

(Com)passos e impasses na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Cefet/RJ, campus Petrópolis

RESUMO

Daphne Holzer Velihovetchi
daphne_holzer@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-3198-0692>
Universidade Católica de Petrópolis,
Petrópolis, RJ, Brasil

Rafael Bastos Costa de Oliveira
rafael.oliveira@ucp.br
<https://orcid.org/0000-0003-3694-0435>
Universidade Católica de Petrópolis,
Petrópolis, RJ, Brasil

O estudo teve como objetivo analisar o processo de aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Cefet/RJ *campus* Petrópolis. De natureza qualitativa e materialista-histórica, a pesquisa adotou a metodologia de Estudo de Caso e o uso das categorias do método para a análise dos dados, sendo elas Contradição, Totalidade e Mediação. Percorreu-se três etapas: bibliográfica, documental e aplicação/análise de entrevistas. Na etapa bibliográfica foram aprofundados os estudos acerca da Educação Especial e a sua representação atual, na perspectiva inclusiva. Na etapa documental identificaram-se os documentos institucionais que são orientadores das práticas educativas, analisando o grau de correspondência com os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos do Cefet/RJ diretamente envolvidos no processo de aplicação da política pública em estudo, além de dois entrevistados externos à instituição. Um deles atuou na sua elaboração e o outro, na gestão da sua aplicação na Rede Federal de Educação. As conclusões apontam como compassos a atuação satisfatória do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do *campus* Petrópolis, bem como impasses do processo. Dentre estes estão a falta de repasses e planejamento específico para o financiamento da Política, além das três barreiras apontadas pelos entrevistados no *campus* Petrópolis do Cefet/RJ: as acessibilidades arquitetônica, pedagógica e atitudinal.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Educação Especial. Cefet/RJ. Napne. Inclusão.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O CEFET/RJ CAMPUS PETRÓPOLIS: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O presente texto – que configura um Estudo de Caso (YIN, 2010) – teve como objetivo compreender de que maneira o documento norteador da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) e seus Marcos Políticos-Legais (BRASIL, 2016) orientam os paradigmas e ações educacionais do Cefet/RJ *campus* Petrópolis.

Passos, compassos e impasses expressam, em conformidade com a abordagem materialista-histórica (CURY, 2000), os desdobramentos da aplicação (LESSARD, 2016) da PNEEPI na realidade do Cefet/RJ *campus* Petrópolis. Neste sentido, os passos indicam o percurso de aplicação, os compassos dizem respeito à aderência entre as diretrizes nacionais e os desdobramentos locais. Por sua vez, os impasses identificam as dificuldades neste processo. A principal constatação feita é que houve uma dificuldade institucional para consolidar o paradigma da inclusão no *campus* Petrópolis. Foi possível notar pontos satisfatórios, que indicam avanços. Bem como aspectos desfavoráveis, que entravam o processo, evidenciando a contradição própria do campo da Educação (CURY, 2000).

Também foi discutida a mediação entre aspectos mais gerais da política nacional dos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e os desdobramentos deste processo no objeto específico.

A opção teórica feita na investigação foi convergente com o que Singer (2012, 2016) analisa. Que é possível delimitar como lulismo o período de ascensão de Lula à presidência da república, até meados de 2014, quando o Partido dos Trabalhadores, adotou um *modus operandi* político, que tinha na figura do seu maior líder carismático uma referência fundamental, todavia, não se esgotando na pessoa de Lula.

De acordo com Singer (2012), o lulismo é um complexo projeto político, permeado por contradições, que angariou gradativamente o alinhamento do eleitorado historicamente excluído, desenvolvendo políticas que vislumbravam a superação da miséria, porém sem mexer em privilégios de setores estabelecidos, como o grande empresariado. O autor amplia sua análise, refletindo sobre o teor das reformas elaboradas por estes governos, sempre considerando os diversos embates (ideológicos, de poder e de classe) existentes na conjuntura política brasileira.

Foi traçado um itinerário metodológico, cujo primeiro procedimento foi o levantamento bibliográfico da PNEEPI (BRASIL, 2016) com o objetivo de explorar a produção científica elaborada e os marcos políticos-legais desta política pública, reconhecendo suas bases filosóficas e epistemológicas. Nesta etapa foi elaborado um quadro conceitual contendo suas palavras-chave. Este quadro serviu de referência para os dois procedimentos seguintes, que foram o estudo documental do processo de construção político-pedagógica do Cefet/RJ e entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos institucionais diretamente envolvidos no processo de aplicação da PNEEPI, além de dois entrevistados externos à

instituição, sendo um deles gestor na aplicação da referida política na Rede Federal e o outro colaborou na elaboração da PNEEPI.

Recorreu-se a documentos que aproximaram a instituição do objetivo da pesquisa, seja para conhecer a sua história, a sua estrutura e funcionamento e os seus posicionamentos político-pedagógicos. Foram consultados os documentos institucionais amplamente divulgados, disponíveis no seu endereço digital. Os principais documentos que constituíram objeto de análise foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (CEFET/RJ, 2015), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (CEFET/RJ, 2016) e Projetos Pedagógicos dos Cursos do *campus* Petrópolis (PPC's) (CEFET/RJ, 2016a, 2017, 2018). Quanto às entrevistas, adotou-se o modelo semiestruturado, privilegiando a interação entre o entrevistador e o entrevistado. A identificação dos sujeitos entrevistados se deu a partir do estudo bibliográfico e documental, priorizando os que possuíam relação direta com o objeto da pesquisa. Os entrevistados foram divididos, didaticamente, entre os externos à instituição e os internos, ou seja, os servidores do Cefet/RJ. A importância do primeiro grupo residia na posição ocupada pelos entrevistados, responsáveis pelas concepções teóricas acerca da construção da PNEEPI e/ou por executar papel de gestores máximos da referida política no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Já o segundo grupo mostrou-se relevante por conter as pessoas que faziam a mediação entre os arcabouços teóricos, as diretrizes legais, os direcionamentos dos gestores (nacional, regional e local) e as necessidades impostas pelo fazer diário de se pôr em prática uma política pública educacional.

