

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE LAZZERI

**Entre a Inclusão e a Acessibilidade: A Educação Especial nos Planos de
Desenvolvimento dos Institutos Federais**

SÃO PAULO
2024

CRISTIANE LAZZERI

**Entre a Inclusão e a Acessibilidade: A Educação Especial nos Planos de
Desenvolvimento dos Institutos Federais**

Versão revisada

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

SÃO PAULO
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação Biblioteca

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Daniela Pires CRB-8: 7118

L432e Lazzeri, Cristiane
Entre a Inclusão e a Acessibilidade: A Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais / Cristiane Lazzeri; orientadora Karina Soledad Maldonado Molina. -- São Paulo, 2024.
210 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Educação Especial. 2. Acessibilidade. 3. Institutos Federais. I. Soledad Maldonado Molina, Karina, orient. II. Título.

LAZZERI, C. **Entre a Inclusão e a Acessibilidade: A Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.	Karina Soledad Maldonado Molina
Instituição:	Universidade de São Paulo - ESALQ
Julgamento	Aprovada
Profa. Dra.	Ana Paula Zerbato
Instituição:	Universidade de São Paulo - USP
Julgamento	Aprovada
Profa. Dra.	Marileide Gonçalves França
Instituição:	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Julgamento	Aprovada
Profa. Dra.	Erica Aparecida Garrutti
Instituição:	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Guarulhos
Julgamento	Aprovada
Profa. Dra.	Carla Ariela Rios Vilaronga
Instituição:	Instituto Federal de São Paulo - IFSP/UFSCar
Julgamento	Aprovada

*Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Afonso e Otávio, amores da minha vida.
Vocês são minha maior fonte de inspiração e motivação.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu amor incondicional e por me permitir viver;

Aos meus pais, Valdir e Lúcia, cuja influência e ensinamentos me ajudaram a moldar a pessoa que sou hoje. Seus valores permaneceram comigo ao longo desta jornada acadêmica.

À minha irmã Bruna que compartilhou a experiência dessa jornada doutoral comigo, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando, seu amor e apoio foram fundamentais para que eu pudesse manter o foco e a determinação.

Ao meu marido André por estar ao meu lado e por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Este trabalho também é seu.

Aos meus filhos Afonso e Otávio minha profunda gratidão por suportarem minhas ausências durante este período intenso e por entenderem a importância desta conquista.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Karina Soledad Maldonado Molina, minha mais profunda gratidão. Este trabalho só pôde ser concluído graças à sua orientação e apoio. Sua empatia e generosidade, ao conduzir com paciência a produção desta tese em condições tão adversas, como uma pandemia, e minhas limitações de saúde, foram fundamentais. Muito obrigado por sua dedicação!

Às professoras que aceitaram fazer parte desse trabalho expresse meus sinceros agradecimentos pela presença, pelas considerações e sugestões apresentadas, que certamente foram enriquecedoras.

À Elizete e a Natasha pelo amparo e todo o amor dedicado aos meninos. O apoio de vocês colaborou para que eu pudesse me dedicar a esta jornada acadêmica. Muito obrigado por estarem sempre presentes e por cuidarem tão bem deles.

Ao meu querido amigo Humberto por ser meu suporte, fonte de inquietações e companheiro nos nossos “cafés com lágrimas”. Sua amizade e seu apoio foram fundamentais durante esta jornada. Obrigado por estar ao meu lado e por compartilhar tantas conversas significativas.

Aos amigos Darlon, Anete e Tatiane que me motivaram e acreditaram em mim. Seu incentivo e confiança foram essenciais.

Às minhas amigas e mães da escola dos meus filhos, por me ensinarem o real significado de uma rede de apoio. Em especial, agradeço a Cris e a Letícia, por seu

suporte, amizade e por estarem sempre presentes. Vocês fizeram toda a diferença nesta jornada, e sou imensamente grata por tê-las ao meu lado.

Aos colegas e amigos do IFSP, pelo companheirismo e por viabilizarem um importante passo para o aprofundamento na minha visão de educação.

Aos gestores do IFSP, por compreenderem a importância da qualificação profissional e da pesquisa para o desenvolvimento institucional, em especial, Reginaldo Vitor Pereira, Cláudia Fonseca Roses, Carlos Eduardo Pinto Procópio e Tarcísio Fernandes Leão.

Ao Instituto Federal de São Paulo – IFSP, por proporcionar as condições e recursos necessários para a realização desta pesquisa, através do afastamento para qualificação.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada, seja com palavras de incentivo, orações ou gestos de carinho. A realização deste trabalho de pós-graduação foi possível graças ao apoio e incentivo de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de expressar a minha sincera gratidão!

“Talvez aquilo que a princípio sugira *divergência* denuncie uma espécie de *convergência* na qual o propósito de não se alcançar o que não há seja preservado. Afinal de contas, não chegar em um lugar que não existe é permanecer no lugar que se habita.” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 269)

RESUMO

LAZZERI, C. Entre a Inclusão e a Acessibilidade: A Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa documental de cunho qualitativo descritivo reflexivo tem como questão: como a educação especial está incorporada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Investigamos os diferentes enfoques adotados na inclusão da educação especial, avaliando a abrangência e profundidade dessa temática nos PDIs. Refletimos sobre a educação especial a partir de teóricos que tem se debruçado sobre o tema e que trazem importantes contribuições sobre a construção deste caminho. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a educação especial está incorporada nos PDIs dos Institutos Federais, tendo como objetivos específicos: investigar os enfoques adotados pelos IFs na incorporação da educação especial em seus PDIs; avaliar a abrangência e a profundidade com que a educação especial é tratada nesses documentos; e verificar as estratégias e metas estabelecidas nos PDIs em relação à educação especial, destacando semelhanças e diferenças entre as instituições. Inicialmente, selecionamos os PDIs disponíveis nos sites institucionais e por meio da Plataforma Fala.BR. A pesquisa documental permitiu compreender os registros em seu contexto, para tanto, utilizamos palavras-chave específicas, como 'educação especial' e 'deficiência', para identificar ocorrências relevantes nos documentos. Para análise de conteúdo codificamos os dados em unidades temáticas, destacando a significação dos conteúdos, conforme Bardin (2007) e Gomes (2009). Recorremos ao uso do software MAXQDA para facilitar a classificação e agrupamento dos temas. Com isso, identificamos duas categorias principais: “O que dizem as ausências”, que problematizou a ausência do tema da educação especial nos PDIs, e “Educação especial, inclusão ou acessibilidade: do que estamos falando?”, que abordou a confusão conceitual entre inclusão e acessibilidade. As reflexões e inferências resultantes da análise indicaram que muitos IFs priorizam a acessibilidade física, mas frequentemente negligenciam a educação especial. Revelou, também, a necessidade de comprometimento político e institucional para a efetividade da educação especial, destacando que a presença dos NAPNEs não é suficiente para cumprir os princípios inclusivos. Nossa tese é que os IFs tem desenvolvido trajetórias de inclusão que, embora avancem significativamente em direção à promoção da acessibilidade, se distanciam dos princípios e paradigmas da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Institutos Federais. Acessibilidade.

ABSTRACT

LAZZERI, C. Between Inclusion and Accessibility: Special Education in the Development Plans of Federal Institutes. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

This qualitative documentary research, adopting a descriptive and reflective approach, addresses the question: how is special education incorporated into the Institutional Development Plans (PDIs) of the 38 Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs)? We investigated the different approaches taken to include special education, evaluating the scope and depth of this subject in the PDIs. The reflection on special education is grounded in theorists who have focused on this issue, providing important contributions to the development of this field. The general objective of the research was to analyze how special education is integrated into the PDIs of the Federal Institutes. The specific objectives were: to investigate the approaches adopted by the IFs in incorporating special education into their PDIs; to assess the scope and depth with which special education is addressed in these documents; and to verify the strategies and goals established in the PDIs regarding special education, highlighting similarities and differences among institutions. Initially, we selected the PDIs available on institutional websites and through the Fala.BR platform. Documentary research allowed us to contextualize the records; to this end, we used specific keywords such as 'special education' and 'disability' to identify relevant occurrences in the documents. For content analysis, we coded the data into thematic units, emphasizing the significance of the content, following Bardin (2007) and Gomes (2009). We utilized MAXQDA software to facilitate the classification and grouping of themes. Two main categories emerged from the analysis: "What the absences say," which examined the absence of the special education theme in the PDIs, and "Special education, inclusion, or accessibility: what are we talking about?" which explored the conceptual confusion between inclusion and accessibility. The reflections and inferences derived from the analysis indicated that many IFs prioritize physical accessibility but often overlook special education. Additionally, it underscored the need for political and institutional commitment to make special education effective, emphasizing that the presence of NAPNEs alone is insufficient to fulfill inclusive principles. Our thesis is that the IFs have followed inclusion trajectories that, while significantly advancing towards the promotion of accessibility, diverge from the principles and paradigms of inclusive education.

Keywords: Special Education. Federal Institutes. Accessibility.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico com Necessidades Específicas
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) Cultura
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFETs	Primeira sigla proposta para os Institutos Federais
IFFARR	Instituto Federal Farroupilha

IFFLU	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMS	Institutos Federal do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFPR	Institutos Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSE	Instituto Federal de Sergipe
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSP	Institutos Federal de São Paulo
IFSudesteMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSulMG	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
	Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCDs	Pessoas com Deficiências
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior – Vestibular Seriado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TAE	Técnico(a) em Assuntos Educacionais
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 5-1 Nomenclatura utilizadas pelos IFs	110
Figura 6-1 – Localização dos IFs no Brasil	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 6-1– IFs por regiões	118
Tabela 6-2 PDIs em vigor no ano de 2023 - período 2019-2023.....	120
Tabela 6-3 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2020 - 2024.....	120
Tabela 6-4 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2019 - 2026.....	121
Tabela 6-5 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2021 - 2025.....	121
Tabela 6-6 PDIs em vigor no ano de 2023 – períodos diversos.....	121

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	16
2. INTRODUÇÃO	19
2.1 OBJETIVO GERAL	28
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E CONSTRUÇÕES.....	31
3.1 PERCURSO HISTÓRICO, ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	48
3.3 QUEM É O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?	65
4. CAMINHOS PARA INCLUSÃO ESCOLAR: ADAPTAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E ACESSIBILIDADE	76
5. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	91
5.1 PROGRAMA TEC NEP	101
5.2 NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS - NAPNE ..	108
6. A TESSITURA DA PESQUISA	114
6.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	116
6.1.1 <i>Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i>	<i>117</i>
6.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	119
6.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	123
7. CONSOLIDANDO A PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	129
7.1 ASPECTOS DAS AUSÊNCIAS.....	130
7.1.1 <i>Referências (Des.) contextualizadas à educação especial: primeiras observações</i>	<i>130</i>
7.1.2 <i>Educação especial nos PDIs: presenças e ausências</i>	<i>133</i>
7.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO OU ACESSIBILIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	159
7.2.1 <i>Acessibilidade e inclusão: percursos e perspectivas</i>	<i>160</i>
7.2.2 <i>Adaptações curriculares: desafios e soluções</i>	<i>171</i>
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	186
LISTA DE APÊNCIES.....	206

1. Apresentação

A tarefa de escrever sobre minha trajetória acadêmica e profissional demandou uma profunda reflexão sobre o passado, revivendo os momentos que me trouxeram até este ponto. Refletir sobre minha jornada e minha individualidade, evidencia o papel que desempenho e a maneira como me coloco no mundo.

Sou gaúcha, oriunda de uma família humilde do interior do Rio Grande do Sul. Minha jornada me levou por diversos lugares até chegar a São Paulo. Toda minha educação básica ocorreu em escolas públicas, e as mudanças de escola acompanharam meu progresso nos anos escolares. No ensino médio, fui apresentada pela primeira vez à ideia de cursar o ensino superior através das provas do Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior (PEIES), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Embora não tenha sido aprovada no PEIES ao concluir o ensino médio, o desejo de estudar na UFSM já estava enraizado.

Minha trajetória na educação especial começou em 2001, quando fui aprovada no curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, organizado em duas habilitações: deficiência mental e deficiência auditiva. Optei pela habilitação que era destinada ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva devido à familiaridade com o tema, já que tenho uma prima surda cuja jornada educacional sempre foi significativa em minha família. Contudo, ao longo do curso, identifiquei-me mais com a outra área e, no quarto semestre, mudei minha habilitação.

Durante a graduação, direcionei meus estudos para a área de Psicologia da Educação e participei do projeto de pesquisa "Resgatando os saberes docentes acerca da escolarização de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento", financiado pelo CNPq e orientado pela Profa. Dra. Maria Inês Naujorks. Minha participação nesse projeto foi decisiva para minha formação acadêmica e despertou minha paixão pela pesquisa, levando-me a almejar o mestrado antes mesmo de concluir a graduação. Paralelamente, trabalhei em uma instituição de apoio a crianças com câncer em tratamento no hospital universitário.

Como trabalho de conclusão de curso de graduação, realizei um estudo de caso com um estudante dos anos iniciais, em uma escola municipal de Santa Maria, com possível diagnóstico de psicose infantil, intitulado "As peripécias do Fort-Da na constituição subjetiva: uma perspectiva de aprendizagem". Ao concluir a graduação em 2006, já estava aprovada no curso de Especialização em Gestão Educacional na

UFSM. Minha monografia, intitulada "Gestão educacional e inclusão de alunos com autismo e psicose: é muito difícil?", investigou como os gestores educacionais percebiam a inclusão desses alunos e explorou a organização das escolas frente às políticas educacionais vigentes.

Em 2008, concluí a especialização e ingressei no curso de Mestrado em Educação, novamente sob a orientação da Profa. Maria Inês Naujorks. Minha dissertação, intitulada "Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino", buscou investigar a organização do sistema de ensino fundamental de Santa Maria/RS para esses alunos. Realizamos um mapeamento das matrículas, escolas e estrutura de ensino dos alunos com autismo e psicose na rede municipal.

Durante a especialização e o mestrado, desenvolvi várias ações, como tutoria em EaD, atendimentos em uma associação para pessoas com deficiência, e atividades como professora formadora visitante na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2010, concluí o mestrado, me casei e passei no concurso para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Desde 2012, como TAE, trabalhei em três institutos diferentes, dois campi e duas reitorias. No Paraná, atuei nos campi de Assis Chateaubriand e Cascavel, desenvolvendo diversas atividades acadêmicas e administrativas, além de coordenar projetos de pesquisa e extensão.

Em 2015, mudamos para Campo Grande/MS, onde atuei na reitoria do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) como coordenadora dos cursos técnicos e em diversas comissões. Em 2018, nos transferimos para São Paulo e atuo na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), desde então.

Durante meus doze anos na rede federal, sempre me inquietou que, apesar de minha formação em educação especial, nunca fui designada para trabalhar no NAPNE. Em 2019, incentivada por colegas, decidi voltar a estudar e fui aprovada no Programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Karina Soledad Maldonado Molina.

A pandemia de COVID-19 impactou significativamente minha jornada de doutorado, que teve início em março de 2020. O exame de qualificação foi realizado em 2022, com contribuições valiosas das Prof.^a Dr^a Ana Paula Zerbato e Prof.^a Dr^a Marileide Gonçalves França.

Esta tese é o resultado de uma jornada indescritível de estudo, organização e aprendizagem, marcada pelo desafio de realizar um doutorado, com filhos pequenos, durante uma pandemia. Ao longo desse processo, adquiri não apenas conhecimento acadêmico, mas também profundo autoconhecimento.

2. Introdução

Nos últimos séculos, a história da educação especial no Brasil tem seguido diferentes caminhos. Desde as propostas de instituições asilares, escolas e classes especiais até a discussão mais atual de educação especial na perspectiva inclusiva¹, diversos posicionamentos teóricos e conceituais se apresentam para compor essa temática. Para um melhor entendimento do que será discutido, o presente trabalho inicia-se com a delimitação dos principais conceitos que serão utilizados ao longo do texto.

No que se refere à terminologia, prevalecerá a designação “pessoa com deficiência”², para referir-se ao grupo que, historicamente, tem recebido diferentes designações. O conceito visa abranger um contingente ampliado de estudantes, incluindo as variações ocorridas ao longo do tempo, e as diversas configurações dos grupos atendidos pela educação especial. No entanto, serão mantidas as terminologias utilizadas pelos autores pesquisados, podendo aparecer termos como “pessoas com necessidades educativas especiais”, “pessoas com necessidades educacionais especiais”, “portadores de deficiência”, “deficientes”, “excepcionais”. Será utilizado o termo “pessoas ou estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)”, quando a referência for especificamente ao grupo denominado conforme a legislação: “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a)³.

Ao se falar de educação especial, termos como inclusão escolar, inclusão social, educação inclusiva, educação especial inclusiva e atendimento educacional especializado (AEE) são frequentemente utilizados. Muitas vezes empregados como sinônimos, estes termos carregam significados dentro de contextos distintos que, se não forem claramente demarcados, podem prejudicar a compreensão da discussão proposta. A própria delimitação conceitual não encontra consenso entre os autores que se dedicam ao tema. Portanto, falar de educação especial e inclusão escolar constitui um desafio diante do emaranhado teórico e político que envolve a questão.

1 Apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a).

2 O conceito pessoa com deficiência refere-se ao maior contingente de alunos designados como público-alvo da educação especial (ONU, 2006).

3 Esta tese segue as Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT) de 2020. Em alguns casos pode diferir na ABNT atual.

Para Mazzotta (2011, p.80), nem mesmo a legislação é consensual. “Observa-se que através dos instrumentos legais não ficam respondidas, implícita ou explicitamente, perguntas centrais e fundamentais, tais como: o que é educação especial? A quem ela se destina?”.

Segundo Garcia (2013, p. 101), “a política de educação especial no Brasil na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais”. Embora possa parecer repetitivo, ou até mesmo redundante, consideramos relevante destacar estas definições. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, apresenta esta modalidade como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica organizada para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2001). Já na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, esta é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais, realizando o AEE, complementando e/ou suplementando o ensino regular sem substituí-lo. Ou seja, todo atendimento deve estar articulado com o ensino comum (Id., 2008a, p. 10).

Para Garcia e Michels (2011, p.110) as diferenças entre os documentos citados residem, sobretudo, no conceito e abrangência. Enquanto no primeiro documento há referência a uma proposta pedagógica com uma variedade de funções atribuídas, incluindo a possibilidade de substituição do ensino comum, no segundo documento observa-se uma redefinição do conceito. Este abandona a ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de serviços e recursos. As funções de apoiar e substituir são alteradas por complementar e suplementar.

Em um processo mais amplo, diferente da educação especial que, na legislação brasileira, é uma modalidade de ensino e possui um público-alvo definido, a educação inclusiva é um paradigma que prevê um movimento em todo o sistema educacional. O objetivo é garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, não apenas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A educação inclusiva significa um modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Em direção à educação inclusiva, a Declaração de Salamanca representou um marco no movimento global, sendo utilizada como referência, influenciando políticas educacionais em muitos países e promovendo uma visão de educação que valoriza a diversidade e a equidade. “Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações [...]” (CARVALHO, 2005, p.03).

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível. Esse modelo busca atender à diversidade, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem e participação para todos, independentemente de suas características individuais. “As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 03).

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Ibid., p. 05).

Dando continuidade à delimitação dos principais conceitos, a inclusão escolar é uma parte da educação inclusiva que se concentra especificamente nas estratégias dentro das escolas regulares para garantir que todos possam aprender juntos. Em síntese, a educação inclusiva é um conceito mais amplo que abrange a transformação do sistema educacional como um todo, envolve políticas e culturas em todos os níveis de ensino para atender à diversidade de todos os estudantes, enquanto a inclusão escolar é um aspecto prático e específico da educação inclusiva. “No entanto, a inclusão escolar de alunos com deficiência, por si só, não garante uma educação inclusiva em que as diferenças, muito mais do que toleradas, sejam valorizadas” (CARNEIRO, 2016, p.76).

Outro elemento fundamental dentro de um espectro mais amplo é o conceito de inclusão social, pois ao assegurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, estamos construindo os pilares para uma sociedade mais justa e inclusiva. A inclusão social pressupõe a eliminação de barreiras que impedem os cidadãos de exercerem seus direitos e deveres de forma plena. Ela pressupõe a participação igualitária de todos na vida econômica, social, cultural e política da sociedade. “A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada

para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1997, p. 21).

Assim, diante do que foi exposto, a inclusão pode ser entendida como um processo de transformação do sistema educacional, visando encontrar maneiras de atender a todos os estudantes, especialmente aqueles que não estavam sendo contemplados pelos ambientes escolares comuns.

É um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2008, p. 01).

De acordo com Kassir (2011b, p. 54), a partir de 2003, os documentos oriundos do Governo Federal passaram a abordar a implantação de sistemas educacionais inclusivos. "Refere-se a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum".

Entre as ações governamentais voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, destacamos o Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o programa tinha como objetivo a constituição de Centros de Referência para garantir o acesso, a permanência e o sucesso desse público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como seu encaminhamento ao mundo produtivo.

Segundo o manual orientativo, esta ação visava instrumentalizar as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs, CEFETs e escolas vinculadas às universidades) para o atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Uma das principais atribuições do programa era fomentar a criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) (PROGRAMA TEC NEP, 2010a).

Dentro da estrutura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os princípios inclusivos estão geralmente associados aos NAPNEs. No entanto,

antes de detalharmos o funcionamento desses núcleos, apresentaremos brevemente as instituições que são objeto de estudo desta pesquisa. Os IFs foram instituídos a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b e abarcam a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Além destes, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Essas instituições de Educação Profissional e Tecnológica possuem trajetórias e históricos bastante diferenciados, refletindo as muitas transformações ocorridas ao longo dos séculos. Algumas tiveram seu início com a referida lei, outras, como o IFSP, já passaram por todas as reformulações da rede, desde a criação das dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” (EAAs) em 1909, passando pelos Liceus Industriais em 1930, pelas Escolas Técnicas Federais em 1942, até os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978.

Nesse contexto, é importante destacar que os IFs possuem uma organização bastante particular, uma vez que compreendem diferentes níveis de ensino. A estrutura verticalizada, que atende desde a educação básica até a pós-graduação, apresenta desafios ao estabelecimento de uma identidade institucional.

São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p.79).

A proposta de verticalização do ensino traduz a singularidade dessas instituições, que têm como responsabilidade a escolarização em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica. Esse modelo abrange desde a educação básica até a pós-graduação, proporcionando uma continuidade educacional que é única em seu arquétipo.

Os NAPNEs enfrentam os mesmos desafios, sendo referência dentro da estrutura verticalizada dos institutos para assuntos relacionados à diversidade e à educação inclusiva.

É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a

quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais (PROGRAMA TEC NEP, 2010b, p. 04).

Esses núcleos têm sido essenciais oferecendo suporte e recursos para os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas (Anjos, 2006; Rosa, 2011; Santos, 2011; Rocha, 2016; Welker, 2016; Mendes, 2017; Lisboa, 2017; Rodrigues-Santos, 2020). Contudo, os documentos da ação não definem claramente os objetivos, critérios, financiamento, nem como será o acompanhamento e avaliação.

