**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/DBXxLJvGdZr8yLLMbYms8ym/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 ago 2021.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**, RJ: Campus, 1997.

KJAER, Anne Mette. **Governance**. Nova Jersey, EUA: Wiley-Blackwell. 2004.

MATIAS-Pereira, José. A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. **APGS, Viçosa**, v. 2, n. 1, p. 109-134, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/index.php/apgs/article/view/21/22>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PINHEIRO, Douglas Renato; OLIVA, Eduardo Camargo. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, 49 Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 46-67, maio/ago. 2020.

PETERS. Brainard Guy. O que é governança? **Revista do TCU**. Maio/Ago 2013. Disponível: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/87>. Acesso em 20 ago 2021.

RISTOFF, D. O novo perfil do *Campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em 28 de ago. 2021.

RODRIGUES, Andréa Leite, Malo, Marie Claire. **Estruturas de governança e empreendedorismo coletivo**: o caso dos doutores da alegria. 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rac/a/CQ5RwhWBzyKTvmgXpSRbx8C/?lang=pt>. Acesso em 20 ago 2021.

RODRIGUEZ, Gregório Mancebo; BRANDÃO, Mônica Mansur. **Visões da Governança Corporativa**: a realidade das sociedades por ações e a sustentabilidade. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós- Constituinte. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, volume 40, nº 3, 1997. pp. 335-376.

SANTOS, M. J. A.; PINHEIRO, L. B.; QUEIROZ, I. S. Q. **Governança na administração pública**: concepções do modelo australiano de Edwards et al. (2012) vis-à-vis as contribuições teóricas. In: XXXVIII ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro, 2014. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

TRIGUEROS, O. F. R. Gasto público en educación: ¿efecto Crowding-in o efecto señalización sobre los niveles educativos y perfiles salariales de los individuos? Análisis para Colombia: año 2008. **Sociedad y Economía**. N. 20, p. 9-36, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n20/n20a01.pdf>. Acesso em 28 de ago. 2021.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. ED.2009/CONF.402/2.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA

Ilma Rodrigues de Souza Fausto¹⁶

Os estudos para implantação do ambiente virtual de aprendizagem inclusivo ajustaram-se no entendimento sobre tecnologia assistiva, que deve ser vinculada como o recurso do usuário e não como recurso do profissional. Esse entendimento é importante, pois identifica que todo o arsenal de serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente é inclusão.

O objetivo dessa abordagem é divulgar um processo de implantação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e voltado para a comunidade do Instituto Federal de Rondônia, norteado dentro de instruções consistentes nas atividades propostas, para atender o nosso público-alvo em época de pandemia. A metodologia adotada foi de pesquisa interventiva, com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e visou desenvolver um processo de Infobetização dos profissionais da educação, direcionado ao uso de Tecnologias Assistivas. Como resultado, instalamos algumas ferramentas no ambiente *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, como o Vlibras, de código aberto, que traduz conteúdos digitais em português para a Língua Brasileira de Sinais. Porém, esta ferramenta não substitui o tradutor Intérprete em sua função, pois ele trabalha com uma língua viva, organizada e dotada de características próprias, como estruturas sintáticas, semânticas e morfológicas.

Produzimos os materiais educacionais acessíveis, com descrições de texto para imagens ou legendas ocultas e transcrições de vídeos; fornecemos contraste de cor suficiente e retiramos imagens que piscam ou que possuem cores fortes — elas não são indicadas para leitores de texto disléxicos e daltônicos, pois podem distrair ou confundir pessoas com dificuldade de concentração, inclusive usuários com transtorno do espectro autista. As letras serifadas: *times new Roman*, *Courier New*, *Comic Sans* vinculadas aos documentos não promovem boa legibilidade para leitores de tela e para disléxicos, de modo que são barreiras para as pessoas com deficiências. Utilizamos os tipos de letras que melhor atendem aos leitores de tela, como as fontes *Arial*, *Calibri*, *Tahoma*, *Trebuchet* e *Verdana*.

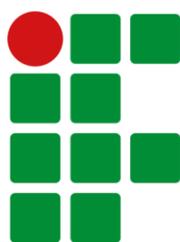
¹⁶ Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) — *Campus Ji-Paraná*; e-mail ilma.rodrigues@ifro.edu.br

Para pessoas com autismo, é importante vincular mecanismos de navegação e layouts inteligentes, de fácil compreensão e que sejam lógicos e coerentes. O recurso de áudio inserido a *slides* deve estar em primeiro plano, como estratégia importante para entendimento dos conteúdos.

A formação dos sistemas de aplicativos para escritório (Word, PowerPoint e Excel) estão acessíveis. A edição em tais ferramentas permite ao usuário o acesso aos recursos, e os estilos podem ser alterados, como as cores com contrastes de difícil entendimento.

A utilização do desenho universal de aprendizagem ofereceu diretrizes e uma estrutura que reduziu as barreiras de aprendizado, tornando o ambiente de aprendizagem habilitado para a acessibilidade de todos.

Concluimos que não são máquinas que precisam de acesso para ver, ouvir e entender, e sim pessoas. Temos 35.920 alunos vinculados ao AVA IFRO. Os acessos são permeados por uma ambientação para ações de pertencimento, evitando a tecnofobia e para que o aluno possa realizar as atividades com maior segurança.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rondônia

CONTATOS

REITORIA

reitoria@ifro.edu.br

(69) 9 9918-2749 (Gabinete)