Outro elemento importante da pesquisa é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Esses Núcleos fazem parte do aporte para a aplicação da política de inclusão na RFEPCT e, no Cefet/RJ é o responsável direto pelas ações relacionadas à PNEEPI. Em linhas gerais, seu papel diante do processo de inclusão se faz na quebra de barreiras, viabilizando a acessibilidade, em seu sentido mais amplo, seja ela referente à arquitetura, aos aspectos atitudinais e pedagógicos. No *campus* Petrópolis, o Napne foi implementado no ano de 2011 e desde então, possui uma atuação ininterrupta, incluindo nela os perfis multiprofissionais que participam dele.

Partiu-se do princípio de que várias políticas públicas permeavam a realidade pesquisada, sendo analisadas e compreendidas de maneira integrada. Um exemplo dessa conjuntura decorreu do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b), que estruturou a expansão da RFEPCT, uma das políticas públicas que representa o período dos governos petistas e que deu origem ao Cefet/RJ *campus* Petrópolis, inaugurado em 2008. Esse novo *campus* trouxe com ele novos espaços, sujeitos e arranjos, que permitiram a interiorização geográfica da formação no ensino profissional e superior. Mas a expansão em questão também trouxe em seu bojo questões novas, que demandam pesquisas e reflexões para que sejam atendidas de maneira responsável e que, no caso em questão, referem-se à PNEEPI.

Como desdobramento do PDE, verificou-se que houve uma expansão considerável da RFEPCT, como podemos verificar na figura 1:

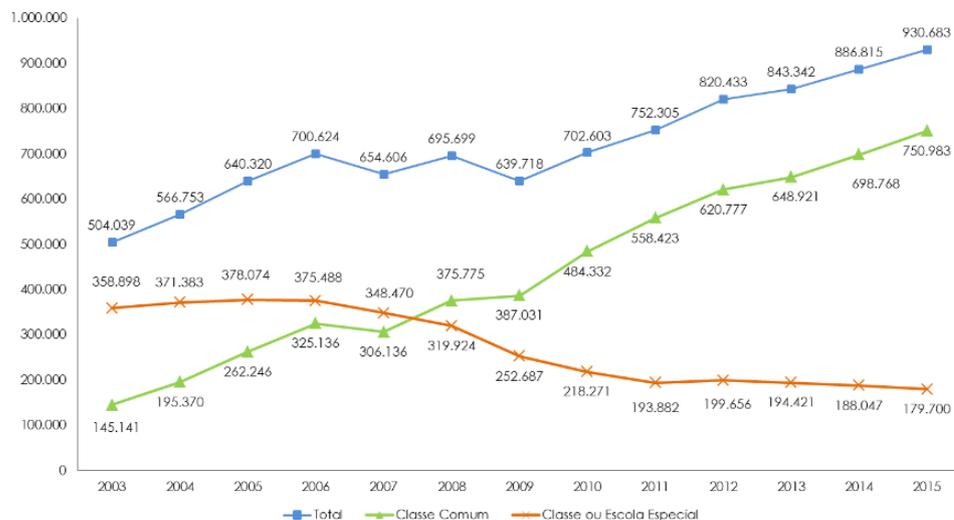
Figura 1 - Mapa da expansão da Rede Federal até 2010



Fonte: BRASIL (2010a, p. 6).

A PNEEPI vai em uma linha de consolidação das políticas educacionais de inclusão. A linha ascendente na cor verde, na figura 2, aponta o crescimento do número de alunos matriculados que configuram o público-alvo da PNEEPI na rede regular de ensino da Educação Básica. Esta inferência pode ser confirmada, também, com base nos dados apresentados no quadro 1, que demonstra a quantidade de matrículas na Educação Especial, com o recorte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, modalidades de ensino as quais o Cefet/RJ tem a tradição de ofertar e que está presente no *campus* Petrópolis. Dessa forma, pode-se ter uma noção do quanto a expansão da RFEPCT potencializou os paradigmas inclusivos no país. Vejamos:

Figura 2 - Quantidade de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, de 2003 a 2015



Fonte: BRASIL (2016, p. 36).

Quadro 1 - Número de matrículas na Educação Especial, com recorte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (2019)

Número de Matrículas na Educação Especial (Sinopse Estatística Censo Escolar 2019)				
Número de Matrículas da Educação Especial Brasil - 1.250.967				
Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio				
Total	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	Curso Técnico Subsequente	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)
17.611	6.981	1.332	3.280	6.018

Fonte: INEP (2020) [Dados extraídos de planilha em Excel].