Para Cunha e Silva (2016, p. 05), em face do exposto,

(...) a política norteadora do TEC NEP nos lança diante de mais uma contradição dentro da lógica capitalista, visto que essa política emerge das demandas sociais e das orientações políticas nacionais e internacionais, mas, desde a sua formulação, encontra-se fadada à desmobilização, pelo fato de não apresentar, em seus documentos, uma estrutura clara da sua formulação com: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, financiamento, acompanhamento e avaliação. Na sua dinâmica de implementação, não conseguimos identificar o desenvolvimento de ações capazes de contemplar todas as estratégias propostas para o desenvolvimento da política inclusiva na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio para garantir às pessoas com necessidades especiais o direito à educação e ao trabalho.

Como descrito no excerto as imprecisões seguem em várias direções, com destaque para o fato de que não há uma definição sobre as atividades relacionadas aos núcleos, o próprio termo NAPNE é traduzido das mais variadas formas (Rocha, 2016; Rodrigues-Santos, 2020). Do mesmo modo, não há consenso sobre qual setor ou Pró-Reitoria seria responsável por articular as ações dos núcleos dos institutos, assim como, sobre sua organização e composição (Rodrigues-Santos, 2020). A exemplo dos IFs em que atuei, no IFMS, a coordenação responsável pelos NAPNEs está alocada na Pró-Reitoria de Extensão. No IFSP e IFPR, está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, assim como na maioria dos IFs.

Para Dias e Mascarenhas (2020, p. 39623) os NAPNEs ligados à Pró-Reitoria de Extensão estariam alocados incoerentemente face à natureza de ensino neles presente. No entanto, para Mendes (2017), Rodrigues-Santos (2020) e Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), as ações desses núcleos excedem o apoio educacional, ampliando sua atuação na temática inclusiva para o âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, assim como outros núcleos, como o NEABI, NUGS, entre outros.

Conceitualmente, um núcleo de apoio é diferente de um atendimento educacional organizado por um professor de educação especial, como, por exemplo, o que é proposto pelo AEE. O documento orientativo do TEC NEP não menciona a

educação especial, educador especial ou AEE, apenas sugere o desenvolvimento de uma cultura de "educação para a convivência" e aceitação da diversidade. No entanto, esses núcleos têm se responsabilizado quase que integralmente pelas ações inclusivas nos IFs e, em alguns casos, pelas ações da educação especial. Esse movimento gerou as inquietações que deram origem à presente pesquisa.

O interesse por esse viés de pesquisa pode ser justificado pelo número inexpressivo de trabalhos que tratam especificamente da atuação da educação especial, enquanto modalidade de ensino, na rede federal. Há um número crescente de estudos sendo realizados, contudo, em uma abordagem mais ampla, ao analisar o contexto dessa rede, no ano de 2019 foram encontradas apenas sete pesquisas: Anjos (2006), Rosa (2011), Santos (2011), Rocha (2016), Welker (2016), Mendes (2017) e Lisboa (2017).

O estudo das produções acadêmicas justificou-se não apenas pela investigação de ineditismo da pesquisa, mas também pela relevância dos questionamentos propostos pela comunidade científica. As discussões encontradas nessas produções foram instrumentos importantes de investigação, pois colaboraram para a ampliação do espectro investigativo e nos permitiram conhecer melhor os dados que têm sido produzidos sobre a temática.

Como resultado da consulta, encontramos 60 trabalhos: 11 teses de Doutorado e 49 dissertações de Mestrado. A busca foi realizada no mês de março de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. A delimitação temporal foi do ano de 2000 a 2020. O início do mapeamento no ano 2000 justificou-se pela implementação do programa TEC NEP e a escolha por um período mais extenso deveu-se à abrangência e ao número reduzido de pesquisas. Os critérios de inclusão consistiam em título ou resumo que contemplasse algum dos descritores e que estivesse publicado no referido intervalo de tempo delimitado. Utilizamos os seguintes termos: educação especial e instituto federal; educação especial e educação profissional; educação especial e NAPNE; educação inclusiva e instituto federal; AEE e instituto federal; AEE e educação profissional; e apenas NAPNE. Todos os descritores foram pesquisados em sua variação de plural.

A análise dos 60 trabalhos encontrados revelou que 89% são de instituições públicas de ensino superior e 11% de instituições privadas; 66% estão em programas de Pós-Graduação em Educação, 3% em Programas de Pós-Graduação em

Educação Especial e 31% em Programas de outras áreas. Quanto à proveniência regional: 31% na região Nordeste, 28% na região Sudeste, 20% na região Sul, 15% na região Norte e 6% dos estudos foram realizados em instituições da região Centro-Oeste. Posteriormente, esses trabalhos foram subdivididos em áreas de concentração, e alguns textos foram selecionados para leitura integral.

As áreas foram organizadas de acordo com nosso entendimento e análise, e não pela declaração dos autores dos textos. Foram definidas oito áreas, a saber:

Inclusão escolar: 18 trabalhos acadêmicos, realizados em um Instituto Federal ou Estado federativo, no período de 2007 a 2020, sendo 15 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Apenas um trabalho de doutorado, realizado em 2017.

NAPNEs: 7 trabalhos acadêmicos, no período de 2010 a 2018, sendo 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Ingresso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial: 2 trabalhos acadêmicos realizados em um Instituto Federal, nos anos de 2016 e 2014, ambos dissertações de mestrado.

Formação e trabalho docente: 14 trabalhos acadêmicos, no período de 2012 a 2019, sendo 11 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Trajetórias de estudantes com deficiência nos IFs: 7 pesquisas realizadas analisando um Instituto Federal, no período de 2012 a 2019, sendo todas dissertações de mestrado.

Pessoas com Deficiência e educação profissional: 5 trabalhos acadêmicos no período de 2014 a 2018, sendo 3 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Rede federal e educação especial: 7 trabalhos acadêmicos realizados no período de 2006 a 2016, sendo 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Este último grupo trouxe os trabalhos que mais se aproximam da temática discutida nesta pesquisa. Tais estudos foram alocados neste grupo pela abordagem do tema da educação especial nos IFs, sob uma perspectiva que vai além de uma unidade, enfocando o aspecto de rede. Apenas Welker (2016) se enquadrou parcialmente, pois versa sobre os três Institutos Federais localizados no Rio Grande do Sul. Os títulos exibidos a seguir foram lidos na íntegra.

Anjos (2006), no estudo intitulado "Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva", abordou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal de educação tecnológica, avaliando o TEC NEP como uma política pública de educação inclusiva para o trabalho.

Rosa (2011) publicou "Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola", investigando a evolução dos direitos sociais para pessoas com deficiência e a legislação pertinente, analisando a ação TEC NEP na rede federal de educação tecnológica.

Santos (2011), em "As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência", analisou a educação profissional nos Institutos Federais, focando nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência.

Welker (2016) desenvolveu "Transversalidade nas ações da Educação Especial", investigando como as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul oferecem suporte para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Lisboa (2017), em "Estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros", analisou as estratégias de implementação dessa política nos Institutos Federais. Esse estudo foi realizado no Núcleo de Pós-Graduação em Administração da UFBA, sendo o único trabalho deste grupo que não foi realizado em um Programa de Pós-Graduação em Educação ou Educação Especial.

Mendes (2017) investigou "Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros", examinando as ações institucionais para o atendimento ao público da Educação Especial nos IFs.

Rocha (2016) conduziu "A Educação Especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?", analisando a política de Educação Especial nos PDIs dos Institutos Federais para o quadriênio 2014-2018. Utilizou a teoria da Análise do Discurso de Norman Fairclough e destacou o silenciamento da educação especial nos documentos institucionais dos IFs, apontando que as políticas ainda estão em desenvolvimento e ressaltando a importância dos NAPNEs como "estratégia-chave".

Mesmo nas pesquisas sobre educação especial e a Rede Federal de Educação, o foco frequentemente recaiu sobre a organização, implantação e

efetividade dos NAPNEs e do programa TEC NEP nos institutos federais, tanto em âmbito local quanto, em alguns casos, regional. A pesquisa de Rocha (2016), ao analisar os PDIs, concentrou-se mais na política de educação especial e sua implementação do que na conceituação da educação especial.

Diante das proposições apresentadas, partimos da hipótese de que os Institutos Federais entendiam a criação dos NAPNEs como suficiente para cumprir os princípios inclusivos. Supomos que esse cenário se refletiria na exposição do tema em documentos institucionais. Assim, o problema de investigação que levantamos é: como a educação especial está incorporada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

As inconsistências percebidas nas leituras e pesquisas, sejam elas de conceituação, terminologia, público-alvo ou função da educação especial nos institutos federais, dificultam ou até mesmo podem impedir o acesso e, principalmente, a permanência das pessoas com deficiência na educação nessas instituições. Desse modo, a relevância deste trabalho consiste em fomentar o debate sobre o papel que a educação especial exerce dentro dos IFs e, sobretudo, como esta modalidade é inserida nos PDIs. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos:

2.1 Objetivo Geral

Analisar como a educação especial está incorporada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.2 Objetivos específicos

- Investigar os diferentes enfoques adotados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na incorporação da educação especial em seus PDIs;
- Avaliar a abrangência e a profundidade com que a educação especial é tratada nos PDIs dos Institutos Federais, considerando políticas, programas e recursos descritos;

- Verificar as estratégias e metas estabelecidas nos PDIs dos Institutos Federais em relação à educação especial, destacando semelhanças e diferenças entre as instituições.

A trajetória da pesquisa foi organizada com a intenção de refletir sobre cada um desses objetivos e suas contribuições para a bricolagem teórico-prática, pois a metodologia transcende técnicas e instrumentos, sendo a espinha dorsal que sustenta e dá solidez à pesquisa.

O percurso metodológico que definimos para esta investigação utiliza a Pesquisa Documental como método e técnica de coleta de dados e para a análise dos dados, empregamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2007). A pesquisa documental é uma técnica importante para as ciências humanas e sociais, pois as bases de dados escritos são fontes generosas para o trabalho investigativo. Trata-se de uma metodologia frutífera quando o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto em que ocorrem, a partir de documentos produzidos institucionalmente.

Como corpus de análise utilizamos os PDIs vigentes no ano de 2023, por serem os documentos em vigor no ano de coleta. São documentos estratégicos que orientam o planejamento e as ações de instituições, especialmente em organizações educacionais, como as universidades e os institutos federais, geralmente abrangem um período de quatro anos e são essenciais para definir o rumo e o desenvolvimento das instituições. Para elaborar um PDI, alguns passos devem ser seguidos: Diagnóstico Institucional; Definição da Missão, Visão e Valores; Estabelecimento de Eixos Estratégicos; Definição de Metas e Objetivos; Plano de Ação; Avaliação e Consulta à Comunidade Acadêmica. Essa estrutura permite criar um PDI alinhado aos objetivos institucionais, assegurando que a instituição tenha um guia estratégico para os próximos anos. O desenvolvimento do PDI exige um olhar tanto para os aspectos internos quanto para as demandas e desafios externos da instituição.

Assim, sistematizamos esta tese em seis capítulos. O primeiro capítulo, “Apresentação”, expõe brevemente o percurso profissional e as motivações que deram origem a este estudo. No capítulo dois, “Introdução”, apresentamos uma visão geral do tema, justificando a relevância do estudo e delineando a estrutura do trabalho.

No capítulo três, intitulado “Educação Especial: Conceitos e Construções”, exploramos os conceitos fundamentais e as construções teóricas da educação especial, contextualizando sua importância no panorama educacional. Este capítulo é

central para o trabalho, comportando a maior parte das discussões, e está organizado em três seções.

Na primeira seção, "Percurso Histórico, Aspectos Políticos e Legais: Contextualizando a Educação Especial", apresentamos o panorama histórico, político e legal da educação especial, abordando seu desenvolvimento ao longo do tempo. Na segunda seção, "Atendimento Educacional da Pessoa com Deficiência", discutimos as práticas e políticas de atendimento educacional destinadas às pessoas com deficiência, analisando os diferentes modelos e abordagens. Na terceira seção, "Quem é o Professor de Educação Especial?", realizamos uma análise das habilitações e formação necessária para atuar na área da educação especial.

No capítulo quatro, "Caminhos para Inclusão Escolar: Adaptação, Flexibilização e Acessibilidade", examinamos as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas para promover a inclusão escolar, incluindo adaptações curriculares, flexibilizações e medidas de acessibilidade. Trouxemos discussões em torno destes conceitos que se mostraram necessários para a contextualização e aprofundamento da pesquisa.

No capítulo cinco, "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia", exploramos a construção histórica, estrutura e a função dos Institutos Federais (IFs), com a exposição e análise específica do Programa TEC NEP e dos NAPNES.

Na sequência, no capítulo seis, "A Tessitura da Pesquisa", descrevemos a metodologia da pesquisa, incluindo o detalhamento dos objetivos e do contexto, com a caracterização e a descrição detalhada dos IFs, assim como os procedimentos que adotamos na coleta de dados e os métodos e abordagens utilizados para a análise dos dados coletados.

O capítulo sete, "Consolidando a Pesquisa: Resultados e Discussões", apresenta os resultados da pesquisa. Para tanto, delineamos duas categorias de discussão: "Aspectos das Ausências", onde identificamos e analisamos as lacunas e ausências que detectamos, e "Educação Especial, Inclusão ou Acessibilidade: Do Que Estamos Falando?", onde discorreremos sobre tópicos como inclusão, adaptação curricular e acessibilidade, e suas aproximações com a educação especial.

O capítulo final oferece uma síntese dos achados da pesquisa. Assinalamos reflexões sobre o impacto dos resultados e possíveis direções para futuras pesquisas e práticas na área da educação especial.

3. Educação especial: conceitos e construções

O presente capítulo inicia com uma retomada histórica sobre a educação especial, uma vez que esta é o tema central deste estudo, é relevante discorrer sobre seu percurso, para contextualizar a problemática. Autores como Aranha (1995, 2000, 2001, 2004), Bueno (2004, 2011, 2012), Jannuzzi (2004, 2012), Kassar (2011), Mazzotta (1996, 2011), entre outros, tem se debruçado sobre o tema e trazem importantes contribuições sobre a construção desse caminho.

3.1 Percurso histórico, aspectos políticos e legais: contextualizando a educação especial

A relevância em se conhecer o percurso histórico reside, em primeiro lugar, no fato de que conhecer o passado nos dá indicativos de como a educação das pessoas com deficiência foi se constituindo ao longo dos anos. Em segundo lugar, é importante para entender quais aspectos foram fundamentais nesse processo. É lançar um olhar sobre o assunto dentro da teia social que o permeia, que, em muitos casos, se ofusca por discursos imediatistas, revestidos de romantismo e benevolência.

Ignorando sua longa construção sociocultural, muitos têm sido os que entendem a situação atual como resultado exclusivo de suas próprias ações ou de contemporâneos seus. Em razão disso, é extremamente valioso clarificar alguns momentos da evolução das atitudes sociais e sua materialização, particularmente aquelas voltadas para a educação do *portador de deficiências* (grifo nosso)(MAZZOTTA, 2011, p. 15).

Em outras palavras, há a necessidade de considerar o contexto histórico e cultural ao examinarmos a situação presente, especialmente quando se trata de questões sociais, como a educação de pessoas com deficiência. Essa abordagem visa oferecer uma compreensão mais abrangente e contextualizada das condições atuais, evitando simplificações que podem levar a interpretações inadequadas ou incompletas.

Consideramos que a discussão e análise direcionadas à educação das pessoas com deficiência não devem ser entendidas descoladas da história geral da educação em nosso país. Embora as adversidades, em alguns casos, sejam específicas dessa população, é pertinente a ressalva de que a educação, de modo geral, enfrenta desafios. “O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de

peessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira” (KASSAR, 2011a, p. 42).

Segundo Mazzotta (2011, p. 16), historicamente, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passou por significativas modificações. Até o século XVIII, a deficiência era ligada ao misticismo e ao ocultismo. Inclusive, a própria religião os colocava à margem da condição humana, por não representarem a ideia de imagem e semelhança da perfeição divina. Além das premissas religiosas, o autor destaca a omissão social, como podemos perceber no trecho a seguir:

Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Do mesmo modo, é consenso entre autores como Januzzi (2004); Bueno (1993) e Mazzotta(1996), que as pessoas com deficiência têm sido segregadas, tanto do convívio social quanto educacional, em diferentes períodos da história. A abordagem em relação a estas pessoas é um reflexo da estrutura econômica, social e política do momento.

Os primeiros movimentos para o atendimento das pessoas com deficiência surgiram principalmente na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e demais países, posteriormente. As primeiras obras e escolas de que se tem registro eram destinadas à educação de cegos e surdos. Destacam-se a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”, fundada pelo abade francês, Charles M. Eppée, em 1770, que idealizou o método de sinais, e o sistema Braille (1829) na educação de cegos, adaptado pelo francês Louis Braille. Na área da deficiência intelectual, é reconhecido como o primeiro método sistematizado para o ensino de pessoas com deficiência a experiência conduzida por Jean Marc Itard (1800)., com o “selvagem de Aveyron” (MAZZOTTA, 2011).

No entanto, os atendimentos destinados às pessoas com deficiência, mencionados em textos ou documentos, nem sempre possuem natureza educacional. Em algumas situações, instituições ou contextos apresentados com propósitos educacionais, ao serem analisados de maneira mais criteriosa, revelam-se com objetivos diversos. Na área da educação especial, é notável a delicada fronteira que separa as abordagens clínicas ou terapêuticas dos atendimentos com objetivos escolares.

Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011b. p.62)

No Brasil, as primeiras instituições destinadas ao atendimento escolar de pessoas com deficiência foram criadas no século XIX. Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant - IBC) e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (que também posteriormente foi renomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (MAZZOTTA, 2011).

Por quase um século, as iniciativas destinadas à educação especial foram pontuais, realizadas por iniciativas oficiais e/ou particulares, de forma concentrada em algumas poucas regiões do Brasil. Somente a partir de 1957 surgiram as primeiras campanhas nacionais oficiais, instauradas pelo governo federal. Naquele ano, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi lançada e, em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Ibid., 2011).

A escassez de iniciativas educacionais não se limitava às pessoas com deficiência. No Brasil Colônia e, posteriormente, no Brasil Império, a alfabetização e a instrução da população em geral não eram uma preocupação dos governantes, uma vez que a maior parte da população vivia na zona rural e a economia era essencialmente baseada na exploração de bens naturais.

Para Kassar (2011a, p. 43), mesmo com a industrialização, no decorrer do século XX, o deficitário acesso à escolaridade continuou a ser um problema nacional. A mudança da distribuição geográfica brasileira e o crescimento dos centros urbanos ainda mantiveram as crianças das camadas mais pobres ausentes das escolas. Até a década de 1960, a taxa de escolarização obrigatória brasileira estava longe da universalização, apesar de ser, na época, de apenas quatro anos.

A autora relata ainda que, com a escassez de escolas públicas no país durante a primeira metade do século XX, pais de pessoas com deficiências e profissionais da área passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na educação especial brasileira, chegando a se confundir com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011b, p. 67).

No âmbito político, as primeiras legislações que fazem menção à educação especial foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada pela Lei nº 4.024/61, e sua reforma dez anos depois, por meio da Lei nº 5.692/71. A primeira reafirma o direito dos excepcionais à educação, em dois artigos (Art. 88 e Art. 89), e a segunda menciona em apenas um artigo (Art. 9º), respectivamente (JANNUZZI, 2012).

Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no artigo 88 da Lei número 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

Ambos os autores, Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011), salientam certa ambiguidade entre essas normativas. A LDB de 1961 propõe que a educação dos excepcionais utilize os mesmos serviços destinados à população em geral, recorrendo a atendimentos especiais apenas quando isso não for possível. No entanto, não explicita o nível de responsabilidade do Estado, nem como essa organização deveria ocorrer. A lei de 1971 avança na direção de organizar um tratamento diferenciado, mas compreendendo esses serviços especiais como parte integrante do sistema educacional geral.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art. 9º).

A referida lei trouxe também diretrizes para a ampliação da obrigatoriedade do ensino, dos sete aos quatorze anos, estendendo o ensino fundamental de quatro para oito anos. Essas mudanças e a menção explícita à educação especial na legislação brasileira acompanham um movimento de reorganização econômica no país, caracterizado pelo aprofundamento das relações capitalistas que atribuiu um novo papel à educação. A intensificação do setor industrial e de serviços requeria um contingente maior de pessoas com acesso à escolarização.

Para Rebelo (2016), naquele momento histórico, a perspectiva era de ajustamento social, considerando-se necessário esse “tratamento especial”, que estaria diretamente relacionado ao grau de desvio do sujeito de acordo com os critérios de normalidade estabelecidos socialmente.

Os atendimentos em Educação Especial precisavam ser estabelecidos nas diferentes redes de ensino, devido à classificação e aos encaminhamentos dos alunos considerados “excepcionais” para classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros, demanda esta ampliada devido à expansão da educação obrigatória (REBELO, 2016, p.50).

A autora elucida, em sua pesquisa, que na década de 70, os estabelecimentos públicos, classes especiais em escolas regulares, eram responsáveis pela maior parte do atendimento às pessoas com deficiência, juntamente com instituições particulares. Estas são, atualmente, denominadas como instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos⁴.

No ano de 1974 havia 2.362 estabelecimentos de Educação Especial no país. A dependência administrativa estadual respondia por mais de 70% do número de estabelecimentos, com quase a sua totalidade no ensino regular (em classes especiais). Em seguida o maior número de estabelecimentos era os da dependência particular (24,6%), a maior parte deles instituições especializadas. Os estabelecimentos municipais não chegavam a 5% do total, e a maioria deles oferecia atendimento a essa população no ensino regular. O número de estabelecimentos federais era pequeno se comparado ao total de estabelecimentos (0,5%) (Ibid., p.51).

Ainda nesta década, foi estruturado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, mas com autonomia administrativa e financeira. Sua criação foi oficializada a partir do Decreto nº 72.425/73, durante o governo militar (1969-1974), com a missão de promover a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

Esse período foi determinante para o início da educação especial como uma política de Estado. O CENESP passou a ser responsável pela formulação e direcionamento das ações de educação especial no Brasil e as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como estudantes e, assim, como parte das políticas educacionais. Este órgão estabeleceu um marco para a centralização das ações da educação especial sob a perspectiva governamental. “É no período de 1973 a 1985 que ocorre, portanto, a institucionalização da educação especial no Brasil e o reconhecimento e a organização dos seus atendimentos, uma vez que o governo federal passa a tratá-la no conjunto das demais políticas educacionais” (Ibid., 2016, p. 70).

O CENESP encerrou suas atividades com o fim do regime militar, dando início ao processo de reestruturação da educação especial no governo de transição para a abertura democrática. Em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial

⁴ Explicação realizada pela autora.

(SESP), mantendo sua competência sob a responsabilidade do Ministério da Educação. No mesmo ano, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) contando com a participação de diversas representações de entidades privadas e subordinada ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil.

A Constituição Federal (CF) trouxe novas perspectivas para áreas como direitos coletivos, sociais, econômicos e questões relativas à diversidade e dignidade humana. Aliou fortemente aspectos de democratização, inclusão e afirmação dos direitos humanos (CANDAU, 2012). Traz, como um de seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, Inciso IV).

O movimento em defesa dos direitos humanos contribuiu significativamente para o reconhecimento dos direitos e da dignidade da pessoa com deficiência. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), outras declarações específicas para esta questão foram produzidas⁵. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981); e o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1982). Segundo Aranha (2004, p. 37), o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a produzir documentos norteadores para o sistema regular de ensino e incorporar na legislação os princípios da educação para todos.

Na CF/88, as pessoas com deficiência, são referenciadas explicitamente em dois momentos: primeiro o Art. 208, Inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e depois no Art. 227, § 1º Inciso II, a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, § 2º normas a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, p. 125).

No entanto, Cury (2013) ressalta que mesmo com a centralidade da CF/88 no estabelecimento do atendimento em escola comum, ao se referir a “atendimento educacional especializado” e “preferencialmente na rede regular de ensino”, dispõe que apenas estes alunos, ou seja, exclusivamente este público, pode ser atendido em

⁵ Os documentos podem ser acessados em:

https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/su_bmenu_deficientes.htm

instituições especializadas, conservando a possibilidade do caráter substitutivo da educação especial.

Os anos 1990 inauguraram uma década marcada por extensas movimentações na educação e, por consequência, na educação especial, devido a movimentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. No início desta década, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que reafirma o texto constitucional, e, no mesmo ano, o Brasil se torna signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, firmada em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990).

Desse compromisso, derivou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, “cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 13). Ainda no Plano Decenal, encontramos menção às pessoas com deficiência nas linhas de ação estratégicas para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, propondo a melhoria do acesso e da permanência escolar a partir da “integração à escola de crianças e jovens ‘portadores de deficiência’ e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (grifo nosso) (Ibid., p. 38).

Da mesma forma, no ano de 1994, outro documento passa a ser utilizado como referência para as políticas públicas nacionais: a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Embora o Brasil fosse signatário, desta declaração cujo texto indica que “as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis” (UNESCO, 1994, p. 24-25), os documentos nacionais produzidos de 1990 até meados dos anos 2000 previam a educação especial como processo educacional complementar e, até mesmo, em caráter substitutivo.

No entanto, a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política nacional de educação especial (BRASIL, 1994), divulgada em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de 1996, e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 (BRASIL, 2001) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas

em situação confortável, de certo modo (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 07).

Os três documentos mencionados pelas autoras apresentam a educação especial como uma modalidade de educação com uma atuação ampla, presente em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Contudo, embora haja uma alteração na utilização de termos como “integração” na política de 1994 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e na resolução 02/2001 já apareça a menção à “educação inclusiva”, todos eles mantêm a continuidade dos espaços substitutivos à educação comum. Ademais, na Política de Educação Especial são mencionados uma variedade de serviços e espaços de atendimento, e a seguinte definição: “É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17).

É importante destacar que, conforme Ferreira (1998, p. 15), no Brasil, até a promulgação da LDB/1996, a educação especial era configurada como tratamento especial no atendimento escolar. Assim, a maioria das normas brasileiras que orientavam a educação ainda se baseavam na Lei 5.692/71. O processo de redemocratização do país, a expansão do acesso e outras revisões na organização escolar contribuíram para o aumento das críticas à organização e modo de funcionamento da educação especial.

A definição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, enfatiza a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino no caput do artigo. No entanto, nos incisos que o sucedem, apresenta a possibilidade do atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996, Art. 58).

Para Aranha (2004, p.44) a retirada da educação especial da posição de sistema paralelo de ensino e sua inserção no contexto geral da educação, entendida como modalidade transversal, favorecia o resgate da natureza educacional da educação especial. Entretanto, isto provocou polêmicas, uma vez que as leis não apresentavam uma formulação clara, que resultasse em um plano norteador. “Por um lado, a legislação estabelecia e exigia mudanças na prática social e por outro lado, não orientava, com objetividade, a como promovê-las”.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e menciona que a proposta pedagógica da educação especial deve assegurar serviços educacionais especiais para garantir a educação escolar, todavia admite a substituição do ensino comum em alguns casos.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, Art. 3º).

A partir de 2003, com a publicação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, inicia-se uma intensificação na proposta de educação inclusiva. Este programa ocupou-se em promover a formação de gestores e educadores para a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos. Os movimentos sociais pelos direitos humanos passaram a mobilizar a sociedade sobre o status de marginalização e segregação dos grupos minoritários, entre eles, as pessoas com deficiência. Assim, a educação especial, que, em grande parte, constituía-se em um sistema paralelo, passou a vislumbrar outras possibilidades.

Alguns autores, entre eles Mantoan (2004, p. 113), advogam que incorporar todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiências, em um modelo educacional único gera uma divergência de perspectivas entre o ensino regular e o especializado. Contudo, a autora não apenas endossa as iniciativas que

questionam as barreiras entre o ensino regular e o especial, bem como ressalta o respaldo legal para implementação dessas medidas.

Em suma, a disseminação mundial da proposta de educação inclusiva reconhecidamente se deu com o advento da conferência realizada em Salamanca, na Espanha. No entanto, no Brasil, a discussão sob a ótica inclusiva chega com quase uma década de diferença. “Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas” (MENDES, 2006, p. 395).

Nos anos seguintes a SEESP⁶ lança uma série de programas voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, Escola Acessível (2007), Incluir (2005), Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola (2007) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005). Esses programas, à exceção do Incluir (destinado ao ensino superior) são todos destinados à educação básica.

Em março de 2007, em Nova York, ocorreu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência”, incumbindo aos Estados Partes a adoção de medidas que assegurem os princípios gerais de respeito pela dignidade inerente, não discriminação, inclusão social, igualdade de oportunidades, acessibilidade, igualdade entre homens e mulheres, direitos das crianças e respeito pela diferença (BRASIL, 2009, p. 03).

Nesse contexto de discussões globais e nacionais sobre educação inclusiva, é lançada a PNEEPEI. Esta apresenta as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar. Essas diretrizes não apenas reforçam a necessidade de adaptação das escolas para receber estudantes com deficiência, como enfatizam a formação de professores e a criação de recursos pedagógicos adequados. Ao fazer isso, consolida o movimento histórico brasileiro em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa.

⁶ A SESPE é extinta em 1990, sendo recomposta em 1992, na organização do Ministério da Educação, passando a ter nova sigla (SEESP). Em 2011 a Educação Especial é incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Segundo Garcia e Michels (2011), a diferença de abordagem da definição de educação especial utilizada pela Convenção de Guatemala (2001), para a PNEEPEI (2008), é o abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica, com uma variedade de funções imputada à modalidade de ensino, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços formalizados pelo AEE. Este é definido pela política como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008a).

É possível perceber que, embora muitas vezes a educação especial seja mencionada como modalidade transversal, o AEE assume papel central nos documentos legais após a publicação da PNEEPE e, “compreender o processo de ressignificação do atendimento educacional especializado passa a ser uma das principais tarefas para a educação especial” (BAPTISTA, PEDÓ, 2013, p. 30).

Ao tempo que, em setembro do mesmo ano, é publicado o Decreto nº 6.571/2008c, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, para afiançar o AEE e modificar as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim, seriam destinados recursos aos alunos que efetivamente estivessem matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado, com intenção de constituir uma política de financiamento da educação inclusiva.

Logo após é publicada a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa resolução reafirmou a educação especial como modalidade transversal: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.” Aos sistemas de ensino cabe matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE (Id., 2009, Art. 3º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, fazem menção à educação especial e ratificam a postura adotada pela PNEEPEI, em seu Art. 29:

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (...) (Id., 2010, p. 10).

No ano seguinte, primeiro ano do governo Dilma Rousseff, diversas iniciativas foram implementadas, entre elas, é estabelecido o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite”, entre suas diretrizes estava garantir um “sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011b, art. 3º, I).

A educação especial é reestruturada, no MEC, sob o Decreto nº 7.480/2011, como uma diretoria sob a responsabilidade outra secretaria já existente, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), passando a ser designada como SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). De igual maneira as Diretorias de “Política para a Educação do Campo e Diversidade”, de “Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, e “Políticas de Direitos Humanos e Cidadania” passaram a compor a SECADI (BRASIL, 2011, cap. II, art. 2º).

Ainda em 2011 é publicado o Decreto nº 7.611/2011a, que revoga o Decreto nº 6.571/2008c e dispõe sobre a educação especial e o AEE. Apesar do novo decreto manter o foco no AEE, este devolve para a educação especial certa visibilidade enquanto modalidade de ensino.

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Id., 2011, Art. 2º).

O texto do decreto revogado é voltado exclusivamente para o AEE, sua definição, finalidade e objetivos. A educação especial é mencionada uma única vez entre os objetivos do AEE em “garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.” (Id., 2008c, art. 2º, II). O teor do novo texto, publicado em

2011, recoloca o AEE como serviço de apoio especializado que deve ser ofertado pela educação especial aos estudantes que são seu público-alvo. Resgata ainda o termo “preferencialmente”, encontrado na LDB/96 e CF/88, “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, art. 1º, VII).

Em conformidade com o exposto, o AEE, compreendido desde a PNEEPEI como complementar ou suplementar, na visão de Escobar (2020, p.26), reafirma os direitos dos estudantes com deficiência à educação. Sendo uma das principais estratégias político-pedagógicas voltadas para a construção dos contextos escolares inclusivos.

Os documentos que serão apresentados a seguir não mencionam educação especial em seus conteúdos, reforçando a centralidade do AEE implementado nas SRM, substituindo-a totalmente pela escrita do termo “atendimento educacional especializado” como é possível perceber nas partes grifadas.

O Plano Nacional de Educação⁷ traz como meta quatro:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao **atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁸ encarrega o poder público de assegurar “[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o **atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência [...]” (BRASIL, 2015, Art. 28).

Com as alterações no cenário político, imputadas pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, ocorrem mudanças na gestão da educação especial, dentro da SECADI, e com isso ganha força um movimento de

⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é uma lei brasileira (Lei nº 13.005/2014) que estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil ao longo de uma década. O objetivo do PNE é promover uma educação de qualidade e inclusiva, garantindo acesso, permanência, e sucesso escolar para todos os brasileiros. O plano é composto por 20 metas, cada uma acompanhada de diversas estratégias específicas.

⁸ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi sancionada em 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em janeiro de 2016. A LBI (Lei nº 13.146/2015) visa garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva.

revisão da PNEEPEI. São publicados editais para contratação de consultores especialistas e inicia-se o processo de revisão da referida política, culminando com a apresentação no novo texto ainda no início daquele ano (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A divulgação da proposta de revisão da política de educação especial reascendeu uma mobilização nacional em torno do assunto. Por um lado, diversas instituições e representações posicionaram-se contrariamente ao teor da revisão proposta pelo governo. A maior crítica reside no fato de que essa atualização se opõe aos princípios de uma educação inclusiva, retirando a ênfase da matrícula no ensino comum/regular, para dar, mais uma vez, lugar aos espaços exclusivamente especializados.

O documento disponibilizado para consulta pública (BRASIL, 2018a) reafirma a manutenção de espaços considerados segregados pelas gestões de 2003 a 2016, da SECADI (escolas e classes especiais), e justifica-se afirmando “cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB” (BRASIL, 2018a, s/p.) em que há previsão da oferta de serviços pela escola especial e na classe especial (Ibid., 2019, p.12).

Por outro lado, concordância da PNEEPEI, com os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e com o paradigma inclusivo, entretanto, não a exonerou do enfrentamento as críticas e tensões no momento de sua publicação. “A adoção dessas ações tem causado diferentes reações da sociedade civil. Como exemplo, o movimento de alunos surdos e as instituições privadas de caráter assistencial têm se mobilizado e externado preocupações com os atuais rumos da educação especial no país” (KASSAR, 2011b, p.53).

A repercussão das vozes dos movimentos sociais de grupos historicamente organizados e de instituições privadas e/ou filantrópicas pôde ser registrada no Senado Federal em ofícios circulares (Senado Federal, Of. nº 11/07 CASDEF; Senado Federal, Of. Circ. CWB/nº028/2007 – datados de outubro e novembro de 2007, respectivamente) que argumentavam a necessidade de rever vários pontos da proposta da nova política (MACHADO; PAN, 2012, p. 285).

Ainda que a proposta de uma educação em que as escolas atendam a todos os estudantes em classes comuns do ensino regular seja o caminho a seguir, não podemos ignorar a existência das instituições que realizam atendimento especializado e que ainda são eixos de atuação da educação especial. Porém, é preciso ressaltar que muitas dessas instituições extrapolam as questões educacionais, focalizando em reabilitação, assistência social ou saúde.

A escola brasileira, historicamente construída para os normais, teve como efeito a organização da educação especial, feita pela sociedade civil, em instituições especializadas que eram destinadas à educação dos anormais. Ao argumentar sobre a necessidade (inegável) de combater processos discriminatórios, a PNEEPEI se contrapõe às práticas educacionais separadas, desconsiderando a constituição histórica dessas instituições e a organização social que as alavancou no vácuo deixado pelo Estado brasileiro na constituição da educação para os normais (MACHADO; PAN, 2012, p.287).

A política abre precedentes para a existência das instituições especializadas que podem fazer o AEE, ou seja, recebem a segunda matrícula desse estudante. A coexistência das instituições especializadas e o atendimento escolar em classe comum, da rede regular de ensino ainda é uma realidade. Por outras palavras, mesmo que, a maior parte dos estudantes público-alvo da educação especial estejam incluídos em classes regulares, as ações das instituições de caráter filantrópico ainda possuem uma participação significativa na prestação de serviços para as pessoas com deficiência, em todo território nacional. Em 2022, a rede de Apaes divulgou o impressionante número de 23.035.726 atendimentos nas áreas de educação, saúde, assistência social, atendendo mais de 1,6 milhão de pessoas em mais de 2.255 unidades espalhadas por todo o Brasil.⁹

Assim, na última década os termos substituição, complementação ou suplementação do ensino em classe comum tem sido o foco dos debates no campo da educação especial. Toda essa movimentação indica a capacidade de diferentes setores e lutas coletivas na formulação de agendas públicas.

As políticas de educação especial são constituídas nessa arena a partir do confronto entre diferentes atores sociais: as instituições especializadas, os grupos de pessoas consideradas com deficiência e seus familiares, pesquisadores do campo, técnicos dos ministérios da educação, bancos e agências internacionais, imprensa. O embate se refere aos espaços de atendimento e participação, ao financiamento, às perspectivas epistemológicas e políticas engendradas nessa área do conhecimento e de serviços (ESCOBAR, 2020, p.23)

Todavia, a PNEEPEI que prioriza a matrícula dos estudantes com deficiência em classe comum/regular, articulado (ou não) com o AEE em função das demandas individuais dos estudantes, prioritariamente nas SRM, mobilizou resposta das instituições especializadas e comunidade surda. De igual forma, a proposta da política de 2018, que reabriu a opção pela matrícula exclusiva em espaços especializados,

⁹ Dados retirados do domínio <https://apaebritil.org.br/conteudo/quem-somos>

com a alegação de que a singularidade de cada indivíduo exige um atendimento mais especializado, gera um movimento de defesa da proposta inclusiva por inúmeras instâncias da sociedade civil, comunidade acadêmica e Ministério Público.

No governo Bolsonaro, em meio a estas tensões, é publicado o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que instituiu novo direcionamento nas políticas educacionais ao criar a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação composta por três diretorias: a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Ao final do mesmo ano a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência dá lugar à Diretoria de Educação Especial.

Em setembro de 2020 é publicado o decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o objetivo de implementar “programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

O texto da referida política apresenta como base os contornos delineados pela LDB/96 nos conteúdos como o público-alvo, a definição de educação especial como modalidade, a garantia do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e a educação como direito de todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo. No entanto, contraria toda perspectiva de educação inclusiva ao deixar de priorizar a matrícula no ensino comum/regular para evidenciar outros espaços.

Seu conteúdo causou perplexidade e indignação, a começar pelo desrespeito à Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 (2015), culminando com a descaracterização completa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 (Ministério da Educação, 2008). Direitos assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) e que repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (1996) também foram desconsiderados. Convenções internacionais das quais o Brasil é signatário sequer foram mencionadas. Um expressivo retrocesso se anunciava com pompa e circunstância (FREITAS; SANTOS, 2021, p. 03).

No mesmo ano de sua publicação a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida teve sua eficácia suspendida pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Entre os argumentos da decisão estão o desacordo com o Decreto nº 6.949/2009 e os princípios e dispositivos constitucionais onde o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, e a possibilidade de o decreto motivar políticas que fragilizam o imperativo da inclusão.¹⁰ Sintetizando, a flexibilização da obrigatoriedade da matrícula no ensino comum e o incentivo ao atendimento em espaços exclusivos comprometem a perspectiva inclusiva da política de educação especial.

No dia 1º de janeiro de 2023, início do terceiro mandato do presidente Lula, é publicado o Decreto nº 11.370 com o objetivo específico de revogar o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, normativa proposta durante o governo Temer e oficializada pelo governo de Jair Bolsonaro. Com esta revogação a PNEEPEI volta a ser referência para os sistemas educacionais e elaboração de políticas públicas.

A educação inclusiva pressupõe uma escola com o compromisso e a competência de educar todas as crianças, este paradigma extrapola o público da educação especial, é para todos. De igual maneira, a educação especial pensada na construção dos processos educacionais contribui para que o atendimento educacional da pessoa com deficiência seja significativo.

A mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 14).

A educação especial envolve uma multiplicidade de contextos e áreas de atuação que vão além da escolaridade. A interface com setores e serviços de saúde,

¹⁰ Segundo o ministro Dias Toffoli, o decreto contraria o modelo de educação inclusiva, ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula desses educandos na rede regular de ensino. Publicado em 01/12/2020.

Acesso em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>

assistência social, terapias ocupacionais, entre outros é parte significativa do atendimento educacional desses estudantes, e vai além da discussão reduzida de onde e quantos atendimentos serão realizados. Nesse sentido, compreendemos que a lei é resultado e processo da correlação de forças. Por isso, eles devem ser compreendidos na sua historicidade, considerando suas ambiguidades e lacunas (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 510).

Em suma, os pontos abordados demonstram que ao analisarmos a educação especial em diferentes períodos, mais ou menos distintos, que demarcam mudanças na concepção de deficiência, percebe-se que os debates no campo da educação especial brasileira, ainda hoje, giram em torno da explicitação de quem são os alunos da educação especial, onde realizar o processo de escolarização e qual a relação com a escola comum. Ratificando a falta de consensualidade registrada nas palavras Mazzotta (2011), citadas anteriormente, “o que é educação especial? A quem ela se destina?”. Alguns discursos atuais têm reduzido essa modalidade à polêmica que a rivaliza entre sua atuação no AEE ou atendimento em escolas especiais, desviando a atenção da complexidade das questões e atores envolvidos nesta área de conhecimento que é a educação especial.

3.2 Atendimento educacional da pessoa com deficiência

Conforme vimos na seção anterior, a educação especial testemunhou mudanças substanciais ao longo do tempo e a sua trajetória revela uma evolução marcada por distintas fases. Inicialmente, era concebida como uma abordagem assistencial, voltada exclusivamente para o bem-estar da pessoa com deficiência, em ambientes separados das escolas. Posteriormente, transitou para uma fase orientada para aspectos pedagógicos priorizando tratamentos específicos e adaptações curriculares.

Para Vasques e Baptista (2014, p. 659), o debate contemporâneo sobre educação especial permite que esta seja identificada como uma área de conhecimento em percurso acelerado de mudança. O processo de escolarização das pessoas com deficiência passou por diversos cenários, desde a completa exclusão, com o não acesso a qualquer espaço, a institucionalização (confinamento), os espaços especializados segregados (escolas e classes especiais) e a educação comum/regular. “Na educação especial, a escolarização não é apenas uma

proposição recente e tardia, mas se anuncia como território de controvérsias ao evocar polarizações que nem sempre consideram que a trajetória escolar, na escola regular, seria uma meta defensável”

Expresso de maneira bastante simplificada a educação especial tem sido entendida popularmente como uma modalidade de ensino que se dirige às pessoas com deficiência. Inicialmente as instituições que atendiam essas pessoas não eram designadas com o termo educação especial. Estas intuições, em sua maioria asilares, compreendiam tratamento e educação em ambientes segregados e caracterizavam-se pela retirada das pessoas com deficiência do convívio social. “Assim, *‘pessoas com retardo mental’* ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.” (grifo nosso) (ARANHA, 2001, p. 08)

As críticas a esse sistema de afastamento total, alicerçadas em interesses diversos como, o capitalismo crescente, a diminuição do ônus público e a luta pelos direitos humanos, culminaram no movimento de desinstitucionalização e na busca por novas alternativas para o atendimento as pessoas com deficiência. Ao se afastar do paradigma da institucionalização, “criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização”. Para integrar socialmente a pessoa com deficiência era necessário “garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível” (Ibid., 2001, p. 15).

O princípio de normalização deu suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização e ao movimento da integração social do deficiente, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das instituições tradicionais, quanto pela implantação de programas comunitários de serviços para atender às necessidades dos indivíduos deficientes (Id., 1995, p.68).

Assim, as instituições que antes eram específicas e desconectadas passaram a configurar-se como um sistema mais robusto. Houve um aumento de instituições públicas e privadas, além da criação de ações assistenciais e de cuidados de saúde. No contexto da educação, surgiram propostas de adequação e autonomia, resultando na criação de escolas e classes especiais. A organização de instituições especializadas tornou-se referência para o atendimento dessas pessoas. A proposta de integração social da pessoa com deficiência veio acompanhada da segregação escolar. Esses indivíduos, que anteriormente estavam isolados socialmente por meio da institucionalização, passaram a ter acesso restrito a alguns espaços sociais, mas continuam afastados do ambiente escolar comum.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em educação especial, mas em educação de deficientes. As instituições de atendimento e a pequena literatura disponível se dirigiam às deficiências específicas, não se configurando como sistema, nem se voltando para os “excepcionais”, tal como hoje (BUENO, 2011, p. 54).

Segundo o autor, foi a partir desta década que a educação especial experimentou um aumento substancial, ampliando o atendimento que antes era direcionado apenas a surdos, cegos e ‘*deficientes mentais*’, para abarcar distúrbios de diversas naturezas. Assim, a educação oferecida a essas pessoas passou a ser fundamentada na modificação de seus comportamentos, com o objetivo principal de promover o ajustamento social do estudante. “Essa perspectiva começou a cristalizar a concepção da educação especial como espaço de aglutinação dos “diferentes”” (MOREIRA, 2005, p. 48).

Isto posto, é esse entendimento que embasa os primórdios da concepção de educação especial, vista como responsável por atender pessoas com deficiência e as dificuldades originadas de suas patologias, desconsiderando o estudante em sua totalidade. Enquanto isso, a educação comum sustenta o argumento de que apenas o saber especializado pode atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. “Portanto, prevaleciam as ideias de processualidade, parceria com o setor privado e proposições que estavam embasadas nas limitações dos alunos com deficiência” (BAPTISTA, 2019, p. 09).

O princípio da normalização foi amplamente difundido a partir da década de 1970. No entanto, para Mendes (2006, p. 390), houve uma percepção equivocada sobre seu entendimento. Como princípio filosófico, a concepção de normalização estabelecia que todas as pessoas deveriam ser tratadas como seres humanos plenos. Em vez disso, o conceito que se generalizou visava ‘normalizar pessoas’, tornando-as o mais próximo possível dos padrões sociais, diferentemente da intenção original. “Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor [...]”.