Quanto ao recorte temporal da pesquisa, tomou-se como o ponto de partida o ano de 2008, no qual houve a promulgação da PNEEI e que foi inaugurado o *campus* Petrópolis do Cefet/RJ, que já iniciou suas atividades sob os novos paradigmas postos pela política de inclusão do então público atendido, denominado “portadores de necessidades educacionais especiais”. Este público sofreu alterações em 2013, conforme foram feitas mudanças no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

As conclusões apontam para uma atuação satisfatória do Napne Petrópolis, sobretudo por meio das atividades de sensibilização desenvolvidas com a comunidade cefetiana. Ainda assim, notou-se um movimento de invisibilidade institucional do Núcleo. Este fator foi percebido em função da descontinuidade e da falta de acompanhamento da Ação TECNEP (BRASIL, 2010b), bem como na omissão (parcial ou completa) dessa estrutura organizacional nos documentos institucionais, o que repercute na indeterminação de sua composição e na falta de recursos para ações de inclusão. São estes fatores que se caracterizaram como os principais impasses identificados, além das três barreiras apontadas pelos entrevistados do *campus* Petrópolis, que dizem respeito às acessibilidades arquitetônica, pedagógica e atitudinal. Sendo a última, fruto de representações sociais formadas sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considera-se que a construção das políticas públicas e, em especial, as políticas educacionais são historicamente situadas, não sendo formadas de maneira aleatória e isentas de interesses múltiplos. Por isso, demarca-se que o terreno se apresenta em sua totalidade, contradição, hegemonia, reprodução e mediação.

Como totalidade do processo pode-se considerar o sistema de classes da sociedade capitalista, suas relações sociais de produção e a determinação econômica. Já a categoria da mediação reconhece que as políticas públicas são os produtos da relação entre a sociedade civil e o Estado, entendendo que o movimento pode se dar em dois sentidos: do “topo para a base” e da “base para o topo” (LESSARD, 2016). Esse esquema se refere ao caminho percorrido por uma política pública desde a adoção de sua pauta, passando pela sua aplicação, sendo o “topo” o Estado ou outras instâncias de decisão e a “base” a sociedade civil.

Defende-se uma clara referência teórica para a compreensão de política pública. Neste estudo utilizou-se a perspectiva de Gramsci (2010) sobre a concepção de Estado, que passa a ser compreendido como um organismo mais permeável, que se constitui com o movimento entre os interesses do governo e da influência que este exerce na construção da hegemonia diante do papel da sociedade civil, com seus intelectuais orgânicos.

A noção de contradição é fundamental, considerando que as políticas públicas podem ser entendidas como fruto dos embates entre Estado e frações de classe da sociedade civil. Neste processo, distintas frações de classe disputam a política, na esfera pública, produzindo então resultantes, que refletem a luta pela hegemonia em questão (POULANTZAS, 1977). Sendo assim, o autor entende que a produção política do Estado não é, necessariamente, a hegemonia completa de determinada fração de classe específica, mas uma síntese possível de interesses contraditórios, que espelha a hegemonia momentânea.

O estudo adotou a compreensão da mediação feita entre os preceitos teóricos e legais da PNEEPI e sua aplicação na prática. Por isso, o contexto e seus

sujeitos são fundamentais para compreender como eles reinterpretaram as normativas e os referenciais nacionais na instituição alvo da pesquisa, indo ao encontro da visão de inter-relação entre sociedade e Estado.

Conforme expõe Lessard (2016) e Shiroma (2011), a relação entre sociedade e Estado tem sido, atualmente, reconfigurada a partir da formação de um novo consenso, que passa a ser formado em âmbito internacional, especialmente com o apoio de organizações internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial. Estes e outros organismos estabeleceram algumas pautas para a Educação. Tais propostas foram adotadas pelos Estados que seguem o modelo neoliberal e assim, a hegemonia constituída com o apoio dos intelectuais orgânicos passou a contar com diferentes aparatos e discursos pré-moldados. E no Brasil não foi diferente.

Chega-se então ao atual modelo, denominado por Lessard (2016) como Terceiro Ciclo de Políticas, dominado pelos documentos e discursos fomentados pelas agências internacionais, em que a pauta se dá pela formação em “competências”. É neste ciclo de políticas que se forjou a PNEEPI. Vejamos mais informações no quadro 2:

Quadro 2 - Contextos de conformação da PNEEPI

Contextos de conformação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2016)	
Terceiro Ciclo de Políticas – Décadas de 1990 e 2000	
<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza-se por uma reforma educacional baseada em documentos e discursos fomentados pelas agências internacionais (ONU, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.), em que a pauta para a Educação se dá pela formação por “competências e habilidades”. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Instaure-se um <i>ranking</i> de desenvolvimento dos países de acordo com os índices de eficiência dos seus sistemas educacionais nacionais. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Forma-se uma lógica de “princípios da nova gestão pública” nos sistemas de ensino, seguindo os preceitos da iniciativa privada, esmaecendo a responsabilidade estatal. 	
Pautas educacionais	Documentos expoentes da reforma
Pautas internacionais sobre Educação (“novas competências”, “diversidade”, “necessidades básicas de aprendizagem”, “aprender no novo milênio”).	<ul style="list-style-type: none"> • Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). • Declaração de Salamanca (1994). • Convenção da Guatemala (2001). • Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).
Pautas nacionais sobre Educação (expansão da RFEPCT, Educação Inclusiva etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).