O conceito de normalidade não é estático, pois acompanha e reproduz o contexto socioeconômico. Na escola, aqueles que divergem do comportamento esperado e considerado normal pela maioria, de acordo com regras sociais, são deixados à margem do conceito de normalidade.

Pois bem, é num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de normalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social (JANUZZI, 2012, p. 54).

A pessoa com deficiência precisava atender a certas condições para ser aceita no sistema regular de ensino. O encaminhamento para a educação especial seguia um padrão classificatório com critérios subjetivos baseados em um conceito de normalidade, em oposição ao padrão patológico. A concepção hegemônica de deficiência naquela época era baseada na falta de adequação da pessoa com deficiência, desconsiderando o contexto social.

Dessa forma, os alunos com deficiências leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento, deficiência mental leve) eram encaminhados para as classes especiais, onde recebiam apoio pedagógico especializado. Os alunos que apresentavam deficiências graves (deficiência moderada e severa, deficiência múltipla) eram encaminhados para as escolas especiais (MIRANDA, 2008, p.37).

Em suma, a escola comum atendia aos ditos normais, enquanto a escola especial era destinada às pessoas com algum tipo de deficiência, caracterizando-se como um sistema totalmente separado da rede regular de ensino. Essas instituições ofereciam atendimentos com suporte de profissionais especializados (como professores de educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros), nem sempre priorizando o enfoque educacional.

A concepção de integração escolar compreendia a possibilidade de oferta de vários serviços em diferentes níveis ou graus de integração, como salas comuns com ou sem apoio, salas especiais, escolas especiais, entre outros. No entanto, a possibilidade de mudança de espaço dependia exclusivamente das possibilidades e progressos dos estudantes. “Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos” (MENDES, 2006, p. 390).

As propostas de integração escolar pressupõem a continuidade de todos os tipos de serviços, com diferentes possibilidades de integração, sob a condição de inserção 'preferencialmente' em sala de aula comum. Até meados da década de 90, a educação especial seguia os princípios da normalização com base na perspectiva

integracionista. Essa abordagem envolvia a manutenção da ideia de uma sequência de serviços, ajustada de acordo com as necessidades dos estudantes e sua capacidade de adaptação.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003, p. 16).

As ponderações sobre a essa proposta apontam fatores negativos como a dependência exclusiva do progresso do estudante e os raros casos de transição entre diferentes ambientes. Com isso, o movimento de inclusão escolar ganhou força. Compreendeu-se que direcionar a atenção apenas para o estudante não era suficiente, era necessário repensar a escola para que pudesse atender a todos os estudantes de maneira indiscriminada.

Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empowerment das pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 391).

Para Aranha (2001, p. 08-19), integração e inclusão partem do mesmo pressuposto: o direito de acesso a diferentes instâncias sociais. No entanto, diferem no sentido de que a primeira desenvolve ações de intervenção na pessoa com deficiência, enquanto a segunda promove intervenções em ambos os lados da equação, ou seja, tanto no desenvolvimento do sujeito quanto na realidade social. Integração e inclusão são conceitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Embora frequentemente usados em contextos similares, possuem significados distintos e complementares. A autora organizou as características da relação entre sociedade e deficiência a partir de paradigmas.

O Paradigma da Institucionalização caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades, estas ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional. [...] o Paradigma de Serviços. representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível. Criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. [...] Paradigma de Suporte tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e

ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo.

A integração refere-se ao processo de incorporar indivíduos ou grupos em diferentes contextos sociais, educacionais ou profissionais, de forma que possam participar plenamente e usufruir das mesmas oportunidades. Desenvolve-se políticas que promovem a igualdade de oportunidades e adaptam práticas para atender às necessidades de todos, proporcionando suporte específico para ajudar as pessoas com deficiência a superarem barreiras à sua participação plena. A inclusão vai além da integração, enfatizando a criação de ambientes e culturas onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, são valorizadas e respeitadas. Isso implica criar espaços onde todos se sintam respeitados. Ambientes inclusivos buscam reduzir desigualdades, combater a discriminação e promover a equidade.

Corroborando com o exposto, sob uma perspectiva congênere, Januzzi (2004, p. 10) apresenta três modos de pensar a educação especial: os centrados na deficiência, os que enfatizam a relação entre o contexto e a deficiência, e os que ressaltam a educação como mediação. A seguir, apresentamos uma síntese de algumas dessas propostas de educação para as pessoas com deficiência:

Sumariamente, podem-se dividir as concepções em três grandes blocos: A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico pedagógica e A2) Psicopedagógica. B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão. C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condiciona da pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

Na concepção médico-pedagógica, a deficiência é entendida como o ponto central, focando na patologia e nas causas físicas, neurológicas e mentais. Caracteriza-se pela ação higienizadora da comunidade, no Brasil, a eugenia surgiu associada ao movimento sanitarista da década de 1920. Na educação especial, isso se refletiu na criação de escolas em hospitais, resultando em uma das tendências mais segregadoras de atendimento às pessoas com deficiência.

Com o avanço da psicologia, houve uma mudança na atuação, as teorias de aprendizagem psicológicas começaram a influenciar a educação em geral, e não apenas das pessoas com deficiência. Na concepção psicopedagógica, as propostas educacionais estavam associadas ao coeficiente intelectual (QI) e, conseqüentemente, ao rendimento escolar. Essa abordagem correlacionava-se a classes homogêneas, mantendo pessoas com deficiência em classes especiais e instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação deslocou-se do médico para o psicológico (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Essa abordagem centrava-se no diagnóstico de indivíduos considerados anormais, utilizando escalas métricas de inteligência e outras ferramentas de avaliação psicométrica. Essas escalas tinham como objetivo medir a capacidade cognitiva, habilidades intelectuais e potencial de aprendizado dos indivíduos, para posterior encaminhamento a escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Nestes ambientes, a ideia era proporcionar um atendimento direcionado e adaptado às necessidades específicas dos alunos considerados anormais.

A Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano é agrupada entre as concepções que procuram estabelecer a conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa. Esta teoria surgiu na tentativa de modernização da educação, buscando racionalização, interdisciplinaridade, flexibilidade e intensificação da educação profissionalizante para atender aos anseios da organização tecnocrática. "Seria esta teoria a expressão mais explícita de vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele se manifestava. Seria a procura de, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes" (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Nesse mesmo bloco, centrada no aspecto pedagógico, a integração é constituída a partir de serviços baseados na capacidade dos alunos. Nessa concepção, o objetivo da educação especial era tornar o estudante competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Finalizando o bloco B de concepções, a inclusão desloca para a escola o desafio de atender a diversidade, estendendo os limites dos padrões de normalidade.

Para Jannuzzi (2004), tanto a integração quanto a inclusão estão no mesmo grupo, como concepções que colocam a educação como a redentora e única responsável pela transformação social. Por um lado, temos o movimento

integracionista, fundamentado na abordagem médico-pedagógica da educação especial; por outro, emerge a inclusão, embasada numa perspectiva social. Embora aparentem estar em polos opostos, esses dois enfoques constituem faces complementares da mesma realidade.

No modelo médico de concepção da deficiência, as características da pessoa são entendidas de forma isolada, sem considerar sua integralidade. Esta passa a ser percebida como incapaz, e é essa patologização da deficiência que ainda fundamenta a maior parte dos estereótipos e preconceitos. No modelo social desloca a concepção de deficiência do indivíduo para as relações que este estabelece com o meio. Nesse modelo, as características corporais são apenas uma parte da equação dentro de um contexto mais complexo. Não se trata de reduzir a importância da explicação médica, mas de perceber o indivíduo como um todo.

Em outras palavras, enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam à deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos, sem exclusões (CARVALHO, 2008, P. 26).

Assim, o atendimento educacional para pessoas com deficiência passou por várias fases: ausência de atendimento, institucionalização, segregação, integração, e agora, segue rumo à inclusão. Contudo, esse percurso não é linear e nem sempre ocorre sem avanços e retrocessos, a passagem de uma fase para outra não significa, necessariamente, o encerramento da anterior.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, no contexto nacional, o modelo médico, que era utilizado como referência para o entendimento da normalidade na proposta de integração e na educação especial, passa a ser questionado. Em resposta às limitações da perspectiva integracionista, a proposta de inclusão escolar avançou, refletindo o movimento de inclusão social, já disseminado globalmente.

A inclusão social e a inclusão escolar são conceitos correlatos, mas com focos e objetivos distintos. A inclusão social refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais ou circunstâncias, tenham oportunidades iguais de participar plenamente na sociedade. Já a inclusão escolar trata de assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares comuns.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

A inclusão social tem como objetivo promover a igualdade de acesso a direitos e oportunidades, combater a discriminação e a exclusão em diversas áreas como emprego, saúde, habitação e vida comunitária. Abrange todos os aspectos da vida social e econômica, visando eliminar barreiras físicas, culturais e sociais que impedem a plena participação de indivíduos ou grupos. "A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (SASSAKI, 1997, p. 3).

No plano social, a inclusão reivindica o que foi negado, como o acesso a bens públicos de boa qualidade e a participação na tomada de decisões. Para Aranha (2000, p. 02), a inclusão é entendida como um princípio, um fundamento filosófico que "reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade", compreendendo que as diferenças são constituintes da formação humana.

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência...) (CARVALHO, 2005, p. 01).

A inclusão na perspectiva da escolarização busca assegurar que as escolas sejam espaços acolhedores e adaptados às necessidades de todos os estudantes, proporcionando suporte adequado para que todos possam aprender e se desenvolver. O processo de inclusão escolar oferece diferentes formas e tempos de olhar para o sujeito, abandonando a ideia de que a trajetória e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes podem ser conhecidos de forma padronizada.

A inserção da educação especial no sistema escolar comum representa um marco significativo, pois, tradicionalmente, organizava-se como atendimento especializado, em classes e escolas especiais. "Quando nos referimos a uma nova conceituação para a Educação Especial é porque sempre foi entendida como a

modalidade de ensino que pode substituir os serviços educacionais comuns". (MANTOAN, 2004, p. 124) Esse movimento, contudo, não ocorreu sem desafios, provocando divergências de ideias entre as concepções de ensino comum e especial. Isso é observado na publicação de documentos e legislações que mantêm, mesmo que em segundo plano, a observância aos atendimentos especializados.

Como vimos na seção anterior, na LDB/96, a atuação da educação especial é mencionada como modalidade de educação, responsável por serviços de apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, admite o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), a educação especial permanece como modalidade escolar, definida por uma proposta pedagógica, fazendo menção aos atendimentos especializados, mas com o acréscimo de condicionantes: as "classes especiais, em caráter transitório" (art. 9), "escolas especiais, em caráter extraordinário" (art. 10) e "classes hospitalares, facilitando seu posterior acesso à escola regular" (art. 13).

Rebelo (2016, p. 116) afirma que essas menções, em caráter transitório e extraordinário, e que colocam a sala de recursos como apoio ao atendimento em sala comum, "observados os princípios da educação inclusiva" (BRASIL, 2001b, art. 14), são um ensaio para colocar este espaço na centralidade da política de educação especial.

De acordo com Dutra e Griboski (2006, p. 213), à época, Secretária de Educação Especial/MEC e Diretora de Políticas de Educação Especial/MEC, respectivamente, essa proposta coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de reestruturar as escolas de ensino regular, elaborar um projeto pedagógico inclusivo, implementar propostas e atividades diversificadas, planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo.

A reestruturação da educação contempla a necessidade de redefinição da educação especial e do papel das escolas especiais como redes de apoio e de atendimento educacional especializado complementar à escolarização dos alunos, à organização de serviços de estimulação precoce, aos programas de formação dos profissionais e à informação aos pais para o acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e do desenvolvimento de ações baseadas na comunidade (Idem, p. 213).

Por conseguinte, a PNEEPEI tem como objetivo assegurar a inclusão escolar. Para tanto, orienta a garantia de acesso ao ensino regular, a transversalidade da educação especial, não substitutiva, o AEE e a definição de um público-alvo. "A

PNEEPEI aporta um contexto histórico de amplos movimentos internacionais iniciados nas décadas anteriores que firmam o paradigma inclusivo para os sistemas educativos" (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2018, p. 05). A política anterior, de 1994, era centrada na oferta de diversos serviços especializados, sob uma perspectiva integracionista.

Segundo estas autoras, amparada nos direitos das pessoas com deficiência, na necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem para que possam ser capazes de atender às diferenças dos estudantes e na internacionalização do movimento pela Educação Inclusiva, "a PNEEPEI propõe um reordenamento da educação especial, que acaba por condicionar sua concretização à operacionalização do AEE, tornando-o o centro desta política" (Ibid., 2018, p. 09).

Historicamente, os atendimentos em educação especial foram compreendidos como serviços e denominados atendimentos especializados, podendo ser substitutivos ou complementares. As ideias de complementação e suplementação, aliadas ao ambiente das salas de recursos multifuncionais, caracterizam as iniciativas mais recentes do AEE propostas na política.

A função central do AEE, sigla que passou a identificar este atendimento implementado nas SRM, é intensificada com a publicação de documentos orientadores, os quais determinam organização e funcionamento específicos, entre eles, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM (2010) e o Documento Orientador Programa Implantação SRM (2012).

Os debates sobre o atendimento educacional das pessoas público-alvo da educação especial passaram a priorizar principalmente o AEE, em SRM. Para Baptista e Pedó (2013, p. 26), "o debate contemporâneo sobre a inclusão escolar e a educação especial permite que se identifique o conceito de AEE como um de seus eixos prioritários".

A organização das SRM constitui-se, então, como espaço onde se realizam atividades diversificadas, complementares à escolarização, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes PAEE. Esses espaços dentro da escola regular são equipados com materiais e recursos pedagógicos para atender às necessidades dos alunos, e os educadores com formação específica em educação especial elaboram e implementam planos de atendimento individualizados.

A utilização do novo termo, cada vez mais disseminada parece refletir a sua total aceitação pelo campo, corroborando a perspectiva apontada pela

Política Nacional (2008) que destaca “[...] a sala de recursos como locus prioritário do trabalho específico da Educação Especial” (Baptista, 2011, p. 63) e nessa medida, o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (quase) como sinônimo de Educação Especial, já que a expressão Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4/2009) tenha se tornado Público-Alvo da Educação Especial (SOUZA, 2020, p.17).

Embora o adjetivo "multifuncionais" seja uma proposição mais recente para a sala de recursos, este espaço tem sido um local de atuação da educação especial há muitas décadas, figurando de forma secundária, diferentemente do protagonismo atual (BAPTISTA, 2011; REBELO, 2016). Essa designação refere-se ao entendimento de que o mesmo espaço, com acesso a diferentes equipamentos e materiais, pode ser utilizado para atender diversos estudantes com diferentes cronogramas e horários, além de desenvolver complementações ou suplementações curriculares. "Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional." (ALVES, 2006, p. 14).

Baptista (2011, p. 71), expande esse olhar sobre a sala de recursos ao mudar o enfoque do espaço físico para o caráter institucional da atuação do professor especializado responsável por atuar nela.

Portanto, penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado.

A dimensão multifuncional neste contexto amplia a visão tradicional de ensino e aprendizagem, incorporando uma rede de ações e colaborando para um atendimento mais inclusivo. O professor de educação especial torna-se peça-chave para garantir que essas diversas funções sejam executadas de maneira integrada. Ainda que seja evidente o investimento na SRM como espaço de enunciação política constituída para a oferta do AEE, o avanço do debate acerca da educação especial trouxe muitas indagações sobre os serviços especializados, as SRM e as atribuições do professor que desenvolve esse trabalho.

A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis (BAPTISTA, 2011, p. 61).

Mesmo diante de tantas indagações, o autor se mostra positivo com o futuro das SRM ao inferir que as pesquisas da área se desenvolverão não para determinar "se" sala de recursos, mas para indicar "como" sala de recursos. Salienta que será melhor para os estudantes com deficiência frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado (Ibid., 2011, p. 61).

Para compreender a amplitude do papel dos educadores especializados nesta proposta, a multifuncionalidade refere-se à capacidade de realizar várias funções e atividades interligadas que vão além do ensino direto na sala de aula. Isso inclui ações diversas e uma rede de apoio que envolve os estudantes, a família, colegas docentes e outros profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais etc.

Bueno (2012, p. 295), vê como uma restrição vincular o AEE às SRM. Segundo o autor, essa forma de estruturação impede o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de educação especial, principalmente ao admitir sua realização em centros de AEE fora da escola regular. Ou seja, pela norma: "a educação especial como modalidade transversal, mas que se restringe ao atendimento educacional especializado."

Fica, portanto, evidente, que a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, efetivada por meio de salas de recursos multifuncionais centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência. Isto fica ainda mais evidente quando se verifica que o AEE pode ser oferecido na própria escola, em outra da rede pública ou por instituição especializada, que deve ser oferecido em horário inverso ao da sala de aula. [...] sob a óptica de que, com esses recursos, o aluno poderá usufruir do ensino ministrado na classe regular, o que mostra, ainda com mais força, que, apesar do discurso vibrante de transformação das estruturas educacionais arcaicas e superadas, a ação da educação especial se restringe ao atendimento das características específicas dos alunos com deficiência ou com distúrbios para que eles possam ser incorporados pela escola regular.

Nesta perspectiva, o AEE tem o objetivo principal de auxiliar os estudantes a superar suas dificuldades, enfocando a identificação e superação das limitações originadas nas deficiências, permitindo que eles possam acompanhar o currículo regular. Embora essa abordagem vise a inserção dos estudantes com deficiência nas

classes comuns regulares, ela pode, por vezes, perpetuar práticas que os tratam como problemas a serem corrigidos, em vez de avançar para um modelo educacional mais inclusivo, que valorize a diversidade e as diferentes formas de aprendizagem. "É nesta relação de contradição, negação e afirmação, que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais" (MICHELS, 2005, p. 257).

Ao centralizar a educação especial no AEE e nas SRM, percebe-se um redirecionamento para a disponibilização de recursos e serviços, afastando-se da ideia de uma proposta pedagógica condizente com uma modalidade de ensino inclusiva.

O intenso debate estabelecido na Educação Especial sobre qual deva ser a melhor forma de escolarização do seu público-alvo resulta dos interesses de diferentes grupos sociais envolvidos. Entretanto, para além de todas essas questões importa a pessoa com deficiência, a melhor forma de atendimento para que avance em níveis cada vez maiores de escolaridade. Vemos como avanço a publicização da educação especial, a mudança de um direcionamento mais economicista sobre a concepção de educação das pessoas com deficiência para uma ótica de direitos humanos e inclusão social (REBELO, 2016, p. 170).

Para além dos diferentes interesses, como salienta a autora, acreditamos que estabelecer um único local como forma prioritária de atendimento pode resultar em novas formas de exclusão. Nem todos os estudantes que se beneficiariam com o apoio da educação especial necessitam, compulsoriamente, de atendimento em SRM. "Vale ressaltar que, em inúmeros casos, a inclusão escolar demanda somente mudanças na forma de estruturar o ensino e o manejo de sala de aula, contemplando práticas diversificadas" (GLAT, 2018, p. 16).

Com a perspectiva da educação inclusiva e a transversalidade atribuída à educação especial, que deixa de figurar como um sistema paralelo, há uma ampliação no trabalho a ser desenvolvido pelo professor de educação especial. "A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências" (GLAT; BLANCO, 2007, p. 18).

O entendimento dicotômico, que vincula o advento da educação inclusiva com a dissolução da educação especial, tem reflexos no atendimento educacional de todos os estudantes, não apenas do PAEE. Supor que para incluir basta receber a todos é negligenciar as condições atuais do nosso sistema de ensino, da formação docente e a efetivação de uma cultura para a diversidade. A precariedade da educação escolar

não afeta apenas as pessoas com deficiência; é preciso analisá-la dentro do contexto geral da educação em nosso país. "Falar de inclusão demarca o caráter segregativo e discriminatório da escola, uma vez que esta deveria ser digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência" (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2007, p.17).

Uma escola para todos, com uma proposta educacional que visa o desenvolvimento de alternativas para atender à diversidade humana, é fundamentalmente diferente da escola tradicional, que compreende a normalidade a partir de respostas padronizadas. Esse modelo inclusivo busca reconhecer e valorizar as diferenças individuais, promovendo um ambiente onde cada estudante pode se desenvolver ao máximo de seu potencial, ao invés de ser moldado para se encaixar em um padrão único.

Dentro desse cenário, uma contradição fundamental é a que se apresenta na relação entre uma proposta de escolarização inclusiva que atenda à diversidade do alunado [...] e uma escola de natureza classificatória, focada, cada vez mais, em uma avaliação externa padronizada e meritocrática (CRUZ; GLAT, 2014, p. 259).

Para tanto, a educação inclusiva exige uma transformação do sistema de ensino, o que não é viável sem a criação de um ambiente favorável para que isso ocorra. "A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades, e é por isso que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional" (MENDES, 2002, p. 64).

Assim, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não deve ser entendida como um sistema especializado paralelo, mas sim como um campo de conhecimento que é parte indissociável da escola regular em classe comum, desenvolvendo um trabalho colaborativo no atendimento educacional das pessoas com deficiência. "A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos)

disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais [...]” (GLAT, 2018, p. 10). A experiência brasileira tem mostrado que, sem tal suporte, dificilmente a educação inclusiva será implementada com sucesso (BUENO, 1993, 2001; GLAT, 2018; MENDES 2002, 2006; ZERBATO, 2018; GLAT, BLANCO, 2007; PLETSCH, 2014, entre outros).

Consideramos também o questionamento de Garcia (2013, p. 116), sobre qual educação especial o país necessita. É possível propor uma educação especial democrática que se afaste das armadilhas de uma perspectiva inclusiva, entre elas, a renúncia à aprendizagem dos alunos, a generalização e massificação dos serviços e a superficialidade como marca da formação docente?

No caso dos IFs a oferta do ensino médio integrado constitui-se como um desafio, onde o formato atual de AEE em SRM pode não ser a melhor escolha. A rotina acadêmica intensa dos estudantes, muitas vezes excedendo o horário regular de aulas, dificulta atendimentos em turno oposto. “Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE é fundamental refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 402).

Em relação à implementação do AEE nos IFs, podemos citar dois trabalhos que abordam essa temática. Para Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 330), o desafio do AEE no IF foi enorme, por se tratar de um ambiente educacional diferente da Educação Básica, com a particularidade do tempo integral, inviabilizando a proposta do AEE em SRM. Apontam que a atuação do docente da educação especial em uma SRM engessa a realização do AEE e dificulta sua efetividade, pois diminui as chances de contribuir com o contexto mais importante no processo de aprendizado desse aluno: a sala de aula comum. Para tanto, citam outras propostas que têm sido realizadas e experimentadas, como o AEE no modelo do Ensino Colaborativo.

Reconhece-se que a atuação do docente de Educação Especial suscitou, no contexto analisado, discussões sobre o modelo único de atuação que a PNEEPEI (2008) propõe, pois constata-se que não é possível conceber o AEE apenas em SRM. Desse modo, outras formas de potencializar-se o AEE no Instituto Federal Baiano apresentaram-se como necessárias, e o ensino colaborativo foi um exemplo disso (Ibid., p. 332).

Outro estudo foi realizado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 01 – 08), sobre o papel dos NAPNEs no contexto da Rede de EPCT e à função que eles vêm desenvolvendo, além de trazer reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado.