	<ul style="list-style-type: none">● Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).● Programa TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (2010).
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sob a ótica das políticas públicas do Terceiro Ciclo é necessário conter a pobreza e fortalecer aspectos da Educação para a formação para o Trabalho, não mais em seu sentido ontológico. Saviani (2007, p.152), afirma que “Trabalho e Educação são atividades especificamente humanas” e que isto se dá não ao acaso, mas na medida em que o Trabalho e a Educação se fazem como necessidade do ser humano em se relacionar com o meio para garantir sua vida e subsistência. Está aí guardada a relação ontológica do Trabalho.

Mas ao contrário dessa relação intrínseca entre Trabalho e Educação, nas políticas neoliberais o foco da Educação está na produtividade e no lucro a ser obtido no mercado global. Assim, a escola passa a ser a responsável pela formação para as competências e habilidades deste novo perfil de trabalhador, criando-se uma ordem internacional de “profissionalização educativa” (LESSARD, 2016).

O acesso universal à escola já não se constitui uma bandeira inteiramente nova, mas o que ocorre de fato, é que as pessoas com deficiência ainda não se acomodavam inteiramente neste modelo, pois quase sempre tinham sua escolarização constituída em ambientes separados das escolas regulares, ou seja, um sistema educacional dualizado, entre a classe dominante a classe dominada e mais, uma escola também separada para os que se encaixam em seus padrões de ensino e aprendizagem e para os que, aparentemente, apresentam alguns desvios ou diferenças. Nesse grupo se encontra o que, atualmente, denomina-se “pessoas com deficiência”. Cabe destacar que este grupo também sempre foi muito heterogêneo (BRASIL, 2016).

O que está em jogo, segundo Gramsci (1982), é a necessidade de uma escola que possa promover o conhecimento, de forma que ele seja socialmente significativo, fazendo sentido para que as pessoas entendam o mundo em que vivem e, assim, aproximar a relação entre Trabalho e Educação novamente. O autor acredita que os conhecimentos devem servir ao homem e ao seu trabalho, em prol do desenvolvimento social e entende o movimento contínuo entre ação e pensamento – movimento dialético entre Trabalho e Educação.

Tais reflexões sobre Trabalho e Educação tornam-se importantes para a compreensão do papel ocupado pela pessoa com deficiência na sociedade capitalista e da instituição escolar no Terceiro Ciclo das políticas públicas. Foi nessa ocasião que as concepções de aceitação da diversidade e equidade passaram a vigorar e alcançaram o histórico grupo (heterogêneo e impreciso) atendido pela Educação Especial. Este movimento foi ao encontro dos anseios de uma parcela significativa da população brasileira que desejava há tempos sua inclusão nas escolas regulares com o acesso aos conhecimentos socialmente reconhecidos, uma vez que estes podem ser libertadores. Isto é possível, pois os conhecimentos

trazem o entendimento de mundo e do sistema de (re)produção capitalista. Encontra-se aí a categoria da mediação, traduzida pelo Princípio Educativo de Gramsci (1982).

Com o estudo das inspirações filosóficas e epistemológicas da PNEEPI, identificou-se que nela reside o entendimento de que são os conhecimentos que podem fazer com que os homens identifiquem sua realidade diante do mundo e das pressões econômicas as quais estão submetidos. Concluiu-se que, a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento (SAVIANI, 1999, p. 98)”, ou seja, identificou-se que escola pode ser capaz de romper com o histórico de marginalidade produzido e perpetuado pelo sistema educacional, chegando-se, assim, à “Pedagogia Revolucionária”, síntese elaborada por Saviani (1999).

O Cefet/RJ *campus* Petrópolis se constituiu diante do panorama das políticas públicas educacionais do Terceiro Ciclo (LESSARD, 2016) e, também, de uma conjuntura histórica que traz um certo *modus operandi* político - o “lulismo” (SINGER, 2012). Segundo este autor, suas principais características são: “conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento. E o caráter ambíguo do fenômeno que torna difícil a sua interpretação” (SINGER, 2012, p. 9).

No âmbito da Educação, o período destes governos foi marcado pelo Plano de Expansão da RFEPCT, registrado no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), do qual o sistema Cefet/RJ faz parte e traz a tradição centenária em ofertar o ensino profissional. Portanto, o ensino profissional exerceu um importante ponto estratégico do período lulista, que se conectou às demais políticas públicas, como a PNEEPI.

Neste período histórico foi dada a voz aos diferentes movimentos e organizações da sociedade civil, e neste estudo, observou-se o resultado do protagonismo das pessoas com deficiência, o que, aliado ao modelo de governo vigente, teceu um arranjo inédito no cenário nacional, marcado no campo da Educação pela expansão da RFEPCT, que foi muito expressiva em todos os estados, e uma política de inclusão das pessoas com deficiência como nunca antes havia sido constituída.

O TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, SEUS REFLEXOS NO CEFET/RJ E AS VOZES DE SEUS SUJEITOS

Na primeira etapa do estudo foi caracterizada a PNEEPI (BRASIL, 2016), por meio de estudo bibliográfico. Foram identificados os conceitos que definem e diferenciam a Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Depois de identificados os conceitos-chave da PNEEPI montou-se um quadro conceitual, buscando fundamentos teóricos para defini-los. As palavras-chave identificadas foram: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial, Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais, Público-Alvo.

Observou-se que a PNEEPI se conformou por meio de um tripé: o arcabouço legal de estruturação, o financiamento e as orientações pedagógicas. Assim, identifica-se a preocupação em se estabelecer uma política educacional estruturada, para que fosse possível assegurar a sua execução.

Compreendeu-se que a PNEEPI atua em duas frentes: a educação regular e, paralelamente, mas em sintonia com a primeira - o AEE, devendo este ser firmado nos projetos pedagógicos das escolas. O AEE pode ser entendido como uma espinha dorsal desta Política.

Quanto ao processo de aplicação da PNEEPI no Cefet/RJ foi necessário compreender como se deu a implantação do Napne, responsável por convergir as ações de inclusão na RFEPCT.

Segundo o Manual de Orientação da Ação TECNEP (BRASIL, 2010b) os Napne's são o resultado do trabalho integrado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da antiga Secretaria de Educação Especial, que desenvolveram integradamente, desde 2001, o Programa TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas na RFEPCT, com o objetivo de “consolidar a cultura da educação inclusiva no país” (*ibid*, 2010b).

O Napne ficou responsável por articular setores e serviços a fim de promover a acessibilidade necessária aos alunos que configuram o público-alvo da política inclusiva na Educação Profissional. A PNEEPI menciona essa modalidade de ensino, demonstrando que reside uma preocupação nessa articulação.

O Programa TECNEP é anterior à PNEEPI e ao Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Isso demonstra que já havia a preocupação em articular o Trabalho e a Educação, aproximando as pessoas com deficiência da Educação Profissional. Contudo, ao longo do processo, o Programa TECNEP sofreu descontinuidade de acompanhamento das ações o que provocou uma desarticulação na RFEPCT em relação à inclusão, sobretudo se for considerado o tripé de sustentação da PNEEPI.

O Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011) faz menção sobre os serviços de Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior, tal como o Cefet/RJ, em seu artigo 5º. Fica então resguardada, legalmente, a finalidade dos Napne's, direcionando suas ações para promover a quebra das barreiras existentes para a promoção da inclusão. Destaca-se que, por ser uma autarquia, o financiamento para a quebra de barreiras no Cefet/RJ deve ser organizado institucionalmente, por meio do seu orçamento anual, ao contrário das escolas da Educação Básica, que são financiadas por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007a).

Identificou-se ressonâncias dos discursos das Políticas do Terceiro Ciclo na PNEEPI, mas é no seu aspecto contraditório que ela toca nos conceitos do “Princípio Educativo” (GRAMSCI, 1982). Para que esse conceito faça sentido e se articule na instituição, ou seja, formar profissionais e, ao mesmo tempo, sujeitos críticos da sociedade, o Cefet/RJ precisou revisitar seus princípios. Ao longo dos

seus 100 anos, a instituição já ultrapassou o aspecto assistencialista do ensino de um ofício e, hoje, se encontra mergulhada no contexto da expansão da RFEPCT, que foi criada com o objetivo de promover o desenvolvimento do país. Diante desse processo histórico de expansão, idealizado pelo “lulismo” (SINGER, 2012), estão imbuídas todas as contradições do processo educativo aliado ao desenvolvimento econômico que, segundo Singer (2012), foi denominado de “inclusão produtiva”.

Para que o novo paradigma de educação inclusiva possa fazer parte da realidade da instituição, seu modelo de AEE precisa ser incorporado à sua proposta pedagógica, pressuposto legal imposto pela PNEEPI. Diante disso, analisaram-se os documentos institucionais que orientam as ações pedagógicas do Cefet/RJ, buscando em suas linhas os mesmos balizadores encontrados na PNEEPI, isto é, o seu tripé de sustentação e as possíveis correspondências das palavras-chave que compuseram o quadro conceitual, definido a partir do estudo bibliográfico da PNEEPI.

Os documentos analisados foram o PDI (CEFET/RJ, 2015), o PPI (CEFET/RJ, 2016) e os PPC's (CEFET/RJ, 2016a, 2017, 2018) dos cursos do Cefet/RJ *campus* Petrópolis, tendo embasamento em Fairclough (2001). O autor defende que os discursos são impregnados de relações de poder e hegemonia, que podem servir à sua reprodução. Fairclough (2001) reforça a ideia de lexicção, que nas pesquisas sociais se dá pela relação entre palavra-chave e significados. Este processo é necessário, pois algumas palavras revelam significados de extrema importância para a compreensão dos objetos pesquisados, sendo os intérpretes dos textos, em interação com os discursos, que darão sentido a eles.

Foi montado um quadro conceitual, analisando como foi a (re)concepção da política estudada nos documentos do Cefet/RJ. O foco da análise residiu na existência (ou não) das mesmas palavras consideradas “chave” da PNEEPI.

Dessa análise, dividiram-se os conceitos em dois grupos. O primeiro contém as palavras-chave que não tem correspondência direta com a PNEEPI, mas possuem lexicção (FAIRCLOUGH, 2001) com seu conteúdo, que são: Acessibilidade, Napne, respeito humano e à diversidade, responsabilidade/compromisso socioambiental. O segundo grupo contém as palavras com correspondência direta ou parcial com a PNEEPI: Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais, Público-alvo.

O estudo iniciou com a análise do PDI (CEFET/RJ, 2015) e verificou-se que seu discurso estabelece uma conexão fraca com os preceitos específicos da PNEEPI, apesar de se observar que há a preocupação em firmar a instituição com o compromisso educacional de abrigar todo tipo de diversidade. Contudo, o documento não informa de que maneira se dá o apoio ao estudante em seu AEE - o Napne, ficando a discussão restrita ao capítulo específico que descreve o Núcleo. Nesta parte do documento, observaram-se algumas inconsistências de nomenclatura, no que tange a seu próprio nome, ao público a quem destina as ações e a qual Napne se refere, dando a entender que o Cefet/RJ conta somente com o apoio do Napne no *campus* Maracanã, além de não apresentá-lo na estrutura organizacional.