Segundo as autoras, o maior obstáculo tem sido a insuficiência de professores de educação especial. E, embora os NAPNEs assumam um papel relevante nos Institutos estudados, estes não são suficientes para efetivar o direito dos discentes PAEE, sendo necessário lutar pela implantação de políticas públicas para remoção das barreiras nessas instituições. Assim sendo, os NAPNEs não substituem o papel do AEE e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes.

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, leitor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos (SONZA; VILARONGA; MENDES (2020, p. 20).

Mesmo diante do grande investimento em SRM como o espaço prioritário para a oferta do AEE, é necessário desenvolver um avanço no debate sobre esse modelo. A padronização da educação especial em um único espaço (a SRM), com o mesmo formato (o AEE), a distancia de uma proposta de educação especial inclusiva, mantendo-a de forma segregada, ainda que dentro da escola comum. "A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país" (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Garcia (2013, p. 109), exemplifica outras situações que não se beneficiam com esse modelo único, citando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação a Distância (EaD). "Podemos dizer que, em grande medida, os *modus operandi* das SRM se mantêm paralelos ao trabalho realizado na classe comum, o que pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial".

No entanto, vale enfatizar mais uma vez a importância do profissional especializado em educação especial como parte da escola comum regular. Esse ponto é crucial, pois os questionamentos sobre o lócus não devem ser confundidos com o atendimento em si. Garantir a presença de profissionais capacitados é essencial para assegurar a apropriação dos conteúdos escolares, proporcionando percursos escolares desafiadores.

As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que tem os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os estudantes PAEE. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula (ZERBATO, 2018, p. 45).

Finalizando, compreendemos que a educação especial tem o potencial de desempenhar um papel fundamental na busca de uma educação de qualidade para todos. No entanto, precisa sair do lugar de educação paralela e reavaliar seu foco de atuação enquanto campo de conhecimento. Conforme Ainscow (2008, p. 04), "Hoje ela precisa olhar mais para ela mesma, rever o seu papel e adquirir uma nova função: contribuir para a Educação Inclusiva".

Diante disso, o professor da área de educação especial tem um papel relevante neste processo de ressignificação. Todavia, a falta de normativas específicas sobre a formação e a forma genérica e pouco abrangente dos documentos oficiais têm enfraquecido o papel desse profissional nos sistemas de ensino. Tendo isso em vista, apresentamos a seguir a próxima seção.

3.3 Quem é o professor de educação especial?

Iniciamos o presente capítulo com o percurso histórico da educação especial, abordando em seguida os aspectos políticos e legais desse trajeto, com a intenção de contextualizar a problemática. Na seção seguinte, fizemos algumas considerações sobre como a educação das pessoas com deficiência foi se constituindo ao longo dos anos, para entender quais aspectos foram basais nesse processo. Revisamos conceitos como as concepções da educação especial, médico-psicopedagógica, economia da educação, integração e inclusão (Januzzi, 2004); os paradigmas da institucionalização, serviços e suporte (Aranha, 2001); o modelo médico e o modelo social (Carvalho, 2008); e os princípios da normalização, da integração e da inclusão (Mendes, 2006). Exploramos as formas de atendimento que foram concebidas ao longo dos anos pela educação especial, primeiramente como uma educação paralela, posteriormente na perspectiva de uma modalidade de ensino transversal.

Dando continuidade a essa discussão, nesta seção vamos refletir sobre como a formação de professores de educação especial vem se modificando conforme o contexto da área. Para Garcia (2013, p. 112-113), a formação de professores de educação especial no Brasil tem um histórico de conflito de lócus (que significa literalmente "lugar" ou "posição") e de nível (situação ou posição em que alguém se encontra). A autora apresenta um breve histórico dessa construção.

Tal formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. O PNE (Brasil, 2000) colocava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. [...] Contudo, cinco anos depois, a resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos. As primeiras leituras indicavam como mais provável a abertura ou aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação lato sensu. [...] Mais ao final da década, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação.

Em consonância com a LDB/96, a resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que as escolas da rede regular de ensino devem prever, na sua organização, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente. A definição de professores capacitados refere-se àqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Já os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e definir a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas (BRASIL, 2001).

A inclusão de conteúdos relativos aos estudantes com deficiência nos cursos de formação inicial, seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas, é anterior a esta resolução e tem sua orientação registrada pela Portaria Ministerial nº 1.793/1994. Reconhecida a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com esse público, o documento recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. A inclusão de conteúdos relativos a esse tema foi recomendada, de igual forma, nos cursos de Saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades (MEC, 1994, Art. 1º).

No entanto, essa forma de complementação tem se mostrado ineficaz. Segundo Carneiro (2016, p. 79), a queixa de professores, mesmo os recém-formados, é de que não se sentem preparados para atuar com os desafios da educação atual.

Os cursos de licenciaturas de maneira geral ignoram a temática inclusiva e formam profissionais sem nenhum preparo para realizarem tal trabalho, fornecendo apenas um conjunto de teorias e de técnicas que desvinculadas da realidade prática não são capazes de corresponder às demandas do processo educativo, a saber, a diversidade de seus alunos.

Essa descrição revela a precariedade da formação inicial atribuída ao professor. No entanto, continuamos a ofertar cursos que não atendem a esses objetivos, seja na teoria ou na prática. A inserção de temas e/ou disciplinas nos cursos de formação inicial tem sido a abordagem priorizada pelos governos para tratar as questões relativas à deficiência. Contudo, há "uma discussão já bastante desenvolvida no campo, segundo a qual a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial" (GARCIA, 2013, p. 102).

Ainda no âmbito da formação inicial,

Sem desmerecer a importância da formação continuada, nossa preocupação é que apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram (CRUZ; GLAT, 2014, p. 259).

O professor Ainscow (2008, p. 03), em sua passagem pelo Brasil, corrobora essa alegação ao afirmar que "as escolas são instituições difíceis de se mudar. Isso no mundo todo. As de Ensino Superior são as mais difíceis. Muitas continuam perpetuando as mesmas práticas. O discurso é um e a prática é outra." Assim, diante de uma formação inicial improfícua, muitos professores não se sentem preparados para lidar com a heterogeneidade inerente às salas de aula, e a falta de apropriação de conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial pode acentuar essa insegurança e resistência à mudança.

Após a extinção das habilitações nos cursos de pedagogia, mesmo com o apoio do REUNI, que oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial, a formação inicial foi gradualmente sendo negligenciada. Na perspectiva inclusiva, os documentos legais publicados após 2008 não apresentam questões a respeito da formação inicial, e a formação continuada passa a se configurar como o lócus da

formação em educação especial. Trata-se de formar o professor em serviço, deslocando a ênfase da educação especial para o AEE, com atuação especificamente na SRM.

A capacitação de professores recebeu o protagonismo do governo federal desde o princípio da caminhada para a educação inclusiva no Brasil.¹¹ A partir da publicação da PNEEPEI, para atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.03).

Essa breve reflexão possibilita percebermos que, com a LDBEN 9.394/ 96, a Resolução 02/2001, as Diretrizes (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 4 (2009) as ambiguidades que historicamente estão presentes na formação dos professores persistem. Além de manter ambiguidades a proposição atual de formação de professores não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área (MICHELS, 2011, p. 227).

A educação especial centralizada na oferta do AEE, tal como já mencionamos, remete a um modelo focado na disponibilização de recursos, com sua atuação diretamente vinculada ao trabalho desenvolvido em SRM. Para atuar nesse espaço, em 2007, foi disponibilizado um Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado¹², articulado ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O referido curso integra o programa de formação de professores de educação especial ofertado via parceria de universidades e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Diante dessa configuração, o professor de AEE pode ser entendido como um profissional docente que recebe uma formação específica para atuar nas SRM. Esses cursos podem ser “definidos como 'superespecializados', voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas” (GARCIA, 2013, p. 108).

Para Michels (2011, p. 224), esse modelo de capacitação docente tem em sua essência a formação de uma nova mentalidade mais flexível, na qual os professores

¹¹ O Programa Educar para a Diversidade, lançado em 2003, pode ser entendida como a ação inicial, e tinha como objetivo a formação de gestores e educadores.

¹² Nos anos de 2008 e 2009, atuei em três edições do referido curso como professora visitante.

têm papel significativo como agentes essenciais na formação das novas gerações. Para tanto, devem passar por um processo de readequação de suas próprias funções.

A tese da reconversão docente assenta-se na “lógica” de que se o que se quer é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, onde os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e este deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada as atuais condições e necessidades.

Assim como ocorre com a redução da educação especial à prestação de serviços especializados na SRM, a centralidade da formação dos professores para o AEE acaba sendo direcionada no mesmo sentido. “Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos.” (Ibid., p. 226).

O modelo de formação para o AEE envolve várias camadas que podem ser interpeladas em diferentes sentidos. O primeiro ponto refere-se à especialização excessiva, a centralidade na SRM e a fixação em turno oposto, que podem remeter aos atendimentos especializados realizados em locais diferentes da sala de aula comum, como é o caso das classes especiais. O objetivo, no entanto, deveria ser proporcionar condições de aprendizagem adequadas para esses estudantes, garantindo sua inclusão e pleno desenvolvimento educacional.

Por um lado, descaracteriza-se a própria base biológica da deficiência à medida que todos se igualam pela diferença. Por outro lado, no modelo de atendimento, temos como foco principal das políticas de educação especial o atendimento educacional especializado específico para os alunos da educação especial, organizados no contraturno do ensino regular e que tem como base o diagnóstico médico e psiquiátrico. Dessa forma, resgata-se a concepção de deficiência do modelo médico positivista (KUHNEN, 2017, p. 341)

De acordo com Bueno (2012), a efetivação do serviço especializado por meio do uso das SRM demonstra que as atividades estão centradas nas manifestações originárias da deficiência, ou seja, embasadas em um modelo médico-pedagógico. Essa dependência das SRM e o foco nas deficiências evidenciam uma abordagem que tende a enfatizar as limitações dos alunos.

O modelo médico-pedagógico se caracteriza por uma abordagem que entende a deficiência principalmente como uma condição que precisa ser “tratada” ou “remediada” para facilitar a aprendizagem. Como apresentado anteriormente neste capítulo, essa abordagem tende a focar as limitações dos alunos e as adaptações necessárias para que eles possam participar das atividades educacionais, muitas

vezes de maneira separada dos demais alunos. As práticas baseadas nesse modelo podem inadvertidamente reforçar a segregação e a estigmatização, ao invés de promover a inclusão.

A partir desta lógica, podemos refletir se a especialização, contida no AEE reservado às pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial, funciona como um saber científico pedagógico endereçado especificamente aos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, os quais, não estando mais submetidos à lei selvagem da eliminação, são tecnicamente classificados, reparados ou incluídos, pela via do especializado - dentro ou fora da sala de aula para todos (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p.09).

As autoras pontuam ainda que é necessária uma afirmação dos princípios democráticos da PNEEPEI no que tange aos direitos sociais, de modo que essa política possa fazer valer o princípio inclusivo. "Faz-se necessária uma perspectiva que, ao considerar aquilo que insiste em reaparecer, possa fomentar espaços para invenções cotidianas, movimentos e discussões que busquem inibir atitudes segregativas" (Ibid., p. 10).

Se a escola é para todos, não é coerente um modelo de atendimento que separa espaços educacionais, como o AEE nas SRM, mantendo uma diferenciação e focando principalmente na inadequação do estudante, ignorando a origem excludente do espaço escolar. "Nesse caso, cumpre lembrar o próprio surgimento da educação especial, que se deu relacionado às classificações e seleções dos alunos que não acompanhavam os estudos na escola regular" (BUENO, 1993).

Outro ponto a ser discutido sobre o trabalho do professor de AEE, relacionado ao uso de serviços, recursos e de acessibilidade, é a possibilidade de a questão pedagógica ser colocada em segundo plano. Os recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas são fundamentais para a inclusão e podem ajudar na superação de barreiras físicas, sensoriais e cognitivas. Contudo, há uma tendência em focar excessivamente nesses aspectos, enquanto a dimensão pedagógica acaba por ser deixada em segundo plano. Isso pode resultar em uma abordagem tecnicista, que privilegia ferramentas e dispositivos, sem considerar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber a ênfase sobre a "eliminação de barreiras" mediante a utilização de "recursos de acessibilidade e estratégias". A proposta de função complementar ou suplementar está relacionada às características específicas dos alunos da modalidade educação especial e não claramente colocada como complementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 402).

Quando a questão pedagógica é secundarizada, há o risco de que as práticas não sejam suficientemente adaptadas às necessidades dos estudantes para a aquisição do conhecimento. Para garantir que esses recursos sejam utilizados de maneira a realmente promover a aprendizagem, a abordagem pedagógica deve assumir um caráter central no AEE. Isso nos direciona para o próximo ponto, que é a fragilidade da articulação pedagógica do AEE com a classe comum. Uma formação docente centrada em práticas não embasadas teoricamente, voltadas apenas para a utilização de recursos, sem considerar os aprendizados formais, corre o risco de permanecer paralela e descontextualizada.

Em outras palavras, a educação especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, Denari (2013, p. 19) expõe que os professores precisam aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, e a trabalhar de modo conjunto com estudantes, pais e profissionais especializados. O enfrentamento do desafio de trabalhar na ou para a diversidade demanda uma relação de equipe, criando laços de apoio, respeito e aprendizagem. Para legitimar essa condição, tanto para professores quanto para gestores escolares, é desejável a existência de uma formação inicial renovada, que incentive o trabalho colaborativo.

Tanto a formação continuada, como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência (MICHELS, 2011, p. 229).

Barros e Oliveira (2013, p. 84), evidenciaram que os professores enfrentam inúmeros desafios no exercício do trabalho docente. Entre os principais pontos levantados, estão a falta de qualificação profissional para lidar com o reconhecimento das diferenças a inexistência de orientações metodológicas ou outros mecanismos que pudessem favorecer a aprendizagem de todos os alunos na escola e a ausência de instrumentos e ferramentas adequadas para avaliar e conduzir o processo educacional dessa população.

Em consonância com esses aspectos, podemos relatar o projeto desenvolvido por Pletsch em municípios da Baixada Fluminense, que objetivou analisar a implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como conhecer a forma pela qual o AEE, previsto nas atuais diretrizes, vem sendo oferecido. Em síntese, as pesquisas têm revelado as contradições, os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores e gestores das diferentes redes de ensino para atender às políticas federais a partir de suas realidades locais. Entre as preocupações, encontram-se:

Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto. Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos. E a Falta de formação continuada (PLETSCH, 2014, p. 13).

O terceiro e último ponto expõe que, para atender às demandas por formação, muitas instituições têm se ocupado com a oferta de cursos nas mais diversas modalidades, como cursos de curta duração, palestras, seminários e congressos, com temas e durações variados. No entanto, a falta de especificações claras e de uma diretriz nacional para a oferta desses cursos gera várias preocupações. Os enunciados legais existentes (BRASIL, 2001, 2008a, 2009) revelam o caráter não apenas generalista, que pode ser atingido por meio dessa formação, mas também a conotação de uma formação que pode ser superficial, aligeirada e dispersa, o que certamente não será suficiente para os professores (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 44).

As autoras apontam, ainda, a necessidade de orientações mais definidas para as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação e às exigências mínimas para que um professor seja considerado especializado. Destacam a ausência de indicações curriculares e a importância de divulgar resultados de avaliações dos diferentes modelos de formação em vigor (Ibid., p. 52).

No entanto, temos muitas tarefas a realizar para alcançar o referido professor possível, pois é fato que a formação de professores para a educação especial no Brasil está, em grande medida, marcada por propostas na modalidade à distância e por cursos genéricos que não se baseiam em estudos avaliativos das propostas em vigência e que as cotejam com necessidades identificadas nos sistemas de ensino (Ibid., p. 53).

Outros autores demonstram preocupações nesse sentido. Com relação às indicações genéricas, "pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros" (BAPTISTA, 2011, p. 64).

Para Garcia (2013, p. 115), a preocupação em formar/certificar muitos professores na modalidade a distância está centrada em práticas não orientadas por bases teóricas. Muitos destes não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos.

A tese da "reconversão docente" é apresentada por Michels (2011), que aborda a formação de professores de educação especial, assinalando uma ampliação de funções e modos de organização do próprio trabalho, o que remete à adequação dos professores a novas tarefas.

A falta de indícios sobre como as ações e políticas serão concretizadas no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros é referenciada por Prieto e França (2018, p. 50), caracterizada pela ausência de orientações na legislação educacional, "[...] isto é, quem são os entes e as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais, tampouco quais os investimentos necessários para o seu desenvolvimento".

Os professores estão à frente do processo de inclusão, mas não são os únicos responsáveis. A adoção de práticas inclusivas nas escolas é um desafio multifacetado que requer abordagens abrangentes. Para superar essa circunstância, é crucial investir não apenas na formação continuada para professores, além disso adaptar infraestruturas, disponibilizar recursos humanos e financeiros, criar ambientes acessíveis e elaborar políticas claras e eficazes.

Com essas orientações para a política educacional, a despeito das condições que afetam a qualidade da educação no Brasil – número de alunos por turma, infraestrutura de escolas, salário e plano de carreira dos professores - apenas para citar alguns exemplos, atribui-se, em produções acadêmicas e análises sobre políticas públicas de educação, à formação de professores grande peso também em relação à inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 34).

Mais uma vez, salientamos a importância de não entendermos a discussão referente à educação especial separada da educação comum. “A questão dos baixos níveis do atendimento especializado em educação para crianças com deficiências não se encontra isolada e independente da questão da educação escolar das demais

crianças.” Portanto, é fundamental analisá-la dentro do contexto geral do atendimento educacional (ODEH, 2000, p. 29).

Para ampliar o debate centrado nas políticas inclusivas, precisamos avançar para que as políticas garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os estudantes, com e sem deficiências. Mas não apenas isso, é igualmente necessário assegurar a permanência e uma educação de qualidade, que priorize a aquisição de conhecimentos.

É importante se manter em alerta e continuar reunindo forças para resistir em caso de os direitos à educação adquiridos pelos brasileiros sofrerem ameaças. Mas, é de igual valor, continuarmos a luta pela ampliação de direitos, pois muitos continuam como letra morta, sendo mantidos tão somente como compromissos constitucionais desde final da década de 1980, a exemplo da universalização da educação básica de qualidade (PRIETO; FRANÇA, 2018, p. 49).

A publicação de leis e políticas públicas não garante, por si só, a sua aplicação, como mencionam as autoras. No caso da educação especial, embora esteja amplamente contemplada em metas específicas, “apesar de o direito à educação dos estudantes da modalidade ter sido reconhecido, o desafio de uma educação especial pública, gratuita e de qualidade continua no horizonte das lutas que precisamos travar no Brasil” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 405).

Para avançar na formação de professores em educação especial, é imperativo desenvolver e implementar políticas educacionais que contemplem a especificidade da área, baseadas em evidências concretas. Assim, será possível alinhar a oferta de cursos às necessidades dos sistemas de ensino.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, documento mais atual sobre formação docente, há alguns pontos que chamaram nossa atenção. Esta destaca a importância de uma formação que prepare os futuros profissionais do magistério para atuar com a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e cultural. A formação inicial deve ser inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo a equidade na educação (Art. 6º e Art. 7º, inciso IX). Ainda no Art. 7º, incisos VI e VII, aborda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que podem ser adaptadas para criar materiais acessíveis e ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, facilitando o acesso de estudantes com deficiências. Esses pontos reforçam a importância de uma formação docente que considere as particularidades dos estudantes, buscando uma educação inclusiva e equitativa.

No entanto, ao nosso ver, algumas inconsistências permanecem, pois diferentemente da formação inicial de profissionais para a educação escolar do campo e quilombola, a educação especial permaneceu sem um foco significativo. Ou seja, as áreas mencionadas tiveram artigos e parágrafos específicos, destinados à sua orientação, enquanto a educação especial foi apenas listada entre as modalidades de educação no Art. 2º, como conteúdo essencial para formação de profissionais do magistério (Art. 14, § 2º), e no Art. 10º, inciso IX, menciona diretamente que os futuros professores devem ser capacitados para aplicar estratégias diferenciadas de ensino, considerando os estudantes que compõem a população atendida pela educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2024).

Ao nosso ver a falta de especificação para a formação de professores na área de educação especial, ou de um documento que oriente está formação, colocando a responsabilidade do atendimento dos estudantes PAEE, unicamente, sobre os profissionais da educação básica, sem o apoio de um professor especializado, reforça a precarização do ensino. Uma vez que o sistema educacional brasileiro ainda carece de avanços e recursos para alcançar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A colaboração entre professores regentes e especializados é essencial para integrar os recursos e estratégias da educação especial às atividades diárias da sala de aula regular. Essa parceria não só facilita a adaptação curricular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas promove um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado. Ao trabalharem juntos, esses profissionais podem compartilhar conhecimentos e experiências, identificar e superar barreiras à aprendizagem, e desenvolver planos de ensino individualizados que atendam às necessidades únicas de cada aluno. Essa abordagem colaborativa pode representar um avanço significativo, garantindo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas e promovendo a inclusão e a equidade no sistema educacional.

4. Caminhos para inclusão escolar: adaptação, flexibilização e acessibilidade

Atualmente, o termo acessibilidade tem protagonizado as discussões sobre inclusão, seja ela social ou escolar. A acessibilidade é uma questão de direitos humanos e é essencial para a inclusão, buscando promover a independência, participação e igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Instâncias governamentais, organizações e empresas estão cada vez mais conscientes da importância de adotar práticas acessíveis, não apenas por exigência legal, mas igualmente como um valor ético e social.

O significado de acessibilidade¹³, "qualidade do que é acessível, do que tem acesso," além de diferir semanticamente da adaptação, conceitualmente abrange uma questão fundamental: o direito de todos à igualdade nas condições de acesso para o exercício da cidadania, o que implica a efetiva participação da pessoa na vida social. Por outro lado, o significado de adaptação, além de ser mais restrito, "ação de adaptar, de ajustar uma coisa à outra," no contexto da inclusão, diz respeito a um processo unilateral. Adaptação é sinônimo de acomodação, ajuste, adequação. A diferenciação entre adaptação e acessibilidade é importante para entendermos como as duas abordagens contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas, como idosos, gestantes e pessoas obesas.

Por um lado, a acessibilidade visa remover barreiras e garantir que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possam utilizar os espaços, serviços e produtos de forma independente e digna, utilizando o princípio da inclusão desde o início do processo. A adaptação, por outro lado, refere-se às modificações ou ajustes feitos em ambientes já existentes para torná-los acessíveis às pessoas com deficiência ou necessidades específicas. Estas possuem um sentido reativo, ou seja, sendo executadas somente após a identificação de uma necessidade. As adaptações são essenciais quando a acessibilidade não foi incorporada inicialmente no design e são necessárias para garantir que todas as pessoas possam ter acesso equitativo.

O modelo social, que destaca os obstáculos arquitetônicos e atitudinais como elementos-chave que dificultam a escolarização de crianças com deficiências, implica o deslocamento do eixo da questão. De uma visão médica que identifica o 'problema' no indivíduo e, portanto, se concentra em 'adaptá-lo' ao meio em que vive, para uma visão social mais abrangente que

¹³ <https://www.dicio.com.br/>

questiona a adequação do ambiente físico e social (no caso o ambiente da escola regular) procurando a sua modificação de tal maneira que se torne compatível com as necessidades do indivíduo (ODEH, 2000, p. 31).