Em relação ao financiamento para a quebra das barreiras, não há nenhuma especificação clara sobre o assunto no PDI, o que do ponto de vista do tripé de sustentação da PNEEPI, deixa uma grande defasagem à sua aplicação. No entanto, os aspectos legais para ampará-la apresentam coerência, demonstrando uma preocupação da instituição em, aparentemente, cumpri-los. Mas há uma especulação se o papel do aparato legal no documento é feito diante da pressão exercida pelas avaliações externas, o que vai ao encontro dos princípios das políticas que se inserem no Terceiro Ciclo, para estar em conformidade com o pensamento hegemônico.

A análise do PPI (CEFET/RJ, 2016) contrariou as expectativas de se encontrar maiores orientações pedagógicas emanadas pelo *campus*-sede para si e para os demais que compõem o sistema *multicampi*. Neste documento, cuja apresentação textual se dá em um título denominado “políticas institucionais”, verificou-se a existência de uma “política de inclusão”, mas nela encontraram-se várias omissões relacionadas à constituição do AEE, além de não haver menção alguma a respeito do financiamento para a quebra de barreiras. Concluiu-se que este documento demonstra uma grande fragilidade quando analisado sob o viés da PNEEPI.

Já nos PPC’s (CEFET/RJ, 2016a, 2017, 2018), encontrou-se maior conexão com a PNEEPI no decorrer de todo o texto, demonstrando uma reflexão da necessidade de mudança de paradigma educacional para atendê-la. Assim, tanto do ponto de vista legal, que sustenta as nomenclaturas, quanto das orientações pedagógicas para a inclusão, foi possível observar uma estruturação mais coerente. Os PPC’s não utilizam o termo AEE, mas referem-se ao Napne para demonstrar seu papel diante do processo de quebra de barreiras para que os estudantes possam acessar os conhecimentos. O Núcleo dispõe de uma seção somente para descrevê-lo e se encontra alinhado aos direcionamentos dados pela PNEEPI. Quanto ao financiamento da política não há nenhuma menção a respeito e se atribui este fato a um desdobramento da falta de orientação institucional para tal, pois uma vez que o PDI não menciona como o Cefet/RJ, em seu todo, organiza os recursos para a quebra de barreiras, os demais *campi* e, especificamente, o *campus* Petrópolis não possui diretrizes claras para estes processos.

Pode-se afirmar que os PPC’s do Cefet/RJ *campus* Petrópolis também não demonstram total correspondência aos preceitos da PNEEPI. Mas há um diferencial positivo nas suas estruturações em relação aos dois documentos sistêmicos emanados pelo *campus* sede quando o aspecto que está sob análise é a PNEEPI. Esse fato pode ser atribuído ao fato do Núcleo ter participado da elaboração dos documentos, como pôde ser visto nos créditos dos PPC’s.

A terceira etapa da pesquisa fez a aplicação e as análises dos dados que foram obtidos por meio de entrevistas. Os principais apontamentos se dirigem à fragilidade institucional dos Napne’s, uma vez que não compõem a sua estrutura organizacional, não possuem servidores lotados para executar especificamente as suas demandas e, também, não possuem recursos ou orçamentos previstos para a quebra das barreiras existentes. Essa fragilidade resulta em uma “invisibilidade” institucional do Núcleo. Assim pontuou o Entrevistado 6:

E6: O ideal seria um Núcleo com uma composição própria, servidores que atuassem apenas no Núcleo. Preferencialmente que fosse uma equipe multidisciplinar. Que tivesse assistente social, psicólogo, pedagogo, um profissional de AEE (E6, 2018).

Os entrevistados apontaram três barreiras em relação ao *campus* Petrópolis: a acessibilidade arquitetônica, a pedagógica e a atitudinal. Na primeira, muito se pode atribuir ao prédio no qual o *campus* está instalado, que se trata de um imóvel histórico e tombado, o que encarece ainda mais os projetos para acessibilidade física. No segundo e terceiro aspectos, pode-se perceber questões imbricadas e muito arraigadas nas representações sociais em relação às pessoas com deficiência, assim como expôs o entrevistado 7:

E7: Eu acho que o maior descompasso é a barreira atitudinal dos servidores, que ainda existe. Não são todos, obviamente, mas de muitos. E aí, às vezes essa barreira é difícil de ser percebida, no sentido que ela vem escondida, vem camuflada, por um discurso bem de receptividade. Então o discurso é receptivo, mas se você for ver na prática, nem tanto assim. E isso é em relação não só às pessoas público-alvo da educação especial, mas é em relação a própria diversidade, de um modo geral (E7, 2018).

Pode-se identificar que a representação social das pessoas que o Napne visa atender é ainda encarada como um público com dificuldade em se escolarizar. Isso se dá muito em função de toda a historicidade do processo que ainda se encontra enraizado e muitas vezes mascarado em discursos de “aceitação”, aqui sendo interpretado como uma postura passiva diante da nova perspectiva de Educação Especial Inclusiva, em que pouco se muda na *práxis* pedagógica, depositando no aluno uma expectativa de que é ele o maior responsável pelo seu processo de escolarização.

Foi possível chegar a outro apontamento que repercute de forma insatisfatória na mudança necessária para se atender aos pressupostos da PNEEPI: a pouca entrada de alunos que configuram o público da Educação Especial no *campus* Petrópolis. Este fator reforça as representações sociais mencionadas e deixa para um segundo plano as necessidades das acessibilidades, pois considerando a conjuntura de falta de repasses específicos para este fim na RFEPCT e as inúmeras demandas de uma instituição de ensino, acaba-se atendendo a outras necessidades.

Quando se analisou os discursos dos sujeitos externos à instituição (Entrevistados 9 e 10), constatou-se que há alguns descompassos de interpretação dos pressupostos da PNEEPI na RFEPCT, desestabilizando o seu tripé de sustentação. Ainda que no discurso do gestor das ações inclusivas RFEPCT se tenha como intenção compreender e atender a realidade e particularidade da Rede, como ficou expresso na fala do Entrevistado 9:

E9: [...] eu vou te pedir licença, porque o nosso público ele é muito maior do que a pessoa com deficiência, a pessoa superdotada ou com Transtorno do Espectro Autista. A realidade da nossa Rede é de um público muito mais diversificado do que a lei da Educação Especial. [...] Nós usamos o termo necessidades específicas em vez de necessidades especiais porque a proposta que nós fazemos a partir da SETEC, do Ministério da Educação, é que os Napne's utilizam a proposta de ampliação desse atendimento aos diversos distúrbios de aprendizado. Também a questão de todos os outros

transtornos, que são os mentais ou psiquiátricos; os anciãos que vêm fazer Pronatec, por exemplo. Normalmente uma pessoa com 65, 70 anos, ela tem a mobilidade reduzida, ela tem abaixa visão (E9, 2018).

O Entrevistado 10, um dos idealizadores da PNEEPI, sinalizou a importância do Cefet/RJ diante do processo de inclusão, uma vez que atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, reforçando a necessidade de se seguir o seu tripé de sustentação:

E10: O Cefet/RJ, como os demais, pode e deve contribuir para a implementação da PNEEPI dado que esses Centros oferecem todos os níveis de ensino e a Educação Especial, como modalidade de ensino, é transversal a todos esses níveis, do básico ao superior, e a todas as modalidades, inclusive a Educação Profissional. Os Cefets devem ter expressos em seus Projetos Pedagógicos o AEE, que é de oferta obrigatória nas escolas públicas e nas escolas particulares e garantir esse Atendimento aos alunos da Educação Especial, a partir das orientações da PNEEPI (E10, 2018).

Foi possível perceber pelos discursos de todos os entrevistados internos que há os compassos para tornar o *campus* Petrópolis acessível e neste aspecto, os entrevistados citam as atividades de sensibilização que o Napne do *campus* Petrópolis oferece como as que mais representam os avanços na acessibilidade atitudinal, como exemplifica o discurso do Entrevistado 2:

E2: O principal avanço que eu percebo é, como eu já disse, no processo de sensibilização. Sensibilização! [...] Eu acho que o maior ganho, e percebo isso na experiência administrativa, é no processo de sensibilização [...] (E2, 2018).

Há também o potencial gerador de conhecimento da RFEPCT, capaz de criar soluções em Tecnologias Assistivas que podem servir às demais redes de ensino e, assim, transformar a realidade de muitos brasileiros com deficiência que necessitam desse aporte para conquistar mais autonomia. E foi justamente com esse ideário de desenvolvimento e transformação que foi criado o projeto expansionista da RFEPCT. O que se precisa é romper com velhos estigmas de profissionalização e de trabalho para as pessoas com deficiência para que as políticas de inclusão possam de fato se iniciar na Educação Infantil e se estender ao Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contradição nos processos educativos ficou evidente no decorrer da pesquisa, pois foi dessa forma que, diante da totalidade do estudo dos fenômenos aqui elencados pôde-se observar a aplicação da PNEEPI na realidade, ou seja, assim foi captada a sua essência.

Na primeira etapa da pesquisa observou-se que a PNEEPI encontra-se mergulhada no contexto das políticas hegemônicas do mundo globalizado, revelando assim, seu movimento contraditório, uma vez que avança e mostra o valor de se inserir as pessoas que são seu público-alvo na escola regular, tornando possível dar a elas o conhecimento historicamente relevante e crítico para superar os processos excludentes.

Algumas conclusões importantes foram possíveis a partir do estudo documental e que deram outros desdobramentos na etapa das entrevistas. Uma delas diz respeito à observação da fragilidade institucional do Napne, pois este não consta em sua estrutura organizacional, sendo organizado por uma equipe multidisciplinar com profissionais que já compõem outros setores. Outro aspecto considerado foi a falta de diretrizes para o seu trabalho, tanto de ordem pedagógica, quanto financeira. Um último ponto observado, muito mais pela omissão e pelo uso de algumas palavras, tais como “aceitação”, é de que o público proposto para atendimento dos Napne’s configura-se dentro de um processo de exclusão sutil e velada, no qual a sua representação interna ainda se dá muito mais vinculada ao modelo integracionista do que ao inclusivo.