Na área da educação, ambas as temáticas têm espaço relevante nas discussões sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência. O conceito de acessibilidade é relativamente novo nesse contexto se comparado à adaptação. Ambas são ações pedagógicas importantes e potencializadoras da inclusão no contexto da educação especial, buscando assegurar o direito de aprendizagem e o acesso aos conteúdos curriculares, desde que não sejam compreendidas de forma reducionista.

Segundo a Declaração de Salamanca, “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa.” As escolas deveriam, portanto, promover oportunidades curriculares apropriadas para diferentes habilidades e interesses. A flexibilidade curricular envolve receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente (UNESCO, 1994, p.08).

Ao examinarmos a legislação brasileira, encontramos algumas considerações sobre o tema nos seguintes documentos: na LDB, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59); na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, “[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 2001, Art. 8º); na PNEPEI, onde o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos, “[...] da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros” (BRASIL, 2008a, p. 17); e na Resolução nº 4/2009, onde o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Nos documentos apresentados, é possível perceber a utilização de uma variedade de termos como: flexibilização, adaptação, adequação e acessibilidade. No contexto educacional servem para descrever ajustes feitos no currículo para atender às necessidades dos estudantes. Embora muitas vezes adaptação e adequação

sejam utilizados de forma equivalente, uma vez que aparecem como sinônimos no dicionário, existem nuances que podem diferenciá-los, dependendo do contexto e da legislação em que estão inseridos.

Valera (2015, p. 50), em sua dissertação intitulada "Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações", compila diversos autores que tratam sobre o tema e as diferentes terminologias.

Nessa direção, alguns autores utilizam o termo "adaptação curricular" (BRASIL, 1998; 2000; FERRAZ, 2007; ANTUNES, 2008; OLIVEIRA, A. 2008; FLORIANE; FENANDES, 2008; PLETSCHE, 2009; GREGORIS, 2009; OLIVEIRA, S. 2010; FONSECA, 2011; LOBO, 2011; HEREDERO, 2010), outros, porém, utilizam "flexibilização curricular" (FERRAZ, 2007; FLORIANE; FENANDES, 2008; PLETSCHE, 2009; LOBO, 2011) e outros ainda, "adequação curricular" (MALACRIDA; MOREIRA, 2009; LOPES, 2010; LEITE; MARTINS, O. 2010; VARELLA et al., 2010; FONSECA, 2011; BOER, 2012). Sob essa ótica, os documentos e os estudiosos referenciados acima ora utilizam o termo adaptação curricular, ora adequação curricular e flexibilização curricular, para se referir à importância dos ajustes curriculares para os alunos com deficiência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares, publicado em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental, em ação conjunta com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEF/SEESP), definiu um conjunto de estratégias específicas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁴. São medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender os alunos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras, inserindo-se na concepção da escola integradora¹⁵.

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de

¹⁴ Segundo o referido documento, "Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos: • crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; • crianças com deficiência e bem dotadas; • crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; • crianças de populações distantes ou nômades; • crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; • crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s)." (BRASIL, 1998, p.23)

¹⁵ Nomenclaturas utilizadas pelo documento.

ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p.15).

São apresentadas, de forma bastante particularizada, as adaptações que podem ser realizadas na escola.¹⁶ Entre elas estão as adaptações curriculares menos significativas, porque constituem pequenos ajustes no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor dentro do contexto de sala de aula; e adaptações significativas do currículo, que de um modo geral constituem estratégias para os alunos que apresentam sérias dificuldades, como defasagem na competência curricular em relação aos colegas, discrepância nas expectativas escolares e a crescente complexidade das atividades acadêmicas. “Estas adaptações curriculares podem ser realizadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 1998, p.33-40).

A concepção de currículo assumida nos PCNs “inclui desde os aspectos básicos, que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Assim, pode ser visto como um guia, relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação” (Brasil, 1998, p. 31).

O entendimento dos PCNs para adaptação curricular como manual de operacionalização, certamente é uma questão complexa, composta por vários elementos e camadas de análise. Além disso, uma vez mais, a legislação insere os conhecimentos da educação especial em justaposição à educação comum, quase que como um remédio para situações diferenciadas.

A política que institui a educação especial sobrepõe, aos mecanismos já existentes na educação básica, outros mecanismos específicos para os alunos com deficiência. As metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, mas as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares (GARCIA, 2006, p. 313).

¹⁶ Além dos PCN: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998), o governo federal também lançou o “Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola” – Alunos com necessidade especiais, volumes 5 e 6 – Adaptações de Pequeno Porte ou não Significativas e Adaptações de Grande Porte ou Significativas (BRASIL, 2000).

No que se refere à noção de currículo proposta no documento, concordamos com Franco (2000, p. 06) quando afirma que as adaptações parecem negligenciar o fato de que a escola é, sobretudo, um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio. O conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo, em um campo de disputas e relações de poder. "Ou seja, argumentamos que fica implícito no documento das 'adaptações' a noção de um conhecimento universal e o não questionamento do papel da escola como mediadora do processo de seleção, socialização e de produtora de identidades."

Com foco no conteúdo específico da educação escolar, objetivando subsidiar a discussão sobre a base nacional comum curricular, Saviani (2016) ocupou-se das relações entre escola, currículo e sociedade. De modo geral, bastante simplificado, o currículo é entendido como a relação de disciplinas ofertadas em um curso ou programa. O conceito ampliado de currículo o considera como conjunto de atividades, ou seja, todos os elementos relacionados à escola. Nesse sentido, o currículo é a própria escola, o conteúdo, sua distribuição e organização no tempo e espaço. "O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado".

Tal conceito representa, sem dúvida, um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas. Mas apresenta, também, alguns problemas. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Ibid., p. 55).

Assim, se tudo é importante e estar no ambiente escolar é suficiente, a escola não deixa de cumprir sua função educativa ao "adaptar" o conhecimento para os estudantes com deficiência. No entanto, a escola perde de vista sua função essencial, que é dar acesso ao saber da cultura letrada, e, com isso, fornecer instrumentos para se libertar da dominação. "Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado" (Ibid., p. 58).

Ainda nos PCNs é apresentado o conceito de diversificação curricular. Refere-se a currículos "elaborados de modo tão distinto dos regulares [que] implicam adaptações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do

aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas." Esses currículos são conhecidos como "funcionais e ecológicos" e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas, podendo ser encarados como currículos especiais. Envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais e de vida diária, ao exercício da independência, dentre outras habilidades adaptativas (BRASIL, 1998, p. 53).

Essa proposta sugere um funcionamento muito semelhante ao de muitas escolas especiais e diverge da concepção de currículo proposta por Saviani (2016, p. 57), que define "um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria." Ou seja, "o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado".

Garcia (2006, p. 305) denuncia que, junto com o reconhecimento da heterogeneidade, está estabelecida uma hierarquia entre os diferentes atendimentos ofertados:

[...] aos alunos da classe comum, os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais, os conteúdos básicos em seus "significados práticos e instrumentais"; aos alunos das classes e escolas especiais, um descenso dos conteúdos básicos em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc.). Dessa maneira, pode-se afirmar que as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A flexibilidade curricular refere-se à capacidade do currículo de se adaptar e ajustar às necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Esta abordagem busca proporcionar uma educação mais inclusiva, permitindo que todos tenham acesso ao currículo. Tornar o currículo flexível significa proporcionar diferentes oportunidades curriculares, que sejam apropriadas a múltiplos interesses e necessidades, "a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais" (Ibid., p. 306).

Nesse sentido, o processo de avaliação educacional poderá indicar caminhos para a ação pedagógica, prevendo as adaptações que podem ser empreendidas na escola, na sala de aula e, se necessário, adaptações individuais. "Essas adaptações que permitirão a incorporação das particularidades de cada aluno devem ser previstas

e planejadas no projeto pedagógico de cada escola, pois não é possível falar em inclusão sem ajustes específicos de cada unidade escolar” (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15-18).

Herederó (2010, p. 206) escreve que uma educação inclusiva requer mudanças nos processos escolares para que respondam às necessidades de todos os estudantes e define as adaptações curriculares como necessárias para aprendizagem. O autor utiliza os termos “ajustes pouco significativos, ou de pequeno porte,” da proposta educativa comum, a “modificações mais significativas, ou de grande porte”; temporárias ou duradouras, sempre tomando como referência o nível no qual está escolarizado o estudante com deficiência. A proposta constitui um processo contínuo, iniciando com ajustes menores e menos significativos e progredindo para modificações maiores e mais abrangentes. Este gradiente de alterações, desde os ajustes iniciais até as alterações mais complexas e significativas, permite uma compreensão gradual e detalhada das modificações.

Dessa forma, adaptação curricular refere-se a modificações feitas no currículo para atender às necessidades individuais. São ajustes específicos cujo objetivo é garantir que o estudante possa ter acesso ao conteúdo e participar de forma significativa nas atividades escolares. “São, em consequência, o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos” (Ibid., p. 200).

Nesse contexto, adequação pode ser entendida como uma adaptação mais ampla que envolve a revisão e a modificação do currículo escolar para garantir que ele seja inclusivo e acessível a todos, podendo conter objetivos de aprendizagem específicos para determinados estudantes. Contudo, o foco está na modificação do currículo para incluir todos os alunos, assim como na flexibilização.

Em pesquisa realizada por Leite et al. (2011, p. 107), com um grupo de 30 docentes, como requisito para um curso de Aperfeiçoamento “Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”, a adequação curricular pôde ser entendida como uma estratégia didático-metodológica interessante para estudantes com deficiência ou significativas dificuldades de aprendizagem. “Entretanto, na análise da proposta de adequação curricular percebeu-se que os professores precisam de orientações para promover ajustes na prática pedagógica para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem do alunado com necessidades especiais [...]”.

É relevante para compor este estudo notar a existência, tanto de autores que entendem as adaptações como necessárias, quanto dos que têm objeções em relação às adaptações curriculares, pois entendem que estas podem distanciar as pessoas com deficiência do processo de escolarização. Temos conhecimento que, eventualmente, qualquer pessoa poderia precisar de alguma adaptação para alcançar um determinado conhecimento. No entanto, o que nos preocupa é a supressão indiscriminada de conteúdos curriculares, conforme se verifica em certas situações de adaptação. Estas têm o potencial de reduzir significativamente as possibilidades de construção de novos conhecimentos. “Apontamos, também, o risco que tais ‘adaptações’ correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento” (Franco, 2000, p. 03).

Podemos observar que as adaptações ou adequações curriculares foram e continuam sendo cruciais para o processo de escolarização de pessoas com deficiência. Ainda assim, conceitos como acessibilidade, adaptações razoáveis, desenho universal, entre outros, só foram amplamente disponibilizados para melhor compreensão das questões voltadas para pessoas com deficiência com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída para assegurar as questões de igualdade, direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, tendo em vista a inclusão social e a cidadania. Para tanto, logo no início do documento, seu Art. 3º, trouxe importantes definições.

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;
- V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;
- VI - Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;
- Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
- § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, p. 01).

Tal como vimos no início deste capítulo, o conceito de acessibilidade surgiu da necessidade de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, físicas ou cognitivas, possam acessar e utilizar ambientes, produtos, serviços e informações de maneira independente e digna. Esse conceito evoluiu ao longo do tempo e tem raízes em diversos movimentos sociais. Nos anos 60 e 70, especialmente nos Estados Unidos, o movimento pelos direitos civis destacou a necessidade de igualdade e inclusão para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência.¹⁷

¹⁷ BREVE HISTÓRIA DA ACESSIBILIDADE: Anos 50: Profissionais de reabilitação denunciam a existência de barreiras [...] Anos 60: Universidades americanas iniciaram a eliminação das barreiras [...] Anos 70: Surgimento do primeiro centro de vida independente (CVI) do mundo em Berkeley, CA/EUA. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, (ONU, 1975). Anos 80: Lema "Participação Plena e Igualdade" do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), Declaração de Cave Hill, Anos 90: Surgimento do conceito de desenho universal; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993); Carta para o Terceiro Milênio, (Rehabilitation International, 1999) Século 21: Longa luta pelo direito de ir-e-vir se incorpora à defesa de todos os direitos humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: "acessibilidade" (ONU, 2006) (SASSAKI, 2009, p. 09).

A inovação tecnológica, especialmente a partir dos anos 90, trouxe diversas ferramentas que melhoraram a acessibilidade. Exemplos incluem leitores de tela para pessoas com deficiência visual, dispositivos de entrada alternativos para pessoas com mobilidade reduzida e a Web Acessível. Com a popularização da internet, surgiu a necessidade de garantir que os conteúdos online fossem acessíveis, levando à criação de diretrizes para orientar desenvolvedores e designers na criação de sites acessíveis.

Segundo Sasaki (2009, p. 01), "a acessibilidade é uma qualidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência." O autor também explica as dimensões da acessibilidade a partir da correlação com a ausência de barreiras. As seis dimensões podem ser entendidas como:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações).

O conceito de desenho acessível surgiu em resposta à prática de continuar adaptando ambientes físicos ao tempo que novos ambientes inacessíveis iam sendo criados. É um projeto que leva em conta a acessibilidade voltada especificamente para as pessoas com deficiência, "de tal modo que elas possam utilizar, com autonomia e independência, tanto os ambientes físicos e transportes, agora adaptados, como os ambientes e transportes construídos com acessibilidade já na fase de sua concepção." Assim, utiliza-se referências a "prédio acessível" e "ônibus acessível" para aqueles que foram originados com base em projetos acessíveis (Id., 1999, p. 138).

Entretanto, os moldes de desenho acessível carregam na sua composição a característica de serem pensados para resolver ou adaptar algo que gere um impedimento, assinalando uma falta. Com isso, podem ser facilmente reconhecidos por sua diferenciação.

Os produtos e ambientes feitos com desenho acessível sinalizam que eles são destinados exclusiva ou preferencialmente para pessoas com deficiência, pois suas aparências lembram algo médico, institucional ou, em todo caso, especial. Neste sentido, eles são estigmatizantes apesar de bem-vindos" (SASSAKI, 1999, p. 139).

Por outro lado, o conceito de Desenho Universal (DU) não é direcionado a nenhum grupo específico, e pode ser utilizado por qualquer pessoa, inclusive as pessoas com deficiência, sem a necessidade de adaptação posterior. Ronald Mace, um arquiteto e designer americano que usava cadeira de rodas, foi um dos pioneiros deste conceito. Ele é referência por seu trabalho na área de acessibilidade e design inclusivo.

O desenho universal pode ser chamado 'desenho para todos' ou, como sugere Conde (1994), 'arquitetura para todos'. Hoje, colocado dentro do movimento da inclusão social, o desenho universal poderia também ser chamado 'desenho inclusivo', ou seja, projeto que inclui todas as pessoas. Os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados a pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, deficiente ou não (SASSAKI, 1999, p. 140).

O DU é, portanto, uma abordagem que busca criar um mundo mais acessível e inclusivo, onde as barreiras são minimizadas e a diversidade humana é reconhecida. Este conceito tem como objetivo principal promover a inclusão e a acessibilidade para todos, independentemente de idade, habilidade ou condição socioeconômica. Este conceito refere-se à criação de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado.

Esta proposta define que não somos todos iguais e que nossas diferenças precisam ser consideradas ao se pensar e planejar espaços e produtos. Sabemos também que ao longo da vida as características e atividades pessoais se modificam com o processo de envelhecimento. O desenho universal contém sete princípios, são eles:

1. **Igualitário**¹⁸ e equiparável - são espaços, objetos e produtos que possibilitam o uso por pessoas com diferentes características podendo ser comercializável para todos. Por exemplo: portas com sensor que podem ser acionadas por qualquer pessoa.
2. **Adaptável** ou de uso flexível – design que se adapta a diferentes habilidades e preferências. Por exemplo: tesoura que se adapta para ser usada para destros ou canhotos.
3. **Óbvio** ou de uso simples e intuitivo - objeto/produto/espço cujo uso é facilmente compreendido por qualquer usuário independente de sua experiência, conhecimento, habilidade de linguagem ou nível de concentração. Por exemplo: placas com informação de masculino ou feminino, seja ou não acrescido de símbolo de pessoa com deficiência.
4. **Conhecido** ou de informação de fácil percepção: design utilizado universalmente para comunicar determinadas informações, contendo diferentes formas de comunicação seja em braile ou em alto relevo. Por exemplo – placa com proibido fumar, em braile e alto relevo, outro exemplo, são as maquetes táteis.
5. **Seguro** ou tolerante ao erro: soluções que buscam garantir a segurança da pessoa diminuindo o risco de acidentes. Por exemplo – sensor de obstrução da porta do elevador com sinal sonoro que informa a obstrução.

¹⁸ Grifo da autora da citação.

6. **Sem esforço** ou de baixo esforço físico: uso eficiente com o mínimo esforço. Por exemplo – torneiras automáticas com sensor de presença.

7. **Abrangente** ou de dimensão e espaço para aproximação, interação e uso: design oferece dimensões e espaços apropriados para a interação, o acesso, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, baixa/alta estatura etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê etc.) (PAGNEZ, 2015, p. 19).

O objetivo principal é promover a inclusão, buscando equidade, qualidade de vida, eficiência e sustentabilidade. Melhora a autonomia e a independência das pessoas, especialmente aquelas com deficiência, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores, economizando tempo e recursos através de soluções de design duráveis que atendam a uma ampla gama de usuários ao longo do tempo.

A partir dos princípios do DU, discute-se a acessibilidade na sociedade de maneira geral, o que repercute na área da educação, com a finalidade de eliminar ou diminuir as barreiras para a aprendizagem, a fim de atender a todos os estudantes de forma equitativa.

Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas (ZERBATO, 2018, p. 55).

Isto significa que, quando o DU é desenvolvido no contexto da educação, ele pode ser considerado como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Consiste em currículos acessíveis que podem ser alcançados por todos os estudantes, sem adaptações, desenvolvendo o engajamento na aprendizagem independentemente de uma necessidade específica, tornando o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. “Assim, o DUA abrange um conjunto de possibilidades que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento” (GÓES; COSTA, 2022, p. 29).

Para Zerbato (2018, p. 56), “o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.” Por não ser uma adaptação específica, pode ser pensado na multiplicidade de abordagens, materiais e tecnologias que podem ensinar o currículo a todos os estudantes e não apenas a um aluno.

O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva (PLETSCH, SOUZA, 2021, p. 20).

Diante disso, o docente pode desenvolver estratégias no seu planejamento considerando essas particularidades e contribuindo para o processo formativo dos estudantes coletivamente. Cabe ressaltar que as Tecnologias Assistivas (TA) se constituem como uma das estratégias do DU, pois possuem a função de quebrar barreiras. No entanto, nem todas as TAs são propostas a partir do DU, pois alguns projetos são individualizados. Como exemplo de TA que não tem em sua essência o DU, podem ser citadas as próteses e órteses, elaboradas para pessoas específicas (GÓES; COSTA, 2022, p. 25).

Zerbato (2018, p. 57-59) explica os três princípios para a elaboração de uma atividade acessível. O primeiro princípio é o do engajamento, que envolve várias estratégias para ampliar o envolvimento do aluno na atividade. Tais estratégias podem ser colocadas em prática por meio da utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros. O segundo princípio do DUA é o da representação; essas estratégias pedagógicas se apoiam na relação do conhecimento com a memória, necessidades e emoções de cada um. Entre as estratégias do princípio de representação estão ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, e relacionar os problemas de matemática e vocabulário ao conhecimento prévio. O terceiro princípio é o da ação e expressão, que está ligado às estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida. Utiliza modelos flexíveis de demonstração e desempenho, buscando oportunizar a prática com apoio, fornecer feedback relevante e contínuo, e proporcionar oportunidades para demonstrar competências.

O reconhecimento da pluralidade humana é fundamental para a identificação das diferentes formas de apropriação do conhecimento. “O DUA observa os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos. Essa perspectiva não se pauta pela ideia de que existe um estudante padrão ou homogêneo [...]” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 22).

Tendo em vista esses conceitos e orientações na perspectiva do DUA, podemos compreendê-lo como uma alternativa viável, pois busca tornar a aula mais acessível a todos os estudantes. Todavia, nem todas as dificuldades encontradas em sala de aula podem ser trabalhadas no grupo. Existem situações em que um estudante

necessita estratégias individualizadas, sendo fundamental a avaliação da equipe escolar.

Alguns poderão necessitar de um apoio individualizado para determinadas atividades e para outras não, enquanto outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas, e outros não. O que não pode acontecer no ensino, em turmas inclusivas, é a utilização das mesmas práticas, da mesma estratégia ou do mesmo recurso para todos os alunos (ZERBATO, 2018, p. 54).

Existem diferentes metodologias e estratégias pedagógicas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, que podem ser utilizadas tanto no âmbito geral, para todos os estudantes, quanto para estudantes com alguma deficiência. O DUA é apenas uma delas. No decorrer deste capítulo, abordamos brevemente algumas delas, como adaptação, flexibilização, diversificação curricular e DUA.

Para a organização do ensino, existem ainda outras concepções que podem contribuir para a construção do paradigma inclusivo. Zerbato (2018, p.49) apresenta algumas dessas propostas que partem de uma dimensão mais global. São elas: Comunidades de Aprendizagem, Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), Modelo de Consultoria Colaborativa, Modelo de Coensino e o DUA.

São propostas que partem de uma dimensão mais global de educação e apresentam estruturas e metodologias que permitem aos professores, juntamente com a equipe escolar, programar os objetivos, os conteúdos e as avaliações da aprendizagem de todos os alunos, como também podem contribuir para a tomada de decisão na escolha de estratégias que facilitem o aprendizado do aluno PAEE.

Educar a todos é o princípio da educação inclusiva. A ampliação do acesso de todos os estudantes à aprendizagem requer o reconhecimento da diversidade como parte inerente do processo. “Isto posto, é preciso deixar claro que universalizar não quer dizer ensinar a todos do mesmo modo, pelo contrário, significa garantir o aprendizado de todos mesmo que por caminhos diferentes” (ZERBATO, 2018, p. 231).

No entanto, quando nos referimos a adaptações, flexibilizações e acessibilidade, geralmente o que se pressupõe são estratégias voltadas para os estudantes PAEE. O entendimento dualista de que existe um estudante padrão e outro que é diferente dificulta a compreensão de que a diversidade faz parte da escola, deixando implícita uma visão acrítica de que a escola regular era capaz de educar pelo menos os considerados normais” (MENDES, 2006).

Em síntese, tanto a adaptação quanto a acessibilidade, nas suas múltiplas formas, podem contribuir para a inclusão e a equidade no ambiente educacional. A

adaptação curricular mais focada em mudanças específicas, individuais ou para pequenos grupos, auxiliando esses estudantes a acessarem o currículo com modificações. Ao falar em acessibilidade, envolve uma abordagem mais ampla, considerando o currículo escolar em um nível mais geral, sem barreiras, para torná-lo inclusivo e atender à diversidade dos estudantes.