Esse aspecto se mistura com algumas inconsistências da Ação TECNEP, o que, em parte, explica o processo de fragilidade da inclusão no Cefet/RJ e no seu *campus* Petrópolis diante de um dos seus aportes que são os Napne’s. Chegou-se à conclusão de que a descontinuidade e a falta de acompanhamento da Ação TECNEP interferiram de forma insatisfatória na realidade institucional, sendo um dos impasses identificados. Este quadro gerou um efeito de “invisibilidade” dos Napne’s e da função que desempenham e, ao mesmo tempo, compartimentou-se a discussão da inclusão, que fica restrita nesses Núcleos, muito em função da falta de uma devida estruturação para o trabalho, principalmente, quando se toca nos profissionais que nele estão envolvidos. Tais aspectos também são constatados na fala dos entrevistados, que reforçaram essas considerações.

Os sujeitos entrevistados também apontaram para uma atuação satisfatória do Napne do *campus* Petrópolis, cuja ação ininterrupta se dá desde 2011, com a atuação constante de perfis multiprofissionais, realizando sensibilizações com a sua comunidade, mostrando-se como uma referência no rompimento de barreiras atitudinais na instituição.

Path and impasses in the appliance of National Political of Special Education in the inclusive perspective in Cefet/RJ, *campus* Petropolis

ABSTRACT

The study aimed to analyze the application process of the National Policy for Special Education in the Inclusive Perspective at Cefet/RJ - *campus* Petropolis. Qualitative and materialistic-historical nature, the research adopted the Case Study methodology and the use of the method's categories for data analysis, denominated Contradiction, Totality and Mediation. Three stages were covered: bibliographic, documentary and application/analysis of interviews. In the bibliographic stage, studies about Special Education and its current representation, from an inclusive perspective, were deepened. In the documentary stage, the institutional documents that guide educational practices were identified, analyzing the degree of correspondence with the assumptions of the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective. Semi-structured interviews were conducted with subjects from Cefet/RJ directly involved in the process of applying the public policy under study, in addition to two interviewees external to the institution. One acted in its elaboration and the other, in the management of its application in the Federal Network of Education. The conclusions point to the satisfactory performance of the Support Nucleus for People with Specific Needs at the Petropolis *campus*, as well as impasses in the process. Among these are the lack of transfers and specific planning for the financing of the Policy, in addition to the three barriers pointed out by the interviewees at the Petropolis do Cefet/RJ *campus*: architectural, pedagogical and attitudinal accessibility.

KEYWORDS: Educational Policies. Special education. Cefet/RJ. Napne. Inclusion.

Camino y obstáculos en el dispositivo de Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva inclusiva en Cefet/RJ, *campus* Petrópolis

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de aplicación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva en Cefet/RJ - *campus* Petrópolis. De naturaleza cualitativa y materialista-histórica, la investigación adoptó la metodología del Estudio de caso y el uso de las categorías del método para el análisis de datos, a saber, Contradicción, Totalidad y Mediación. Fueron hechos tres etapas: bibliográfica, documental y aplicación/análisis de entrevistas. En la etapa bibliográfica, se profundizaron los estudios sobre Educación Especial y su representación actual, desde una perspectiva inclusiva. En la etapa documental, se identificaron los documentos institucionales que guían las prácticas educativas, analizando el grado de correspondencia con los supuestos de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con sujetos de Cefet/RJ directamente involucrados en el proceso de aplicación de la política pública en estudio, además de dos entrevistados externos a la institución. Uno de ellos trabajó en su elaboración y el otro, en la gestión de su aplicación en la Red Federal de Educación. Las conclusiones apuntan al desempeño satisfactorio del Núcleo de Apoyo para Personas con Necesidades Especiales en el *campus* de Petrópolis, así como a impases en el proceso. Entre estos se encuentran la falta de transferencias y la planificación específica para el financiamiento de la Política, además de las tres barreras señaladas por los entrevistados en el *campus* de Petrópolis de Cefet/RJ: accesibilidad arquitectónica, pedagógica y actitudinal.

PALABRAS CLAVE: Políticas Educativas. Educación Especial. Cefet/RJ. Napne. Inclusión.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - Fundeb. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 06 de nov. de 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: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação - PDE:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Manual de orientação do programa ação TECNEP - educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais.** Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil. 2003 a 2016.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2015/2019.** Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2015. Disponível em: [http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_-versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_-versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf). Acesso em: 30 de out. de 2020.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Projeto pedagógico institucional.** Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2016. Disponível em: [http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20\(1\)%20atualizado%20\(1\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20(1)%20atualizado%20(1).pdf). Acesso em: 03 nov. 2020.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. *Campus* Petrópolis. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física**. Petrópolis: CEFET/RJ, 2016a.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. *Campus* Petrópolis. **Projeto pedagógico do curso de engenharia da computação**. Petrópolis: CEFET/RJ, 2017.

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. *Campus* Petrópolis. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em turismo**. Petrópolis: CEFET/RJ, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere antologia**. Tradução e correção: Carlos Diegues. [S.l.]: Estaleiro Editora, 2010.

INEP - Instituto Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 de jul. 2020.

LESSARD, C. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, A; LOUREITO, I. (Orgs). **As contradições do lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

SHIROMA, E. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido: 31 jul. 2020

Aprovado: 1 dez. 2020

DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12915

Como Citar: VELIHOVETCHI, D. H.; OLIVEIRA, R. B. C. de. (Com)passos e impasses na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Cefet/RJ, campus Petrópolis. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012915, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Daphne Holzer Velihovetchi

daphne_holzer@yahoo.com.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