Em conclusão, a acessibilidade e a inclusão são pilares fundamentais para uma educação que realmente atende a todos os estudantes. Reconhecer a diversidade como um elemento central do processo educativo implica adotar uma abordagem flexível e abrangente, que englobe tanto adaptações curriculares específicas quanto a criação de ambientes acessíveis e inclusivos. O DUA e outras estratégias pedagógicas devem ser integradas de maneira coesa para garantir que os estudantes, independentemente de suas capacidades ou necessidades, tenham a oportunidade de aprender. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação desempenha um papel crucial na eliminação das barreiras que ainda persistem.

5. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Os Institutos Federais De Educação

Este capítulo tem como objetivo apresentar as instituições que foram o lócus da pesquisa. Para estudar o fenômeno em determinado lugar, é imprescindível conhecer o contexto ao qual está inserido, suas finalidades, características e objetivos. Por se tratar de um contexto diverso, que está inserido em um país de proporções continentais, julgamos que apenas descrevê-lo no percurso metodológico não contemplaria sua complexidade. Contudo, não houve aprofundamento nas discussões relacionadas à educação profissional ou ao enlace educação profissional/educação especial, uma vez que o tema central da presente pesquisa é a educação especial, e os institutos federais compõem o cenário da pesquisa.

Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-se às universidades, mas, nem sempre foi assim. A rede federal possui um percurso histórico longo e com inúmeras reestruturações na sua organização, nomenclatura, finalidades, público atendido e objetivo social.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁹ têm sua origem no ano de 1909, com a publicação do Decreto nº 7.566, que criou as dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” (EAAs) nas capitais dos Estados da República. Essas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio e direcionadas para o ensino primário gratuito. “Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

No ano de 1927, o Decreto nº 5.241, de 27 de agosto, definiu que o ensino profissional seria obrigatório nas escolas primárias subsidiadas ou mantidas pela União. Essas mudanças na legislação acompanharam o perfil de desenvolvimento econômico do país, atendendo às necessidades do Estado com relação à qualificação dos trabalhadores (BRASIL, 1927).

¹⁹ Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social (SILVA, 2009, p. 16).

Quase trinta anos após sua criação, em 1937, as EAAs foram transformadas em Liceus Industriais pela Lei nº 378, Art. 37. Nesse momento, passaram a integrar o Ministério da Educação e Saúde e se destinaram ao ensino profissional de todos os ramos e graus, buscando atender à abertura industrial.

No entanto, o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, fragmentou o sistema educacional e definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. Ainda nesse ano, o Decreto-Lei nº 4.127/42 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, composta de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem; extinguiu os liceus industriais e transformou-os em escolas industriais e técnicas, que passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Em 1959, as escolas técnicas federais foram instituídas como autarquias.

A primeira LDB/1961, permitiu que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior. Em 1971, a sua revisão definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica, tornando compulsória a educação profissional no segundo grau. Entre seus efeitos estão a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau.

Assim, educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas, e a responsabilidade da oferta foi disseminada, incidindo também sobre os sistemas de ensino público estaduais. A descaracterização das redes de ensino, a falta de investimento apropriado, a despreocupação com a carga horária de base e a falsa imagem de formação profissional como solução para os problemas de emprego são apenas algumas das questões incitadas por essa reordenação.

Ainda na década de 70, os primeiros CEFETs foram instituídos, quando as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em CEFETs pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.

Em 1982, a Lei nº 7.044/82 alterou os dispositivos da Lei nº 5.692/1971 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. Como consequência ambígua,

rapidamente as escolas reverteram seus currículos e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, restringindo a formação profissional às instituições especializadas.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, foi instituído em 1994. Na Rede Federal, houve uma transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs. A LDB/1996, que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).²⁰

Assim, de acordo com o Artigo 40, a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou de forma continuada, não havendo a possibilidade de integração. Segundo Favretto e Scalabrin (2015, p. 18528), a promulgação da LDB/1996 inicia uma fase nova na educação profissional, que se situa na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. “Assim, mantém-se o vínculo entre educação escolar e o trabalho, porém tenta-se dar atenção especial a esta modalidade de educação, primando pela qualidade e pela formação do indivíduo emancipado”.

Contrariamente, após disputas políticas, é publicado o Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, que caminha em outra direção, pois regulamenta e estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente ao ensino médio. Essa dualidade reforça a divisão da educação por classe: uma para os que são preparados pela escola para exercer funções intelectuais

²⁰ Texto original do documento publicado em 1996.

e outra para os preparados para o mercado de trabalho, em cursos específicos de formação profissional.

A partir disso, o governo proíbe a criação de novas escolas federais e, ao mesmo tempo, direciona as já existentes para a oferta de cursos superiores, remetendo a oferta de cursos técnicos aos Estados e à rede privada. “Apesar da resiliência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 07).

No ano de 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, através do Decreto nº 5.154/04, juntamente com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, lançado em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2005 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do decreto e recriou a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico, a qual havia sido retirada em 1997.

Art. 1º. Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I. *integrada*, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II. *concomitante*, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e
- III. *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2005).

Todavia, não houve uma mobilização consistente por parte do MEC, que, lança uma política de integração, ao mesmo tempo que outros programas, como os Programas Escola de Fábrica e PROJOVEM, com incentivo a um modelo restrito de educação profissional. “De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1091).

Em conclusão, a trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por inúmeras mudanças e reestruturações que refletem as demandas econômicas,

políticas e sociais do país ao longo do tempo. As tentativas de integrar a educação técnica e o ensino médio, e posteriormente separá-las, evidenciam a complexidade e os desafios enfrentados na busca por um sistema educacional inclusivo e de qualidade. Com a retomada da possibilidade de integração e a expansão da Rede Federal, há um renovado compromisso com a formação técnica e profissional que visa preparar os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico, enquanto promove a inclusão e a equidade no acesso à educação.

No entanto, a falta de uma política coerente e consistente do MEC, exemplificada pela coexistência de programas fragmentados, indica que ainda há muito a ser feito para alcançar uma verdadeira integração entre a educação básica e profissional no Brasil. É necessário um esforço conjunto e coordenado para superar essas barreiras e construir um sistema educacional que atenda às necessidades dos estudantes.

Até o ano de 2005, a Rede de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica era composta de 34 Centros Federais de Educação Tecnológica, 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 01 Escola Técnica Federal, 30 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e 42 Unidades de Ensino Descentralizadas. O plano de expansão tinha como objetivo ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional, tirando o foco das capitais e grandes centros, e foi dividido em três fases. Na primeira fase, o projeto previu a criação de 5 escolas técnicas federais e 4 escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2005).

Em sua segunda fase, iniciada em 2007, a SETEC/MEC estabeleceu como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica, que foram distribuídas nos 26 Estados e no Distrito Federal, contemplando municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. Na terceira fase, iniciada em 2011, o MEC estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014 (BRASIL, 2007).

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e chegou à construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas

unidades). Esses números colocaram em evidência a necessidade de se discutir a organização dessas instituições e o papel que desempenhariam no desenvolvimento do país.

Com isso, duas leis relevantes foram publicadas: a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008d, e a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008b. A primeira introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a Seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio". A segunda instituiu a Rede EPCT e criou os IFs.

Estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os IFs são um novo modelo de instituição educacional com foco na promoção de justiça social. "Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais" (PACHECO; SILVA, 2009, p. 08).

Conforme o Art. 2º da Lei nº 11.892:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

Os IFs podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com uma proposta de verticalização por meio de itinerários formativos, que permitem o diálogo entre os diferentes cursos de formação, gerando compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão.

Os cursos ofertados compreendem desde a formação inicial e continuada (incluindo cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade), ensino médio (cursos técnicos desenvolvidos de forma articulada com o ensino médio para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental, podendo ocorrer de forma integrada, com uma única matrícula para ensino médio e técnico sob um único projeto pedagógico, ou concomitante, para estudantes que estão cursando o ensino médio em instituições de ensino distintas em regime de intercomplementaridade), cursos técnicos subsequentes (destinados a quem já concluiu o ensino médio), superiores (destinados a quem já concluiu o ensino médio ou estudos equivalentes) e pós-

graduação (desenvolvida por meio de cursos e programas oferecidos para profissionais graduados).

A denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino (SILVA, 2009, p. 22).

Atuar na educação básica e superior gera uma diversidade considerável de possibilidades de atuação para os IFs. No entanto, essa diversidade não deve ser confundida com falta de concentração ou dispersão, pois está organizada sob um propósito primeiro, que é a profissionalização. Sua especificidade fundamenta-se em uma formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, conferindo ao habilitado aptidões para atuar em áreas profissionais específicas. Por esse motivo, a maior parte dos cursos de ensino médio nos IFs são ofertados em currículos na forma integrada, unindo formação geral e formação profissional.

Sua característica multicampi, ou seja, vários campi para uma reitoria, proporciona a interiorização da educação, na tentativa de democratizar seu acesso e possibilitar o desenvolvimento local através da oferta de cursos articulados com a demanda do mercado de trabalho regional.

Houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa (Ibid., 2009, p. 35).

Entre suas finalidades e características, além das já mencionadas, desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo, adaptado às demandas sociais; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico; qualificar-se como centro de referência, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão; e realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008b).

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10).

Historicamente, a educação profissional é baseada nas atividades manuais e distanciada da atividade intelectual. Na proposta destes institutos, a formação humana e cidadã é uma condição inegociável na qualificação para o exercício profissional, possibilitando mudanças significativas para o trabalhador e o desenvolvimento social. “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2011, p. 11).

Assim, viabilizar uma formação profissional que não se submeta à lógica do mercado, buscando superar o conceito de simples treinamento de habilidades, é um dos principais desafios que a multifacetada organização dos IFs apresenta.

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 75).

A consolidação dos IFs insere-se, portanto, numa realidade bastante complexa. Sua efetivação envolve a capacidade de articular ensino, ciência e tecnologia em reciprocidade com as demandas do desenvolvimento local e regional, sem ceder às pressões do mercado, e na sua diferenciação do modelo acadêmico das universidades, das quais a maior parte dos seus professores é originária. Assim sendo, “esse movimento a favor da educação dos trabalhadores realizou-se em um percurso controvertido em função das relações de poder das classes sociais, como disputa com um projeto de educação empresarial, marcado por conflitos e contradições” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1090).

Esses mesmos autores trazem uma análise sobre o desencontro entre os princípios da educação profissional idealizados nos documentos normativos e a direção que tomou os objetivos da educação profissional em nosso país. Simultaneamente com as declarações favoráveis à integração da educação profissional ao ensino médio, desenrolam-se programas pontuais, como por exemplo:

Escola da Fábrica, ProJovem²¹, e recentemente, o Pronatec²². Outro ponto aludido foi a intensa disputa em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Técnica de Nível Médio (DCNEPT), que, segundo esses autores, foram consolidadas sob o pensamento hegemônico empresarial (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014).

A proposta de uma ação educacional dentro de um projeto democrático comprometido com a formação cidadã e inclusão social é outro desafio crucial assumido pelos IFs. O conceito de inclusão que permeia os textos legais e orientativos da rede abriga a emancipação dos setores excluídos da sociedade, não apenas as pessoas com deficiência, e, com isso, o combate a todas as formas de preconceito.

Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2011, p. 10).

A consolidação dessas instituições representa um marco significativo na luta por uma educação que não se subordine à lógica do mercado, mas que priorize a formação cidadã e a inclusão social. A trajetória delas reflete a complexidade e os desafios inerentes à promoção de uma educação inclusiva e integradora, que articule ensino, ciência e tecnologia de maneira coerente com as demandas locais e regionais.

Ao enfrentar conflitos e contradições decorrentes das relações de poder e das influências empresariais, os IFs buscam promover uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social e a igualdade de oportunidades. Assim, a contínua reflexão e adaptação às realidades locais são essenciais para que essas instituições possam efetivamente cumprir seu papel como agentes transformadores na sociedade brasileira.

A educação precisa estar amparada em um projeto que busque não apenas a inclusão, mas também a construção de uma sociedade alicerçada na igualdade social, econômica e política. Assim, a questão do acesso e da permanência nessas

²¹ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, [Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005](#), Institui o programa e cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

²² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - [Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011](#), Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

instituições torna-se essencial para a sua democratização. Do contrário, os avanços da EPCT e sua expansão serão apossados pelas classes mais privilegiadas.

A questão da inclusão fere diretamente o núcleo de nossos valores e crenças. Assim, o problema que se apresenta não é apenas o de colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula, ou em uma escola, mas sim o de aprendermos como lidar com a diversidade, com a diferença e a particularidade de cada indivíduo. Para os deficientes, e outros grupos minoritários, a inclusão diz respeito ao exercício de direitos (ROSSI; HEREDERO, 2011, p. 02).

O ingresso das pessoas com deficiência está amparado na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (conhecida como Lei de Cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A partir dessas normativas, garantiu-se que metade das vagas de todos os cursos das instituições federais sejam reservadas a alunos que sempre estudaram em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência; outra parte, aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário-mínimo per capita.

Contudo, o amparo legal é apenas o primeiro passo na superação de um obstáculo social. É imperativo que essas vagas reservadas para as pessoas com deficiência sejam preenchidas e, mais do que isso, que ao ingressarem, recebam o apoio necessário para sua permanência e avanço nos períodos escolares. “A decisão de inserção de um problema na agenda política não garante as condições para que se concretizem os ideais almejados. Tais decisões podem representar apenas um amontoado de intenções postas em leis, decretos, regulamentos” (LISBOA, 2017, p. 24).

O programa TEC NEP, que será discutido a seguir, é a tentativa do governo de oferecer suporte para as pessoas com deficiência nas instituições da Rede EPCT. Visava constituir centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, possibilitando acesso, permanência e saída com êxito das pessoas com Necessidades Educacionais

Especiais (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento)²³ (PROGRAMA TECNEP, 2010a).

Em conclusão, a implementação das cotas e de programas de apoio como o TEC NEP são passos significativos para promover a inclusão e garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação de qualidade nos IFs. No entanto, é decisivo e determinante que esses esforços sejam acompanhados por medidas práticas e eficazes que assegurem a permanência e o sucesso desses estudantes. A inclusão exige, além da reserva de vagas, um compromisso contínuo com o fornecimento de suporte adequado e a remoção de barreiras que possam impedir a plena participação e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Somente assim será possível transformar as intenções legais em realidade e promover uma educação que seja realmente inclusiva e equitativa.

5.1 Programa TEC NEP

O Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, da Rede EPCT, foi um projeto iniciado em 2000 por meio de uma parceria entre a SEMTEC²⁴ (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e a SEESP²⁵ (Secretaria de Educação Especial).

A proposta abordava a expansão da educação profissional para pessoas com deficiência, possibilitando acesso, permanência e terminalidade dos estudos. Foi direcionada às escolas técnicas e agrotécnicas federais, CEFETs e escolas vinculadas às universidades, partes integrantes da rede federal de educação profissional, no ano de implantação do programa.

Sua finalidade era capacitar escolas e criar centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional para pessoas com deficiência, visando à inserção no mercado de trabalho, bem como sua permanente capacitação através de cursos de educação profissional. Tinha entre seus propósitos conciliar os interesses e demandas do mundo produtivo com as questões suscitadas

²³ Respeitados os termos utilizados pelo documento.

²⁴ Órgão do MEC, responsável pela educação profissional à época, em 2004 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica passa a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC.

²⁵ Secretaria de Educação Especial. Órgão do MEC, responsável pela pauta da educação especial, à época.

pelos compromissos internacionais para efetivação de Direitos Humanos e emancipação social e econômica das pessoas com deficiência.

Todos esses fatores apontam para a necessidade premente de se expandir a Educação Profissional desse segmento da população, tornando-o apto tecnologicamente e ampliando seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho - a sua principal justificativa - no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (PROGRAMA TEC NEP, 2010a, p. 08).

O início da sua constituição envolveu a coleta de informações sobre o atendimento a pessoas com deficiência na rede federal, realizada em 1999 pela SEESP. Segundo esse levantamento inicial, havia 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Ibid., p. 17).

Conforme Anjos (2006), a partir desses dados, ficou evidente a necessidade de ações que fortalecessem as relações entre a educação especial e a educação profissional. Isso culminou nas primeiras reuniões de trabalho e na criação do Programa TEC NEP em junho de 2000, em um processo político discreto, visando integrar as duas secretarias do MEC em uma ação conjunta.

A primeira fase do programa, realizada entre 2000 e 2001, teve como objetivo sensibilizar e mobilizar diversas instituições através de oficinas de trabalho. Foram realizados cinco eventos nessa primeira etapa, realizados em locais estratégicos: ETF Santa Catarina (Região Sul), EAF Cáceres/MT (Região Centro-Oeste), CEFET/MG (Região Sudeste) e CEFET/RN (Região Nordeste).

A segunda fase focou na definição das instituições que assumiriam os papéis de gestoras regionais e estaduais, além de identificar experiências bem-sucedidas na Rede Federal. Inicialmente, um grupo gestor foi formado com servidores das então SEMTEC e SEESP, seguido pela criação dos polos regionais, descentralizando a gestão do processo de expansão da educação profissional para pessoas com deficiência. Os polos foram estabelecidos nos CEFETs do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, além das Escolas Técnicas Federais do Mato Grosso e de Santa Catarina.

O Programa TEC NEP tem como estrutura: gestores em âmbito central, regional e estadual, além de coordenadores de núcleos de atendimento a

pessoa com necessidades especiais. As atribuições de cada função serão descritas a seguir:

- 1) gestor central - assume o papel de coordenação de todo processo, organiza e desenvolve todas as atividades de implementação do programa em todo o Brasil;
- 2) gestor regional - assume o mesmo papel do central só que em nível de sua região;
- 3) gestor estadual - implementa as ações do programa em seu respectivo estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições/organizações que militam no atendimento à pessoa com necessidades especiais;
- 4) coordenador de núcleo - tem como função articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição (PROGRAMA TEC NEP, 2010b).

Contudo, nos anos de 2002 e 2003, não há registro de ações, apenas em 2004 foram realizadas novas capacitações em todas as regiões. Para Anjos (2006), essa pausa no andamento do programa pode estar relacionada ao momento de mudança de governo e consequente reestruturação na área da educação.

Rosa (2011, p. 22), relata sua participação em um dos eventos promovidos pela SETEC/MEC, no CEFET-SC em Florianópolis. Segundo o autor, tratava-se de uma capacitação de recursos humanos da rede federal para a inserção e permanência de pessoas com deficiência e superdotados nos cursos oferecidos pela rede. “Ao final, todos os participantes deveriam apresentar um projeto que apontaria como cada instituição ali representada poderia implementar e praticar a inclusão de pessoas com deficiência”.

Na terceira fase, os objetivos eram o acompanhamento e a avaliação das ações iniciais, além da divulgação do Programa TEC NEP. O documento-base lista os seguintes momentos estratégicos definidos para os anos de 2004 a 2006:

- 1) Implantação/implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs;
- 2) reunião de Trabalho, em Brasília, para definição dos modelos de capacitação para as IFET – Gestores Regionais e Central;
- 3) implantação do Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- 4) capacitação de Recursos humanos em conteúdo de educação profissional inclusiva;
- 5) desenvolvimento de Seminários Estaduais de Sensibilização: AL, AM, BA, CE, MA, MG, MT, PA, PB, PI, RN, RS, RO, SC e SE;
- 6) desenvolvimento do Seminário Nacional de Educação Profissional Inclusiva – Programa TEC NEP;
- 7) assistência técnico-financeira às instituições que integram o Programa TEC NEP (PROGRAMA TEC NEP, 2010a, p. 32).

Ainda que as ações fossem direcionadas às instituições da rede federal, também deveriam mobilizar parcerias com famílias, sistemas de ensino, empresários,

órgãos empregatícios, visando ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos para atividades laborais (PROGRAMA TEC NEP, 2010a).

Em dezembro de 2005, foi realizado o Seminário Nacional “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP”, em Brasília. Este evento teve como objetivo principal discutir e consolidar estratégias para a implementação efetiva do programa em todo o país. Durante o seminário, foram debatidos diversos temas e no texto de apresentação, foram divulgados os seguintes dados:

Atualmente, o Programa TEC NEP conta com 80 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEs, consolidou o Grupo Gestor (Central, 05 Regionais e 12 Estaduais), capacitou 250 docentes e técnicos-administrativos na Rede Federal de Educação Tecnológica, fomenta o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área e o desenvolvimento de tecnologias assistivas (ANAIS, 2006, p. 3).

Nos discursos dos palestrantes, a fala recorrente era por investimentos, tanto em recursos financeiros, quanto em recursos humanos, e maior instrumentação da rede. Além de sensibilizar a comunidade e divulgar metodologias gerando estratégias de capacitação, o terceiro objetivo é modificar a gestão, “fortalecendo a articulação dos diferentes atores da educação profissional. Se pensarmos que a reestruturação do sistema educacional requer investimento financeiro, temos também que pensar que ela requer muito mais investimento humano” (ANAIS, 2006, p. 11).

Entre as metas indicadas no Relatório de Encaminhamentos Finais do Seminário Nacional (2005), destacam-se as seguintes informações contidas nos itens 2, 8 e 10:

2) Concurso Público: Sempre que houver concurso público na Rede Federal de Educação Tecnológica, garantir vagas para profissionais que atuem em áreas da Educação Especial.

8) Priorizar o Programa TEC NEP em cada IFET. Enviar correspondência, por parte da SETEC, para a Direção-Geral das IFETs, destacando que o Programa TEC NEP é prioritário para o Governo Federal e, como tal, deverá ser priorizado também no âmbito de cada instituição. Para tanto, a instituição deverá: a) destinar um espaço físico para instalação do NAPNE; b) estabelecer junto às Diretorias as cargas-horárias dos servidores que têm uma participação direta no Núcleo; c) adquirir equipamentos e mobiliário necessários bem como possibilitar a capacitação de recursos humanos em conteúdos inclusivos.

10) Atribuições: Definir com clareza, por parte do MEC, as atribuições de cada Secretaria (SETEC e SEESP), com relação ao desenvolvimento do Programa TEC NEP (ANAIS, 2006, p. 130).

Como é possível perceber, com base nessas metas, era latente a necessidade de estruturação dos núcleos de forma mais incisiva. Era preciso avançar do caráter de sensibilização e capacitação para a organização de um espaço de atendimento educacional para pessoas com deficiência, com espaço físico, equipamentos e mobiliário adequados, além de garantir a presença de profissionais para atuar na área de educação especial. Todavia, as ações não evoluíram conforme o requisitado.

De acordo com Rosa (2011, p. 73), a partir de 2006, a SETEC iniciou a oferta de um curso de especialização lato sensu, na modalidade a distância, que qualificou cerca de 250 profissionais, em sua maioria dos IFETs, nos fundamentos da educação inclusiva voltados ao ensino técnico e tecnológico. Segundo o autor, mesmo diante de algumas dificuldades, o curso foi considerado um marco no processo de capacitação, visando à inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal.

Nos anos seguintes as iniciativas permaneceram em caráter de capacitação via formação à distância. Adicionalmente, neste contexto, encontramos a Portaria MEC/SETEC nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, a qual disciplina a Ação TEC NEP. A partir desse documento, o “Programa TEC NEP” passa a ser denominado “Ação TEC NEP”.

Art. 1º. Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP, que tem por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC/SETEC, 2010, p. 01).

Esta portaria instituiu grupos gestores nominalmente e definiu as seguintes incumbências: implementar políticas públicas, supervisionar e avaliar as ações, fomentar a criação dos NAPNEs, outras comissões específicas e o uso de tecnologias assistivas (Ibid., p. 03).

Embora o documento mencione a “disciplina da forma de operacionalização da ação”, não foram encontradas evidências de fomento financeiro ou disponibilização de códigos de vagas para a contratação de profissionais da área de educação especial por parte do governo. Como resultado, as ações foram desenvolvidas localmente, de acordo com a disponibilidade de recursos de cada instituição.

Alguns IFs optaram pela contratação temporária de serviços, por exemplo: contratação de intérprete de Libras e transcritor de braille, cuidador, leitor, alfabetizador de jovens e adultos e psicopedagogo clínico (IFPB). Também

encontramos relatos de oferta de estágio para interpretação de Libras (IFG) e contratação de monitores, tutores e bolsistas para atendimento ao aluno com deficiência visual (IFPB). Outros institutos optaram pelo concurso público para cargos efetivos (Técnico em Assuntos Educacionais) e docentes habilitados em Libras (IFMNG, IFPR, IFTO, IFFarroupilha, IFRR, IF Baiano). Além disso, o IF Baiano demandou a contratação de profissional da área de Educação Especial para realização do AEE e abriu dez vagas para revisor de texto braile efetivo (MENDES, 2017, p. 104).

A partir desses dados, é possível inferir que não existe uma abordagem uniforme do tema. Enquanto alguns IFs se posicionam de forma mais permanente, com a abertura de vagas em concurso, outros optam por ações imediatistas. A decisão de optar pela contratação temporária denota uma abordagem superficial da educação especial, sugerindo uma resposta sob demanda, geralmente temporária, e desconectada do projeto pedagógico institucional. “Dessa forma, o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos IFs, sem a possibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas” (MENDES, 2017, p. 105).

Com relação às formas organizativas do trabalho pedagógico para a educação especial, Garcia (2006, p. 300), já apresentava reflexões acerca dessas proposições.

As formas organizativas são compreendidas, nos termos deste estudo, como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola.

De tal modo, a gestão, os subsídios financeiros, a forma de contratação de profissionais e a estruturação dos atendimentos são partes integrantes do processo de organização do trabalho pedagógico para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, existem controvérsias sobre a necessidade de contratação de professores de educação especial para o atendimento educacional das pessoas com deficiência na Rede Federal. Alguns IFs já priorizam a contratação desses profissionais, mas a maioria aguarda códigos de vaga específicos ou determinação expressa do governo. Mesmo pesquisadores que se dedicam a este tema revelam incertezas sobre a exigência desse atendimento.

Na maioria dos IFs não há esse profissional e não sabemos se haverá, mesmo que alguns IFs já tenham sinalizado essa necessidade, pleiteando-a por meio de solicitação de códigos de vagas específicos. Com exceção dos casos como o conhecimento de Libras ou braile, as características do trabalho docente são as mesmas para estudantes com desenvolvimento típico, como por exemplo, o respeito às individualidades e a busca de

soluções metodológicas que favoreçam a aprendizagem. A responsabilidade educativa é de todos da instituição, apesar de ser desejável o trabalho de um profissional especializado para o suporte do trabalho coletivo (MENDES, 2017, p. 106).

Em 2011, com a reestruturação do MEC e a extinção da SEESP, a Diretoria de Educação Especial passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse momento, a Ação TEC NEP deixou de constar nas atribuições do setor responsável pela educação especial dentro da SECADI e da SETEC.

Na publicação do novo quadro administrativo de funções do MEC, a Diretoria da SETEC, que respondia pela Gestão Central da Ação TEC NEP, não foi mais contemplada, ou seja, a Ação TEC NEP deixou de existir formalmente na estrutura da referida secretaria. Este fato gerou inquietação, insatisfação e certa revolta na comunidade que compõe o TEC NEP na rede, levando a uma manifestação formal dos gestores estaduais, regionais e coordenadores dos NAPNEs locais quanto ao futuro da Ação TEC NEP na rede e na SETEC (ROSA, 2011, p. 120).

O autor expressa ainda o sentimento de que essa seria uma situação temporária, porém, desde então, não há novos encaminhamentos ou retomada formal do Programa/Ação TEC NEP enquanto projeto ministerial. Entretanto, as ações seguiram acontecendo a nível institucional, com a atuação dos NAPNEs.

Em 2012, estavam registrados 272 NAPNEs na SETEC. Essa quantidade de núcleos, em relação ao total de instituições da Rede Federal apontado pelo Censo de 2014, representa 49% de núcleos instituídos na rede. Nesse contexto, dos 272 núcleos da Rede Federal, 262 estão nos Institutos Federais (ROCHA, 2016, p. 65).

Como resultado dessa descontinuidade, algumas situações são, no mínimo, intrigantes, entre elas, o fato de toda referência sobre o programa ter sido retirada dos sites do governo²⁶. Ainda em 2017, esse fato já causava estranheza. “Sobre o documento base de criação do TEC NEP, uma questão desperta a atenção para a análise da política: a falta de localização de informações detalhadas sobre o Programa nos sites do governo” (LISBOA, 2017, p. 53).

Diante do que foi exposto, é possível perceber algumas lacunas no processo de implementação do Programa/Ação TEC NEP. Muitas metas indicadas no Relatório de Encaminhamentos Finais do Seminário Nacional (2005) não foram atingidas. Destacam-se como relevantes: a garantia de vagas para profissionais que atuem em

²⁶ Para a presente pesquisa solicitamos acesso via portal <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>.

áreas da Educação Especial, o caráter prioritário que o Programa/Ação TEC NEP deveria ter recebido do Governo Federal e, como tal, no âmbito de cada instituição, assim como a definição clara, por parte do MEC, das atribuições de cada Secretaria (SETEC e SEESP) com relação ao seu desenvolvimento. Esta última tanto não aconteceu, como houve a desvinculação de ambas as secretarias do programa/ação.

5.2 Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE

A criação dos NAPNEs é a estratégia principal do Programa/Ação TEC NEP para a concretização de suas propostas inclusivas. Eles são responsáveis por articular as ações dentro das instituições às quais estão vinculados.

É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais (PROGRAMA TEC NEP, 2010b).

Importante destacar que o NAPNE, conforme esse documento, tem como objetivo principal "criar a cultura da 'educação para a convivência', que é a aceitação da diversidade [...]". Em nenhum momento, o texto menciona educação especial ou atendimento educacional especializado. Portanto, suas ações são de sensibilização, quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, afastando-se do caráter pedagógico.

Outro fator que corrobora esse entendimento é que, entre as premissas apresentadas como base para o processo de preparação das instituições da Rede Federal, está a utilização do conhecimento sobre a educação da pessoa com deficiência e o desenvolvimento e uso de Tecnologia Assistiva "como superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais" (MEC/SETEC, 2010c, p. 30).

A implantação de um NAPNE ocorre através de portaria do diretor da instituição, com a designação de um coordenador. Atualmente, várias formas são utilizadas para a composição do núcleo, entre elas, indicação, eleição ou voluntariado. Os demais participantes, além do coordenador, são considerados membros e são compostos por servidores da própria instituição, além de alunos, pais e representantes da comunidade.

Além da função articular os diversos setores da sua instituição nas atividades relativas à inclusão, também tem a função de desenvolver parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades específicas, órgãos públicos e outros setores afins. Cuida da divulgação de informações e sua principal atribuição é o acolhimento dos estudantes com necessidades específicas.

Conforme indicação do Manual de Orientação – TEC NEP, a infraestrutura necessária para as instalações do NAPNE inclui: local com acessibilidade física, telefone, computador com softwares falantes e impressora (convencional e Braille), mesa de reuniões e uma pessoa para secretariar. No entanto, isso não significa que suas ações serão implementadas, pois, uma das principais dificuldades encontradas por estes núcleos, além da infraestrutura física, é a sua forma de constituição, pois não se configura como um setor, com profissionais alocados e posicionamento no organograma da instituição,

Nos estudos das produções acadêmicas, essas situações são recorrentes. Nas ponderações dos pesquisadores, aparecem como consequências da falta de unicidade, ou seja, de organização enquanto Rede, além do não cumprimento da legislação pertinente, e, em alguns casos, da ausência de interesse político para implementação e consolidação desses núcleos.

Rosa (2011, p. 118) assinalou que o cenário encontrado em sua pesquisa constatou “a precariedade de condições de trabalho dos NAPNEs que apresentam problemas de infraestrutura física, falta de recursos materiais, recursos humanos e financeiros, dentre outros”.

Rocha (2016, p. 117) problematiza essa questão ao considerar que a diversidade nos modos de organização dos NAPNEs, onde não há uma proposta orientadora, ainda que dentro de um mesmo instituto, “demonstra uma fragilidade na concepção institucional do trabalho desenvolvido por esses núcleos e, mais do que isso, parece indicar uma falta de compromisso com uma ação emanada do programa TEC NEP, vinculado à SETEC”.

Assim como a autora, entendemos que essa falta de compromisso não deve ser atribuída aos servidores responsáveis por esses núcleos, que muitas vezes atuam com muita dedicação e comprometimento. O que queremos pontuar aqui é o caráter institucional, tanto no nível micro (campus) quanto no macro (Rede).

Para Mendes (2017, p. 113),

A grande variedade de organização institucional diz da questão da autonomia e da constituição da identidade das instituições recentemente criadas ou reestruturadas, mas diz também que as ações ligadas a Educação Especial podem “ocupar” qualquer lugar, ou nenhum na organização dos institutos. Já que não existem orientações específicas, estão a depender das decisões da equipe gestora de cada IF. Não há uma organização sistematizada de composição dos núcleos de atendimento.

Cada instituição, conforme suas normativas e resoluções, implanta os núcleos em seus campi, com o objetivo de dar instrumentos à rede para que esta possa ampliar a acessibilidade das pessoas público-alvo da educação especial. “Os dados por nós analisados salientam muito mais diferenças do que unidade nas ações, até mesmo dentro de um mesmo IF nos distintos campi” (Ibid., p. 126).

Em sua pesquisa de mestrado, Lisboa (2017, p. 61) fez um levantamento dos setores aos quais os núcleos estariam vinculados, demonstrando a diversificação no arranjo institucional.

Nos Campi a situação é um pouco diferente, pois mantêm vínculo com a Diretoria de Ensino (34,48 %); não informaram a Diretoria de vinculação (31,03 %); mantêm vinculação direta com a Direção-Geral (17,24 %); são vinculados à Diretoria de Extensão (10,34 %); os demais são vinculados às duas Diretorias de Ensino e Extensão e outra diretoria específica.

As diferenças organizacionais não são as únicas variações observadas entre os NAPNEs. Rocha (2016) realizou um levantamento abrangente das diversas nomenclaturas utilizadas pelos IFs para se referirem aos NAPNEs. Esse estudo revelou uma diversidade terminológica significativa, refletindo as particularidades e as abordagens específicas adotadas por cada instituição. As variações nos nomes indicam não apenas distinções administrativas, mas também podem inferir diferenças nas filosofias e estratégias de implementação dos programas.

Figura 5-1 Nomenclatura utilizadas pelos IFs

Nomenclatura	Institutos Federais
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas	IFAL, IFAC, IF Baiano, IFB, IFCE, IFES, IFMA, IFMG, IF Norte de Minas, IFRN, IFSP e IFTO
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais	IFPA e IFRJ
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	IFBA, IFMS, IFRS, IFRO e IFTM
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	IF Sul de Minas Gerais
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas	IFBA, IFC, IFPB, IFSC, IFS, IF Sertão Pernambucano e IF Sul-rio-grandense
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais	IFG e IFPB
Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	IFAP, IFAM e IFPR
Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas	IF Farroupilha

ROCHA (2016, p. 114).

A partir desse levantamento, é possível perceber que não existe um consenso na nomenclatura do núcleo. Foram encontradas oito formas diferentes de denominação. Há variação entre as palavras “apoio” e “atendimento”, bem como na definição do público, que pode ser “pessoas com necessidades educacionais”, “especiais” ou “específicas”, ou ainda sem a palavra “educacionais”, apenas “necessidades especiais” ou “específicas”.

Essas variações estão presentes na estruturação dos núcleos nos institutos e nos documentos do próprio MEC. A representação da sigla NAPNE, tanto a Portaria 29/2010 quanto o manual de orientação do TEC NEP oscilam entre “Necessidades Educacionais Especiais” e “Necessidades Específicas” dentro do mesmo documento, enquanto o documento-base é consistente em utilizar “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” ao longo do texto, embora o nome do núcleo apareça como “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”.

Para Mendes (2017, p. 88), o debate não está apenas na forma como é escrita, conceitualmente, a escolha e utilização desses termos denotam significados distintos. “As diferenças entre as nomenclaturas nos fazem pensar que existem também diferentes concepções de atendimento na rede federal, havendo divergência, inclusive, com o proposto pela TEC NEP”.

Finalmente, é possível perceber, nos textos orientativos, que, mesmo quando é utilizada a palavra “atendimento”, esta não se refere a atendimento pedagógico. O caráter periférico das questões pedagógicas foi evidenciado tanto por Santos (2011) quanto por Rocha (2016, p. 134). De acordo com suas análises, “os PDIs supervalorizaram os recursos e técnicas voltados à acessibilidade em detrimento das modificações necessárias à ação pedagógica [...]”.

Santos (2011, p. 90), portanto, reafirma essa declaração:

Importante ressaltar que apesar da análise do primeiro nível indicar que os Institutos Federais, em suas normas internas, estão contemplando as diretrizes das políticas voltadas para as pessoas com deficiência, e isso inclui tender às legislações que garantem planejamento, atividades pedagógicas e avaliações adequadas às necessidades dessas pessoas, na maioria dos PDIs não foram encontradas metas e ações de gestão e pedagógicas que concretizassem as políticas apresentadas.

Após a leitura de mais de sessenta trabalhos de pesquisa, podemos ratificar as colocações dessas autoras. Em primeiro lugar, no que se refere à maior atenção dada à infraestrutura de acesso, como rampas e estacionamentos, e recursos que podem ser instalados sem a necessidade de acompanhamento, como programas de

computador. Em segundo lugar, o entendimento de que o NAPNE é o único responsável pelo processo de inclusão nos IFs. “É fato que muitas instituições componentes da Rede simplesmente delegam as funções aos NAPNEs e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas” (ROSA, 2011, p. 117).

Finalmente, a constatação temerária de que é função do NAPNE realizar atendimento pedagógico às pessoas público-alvo da educação especial, a exemplo do AEE. Existe uma percepção equivocada nesse entendimento, dada a forma de constituição do núcleo, a falta de contratação de profissionais capacitados para o AEE e o caráter fundacional do NAPNE, que não possui status de setor, tendo como principal objetivo articular pessoas e setores para o desenvolvimento das ações e criar a cultura da 'educação para a convivência'.

Não é possível pensar no cumprimento do AEE de forma a contemplar as necessidades dos estudantes sem os profissionais para atuar na Educação Especial. A mesma imprecisão do público a ser atendido pelos Napnes também se aplica à indeterminação de “quem” realiza o atendimento (MENDES, 2017, p. 104).

Por mais que sejam evidenciadas diversas inconsistências na constituição do programa/ação TEC NEP e dos NAPNEs na Rede Federal de ensino, não seria correto deixar de mencionar os avanços e conquistas que também foram encontrados nessas instituições. É fato que muitos IFs avançaram em suas trajetórias inclusivas e que, mesmo os que ainda apresentam ações incipientes, já deram início nessa direção.

Enfim, avaliamos que a implementação do TEC NEP, na RFEPC, representou um avanço para o campo da Educação Especial articulada à Educação Profissional, quando os NAPNE passaram a assumir o papel de articuladores de ações voltadas para um direcionamento inclusivo. Embora a análise documental tenha indicado uma baixa efetivação das ações previstas para o TEC NEP, constatamos o desenvolvimento de ações exitosas em alguns dos institutos (CUNHA, 2015, p. 164).

Em outras palavras, embora ainda existam desproporções, com alguns IFs já estruturados para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial, enquanto outros ainda têm um caminho a percorrer para garantir o direito a esse atendimento, “É mister, portanto, também resgatar e destacar que há pontos e resultados positivos da Ação TEC NEP na Rede, tais como a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos, a conscientização e a mudança da cultura interna, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva [...]” (ROSA, 2011, p. 119).

Durante a análise dos dados, foi possível explorar em maior profundidade as diferenças e sutilezas entre os conceitos abordados aqui e o âmbito da educação

especial, tema central desta tese. As nuances foram examinadas, permitindo uma compreensão mais ampla e detalhada das relações entre os elementos discutidos previamente e as questões específicas relacionadas à educação especial. Essa análise proporcionou uma visão fecunda sobre como os temas se interrelacionam e como essas interações podem influenciar os contextos educacionais inclusivos.

Diante das inconsistências e dos avanços, precisamos reconhecer que a trajetória dos NAPNEs e da Ação TEC NEP na Rede Federal representa um esforço contínuo para promover a inclusão educacional. Apesar das dificuldades encontradas, o progresso realizado até agora demonstra o potencial transformador dessas iniciativas. O fortalecimento das políticas inclusivas e o comprometimento das instituições são essenciais para superar as barreiras restantes e garantir uma educação de qualidade para todos.

6. A tessitura da pesquisa

A pesquisa em educação especial abrange investigações sustentadas em diferentes perspectivas e associadas às mais diversas áreas de conhecimento, como educação especial/psicologia, educação especial/sociologia, entre outras. Devido à sua transversalidade, é nessa multiplicidade de espaços que muitas vezes o debate se difunde.

Este estudo, no entanto, tem como foco a educação especial como uma área específica de conhecimento, entendida como um campo acadêmico institucionalizado, explorado por diversos autores e em produções acadêmicas, como dissertações e teses. Como destacado por Casagrande e Mainardes (2021), desde a década de 1960, a Educação Especial tem sido estruturada como um campo acadêmico.

Considerando o reconhecimento da educação especial no Brasil e sua significativa expansão, é possível destacar a relevância desta pesquisa, que buscou compreender como a educação especial está presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Estes documentos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias para atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

Para Minayo (2009, p. 15), a metodologia não deve ser entendida de forma externalizada do processo científico. “Essa externalidade se manifesta quando apenas usamos técnicas e instrumentos para chegar ao conhecimento sem entrar no mérito do sentido das indagações ou sem levar em conta os conceitos e hipóteses que as fundamentam”. Desse modo, é basal que o método escolhido seja coerente com as hipóteses e escolhas teóricas.

Certamente, a escolha do método de pesquisa é um dos componentes mais importantes do processo de pesquisa, no entanto, não se trata apenas de nomeá-lo, mas sim, de desenhá-lo ao ponto que o percurso seja claro e detalhado, permitindo que leitores, interlocutores e/ou demais pesquisadores consigam apreender o que foi proposto.

Nesse sentido o destaque para o rigor científico:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a

justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho [...] (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa de cunho descritivo reflexivo. A pesquisa qualitativa é utilizada para responder questões que não poderiam, ou não deveriam, ser abordadas a partir da quantificação. Trabalha com o fenômeno humano, significados, valores e subjetividades que não podem ser traduzidos em números. “A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica” (MINAYO, 2009, p. 22).

Segundo Gil (1999, p. 42), um estudo descritivo se destina prioritariamente a delinear percepções e tem como objetivo a descrição e análise minuciosa de fenômenos, populações ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. No entanto, conforme o autor:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, op. cit., 42)

A pesquisa descritiva reflexiva é uma combinação dos elementos da pesquisa descritiva com uma abordagem reflexiva, conciliando uma descrição detalhada dos dados com uma reflexão crítica. Esse processo permite a coleta minuciosa de informações sobre um fenômeno específico, ao mesmo tempo que envolve o pesquisador em um processo contínuo de reflexão.

Para responder às questões suscitadas pela pesquisa, realizamos uma pesquisa documental, assim caracterizada por se tratar, exclusivamente, da análise dos PDIs, que foram os documentos escolhidos para este fim. O desafio deste tipo de pesquisa é a seleção, análise e tratamento dos dados pelo pesquisador e a capacidade de entender os documentos escolhidos em seu contexto.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo (LUVEZUTE KRIPKA; SCHELLER; DE LARA BONOTTO, 2015, p.57).

Para tanto, são utilizados documentos que não foram analisados ou que podem ser reanalisados buscando diferentes informações e/ou perspectivas. “Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador ‘mergulhe’ no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos[...]” (Ibid., p. 57).

6.1 Contextualizando a pesquisa

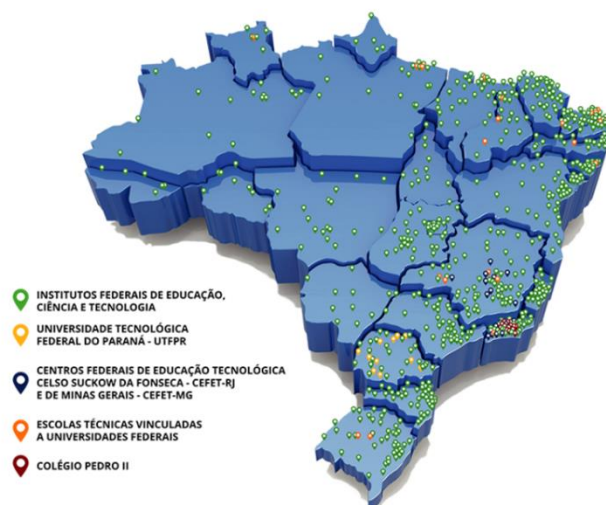
Tendo em vista os aspectos observados, os IFs e sua estrutura complexa e verticalizada e a educação especial e seus desafios, esta pesquisa teve a intenção de contribuir para a compreensão do panorama da educação especial neste contexto. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida como Rede Federal, é composta por um conjunto de diferentes instituições, nomeadas a seguir:

- 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- 02 Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), e de Minas Gerais (CEFET-MG);
- 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- Colégio Pedro II.

No entanto, a presente pesquisa foi direcionada aos 38 Institutos Federais e seus respectivos campi, não envolvendo as demais instituições que compõem a Rede Federal.

Na esfera do Ministério da Educação, cabe à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira.

Figura 6-1 – Localização dos IFs no Brasil



Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

Fonte: BRASIL (2022).

6.1.1 Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os IFs estão localizados nas cinco regiões geográficas do Brasil e todos os estados da federação, incluindo o Distrito Federal, possuem pelo menos um instituto. Outra característica importante é sua estrutura multicampi, ou seja, todos eles possuem mais de um campus. Há estados que possuem mais de um instituto, em parte, pela reestruturação dos CEFETs, das escolas agrotécnicas e de outras instituições, ou pelo número de campi que uma reitoria consegue oferecer suporte.

Cada um dos IFs conta com uma reitoria própria, com estrutura administrativa, financeira e pedagógica autônomas, além dos campi vinculados às suas respectivas reitorias, organização semelhante à estrutura das universidades federais.

- Região Norte: Possui sete institutos, um em cada estado. O IFAM (Instituto Federal do Amazonas) é o mais antigo da região, tendo sua origem nas 19 EEAs (Escolas de Aprendizes e Artífices – 1909).
- Região Nordeste: Possui onze institutos; a Bahia possui dois IFs e, nos demais estados, há um em cada.
- Região Centro-Oeste: É a que possui o menor número de IFs: são cinco institutos, incluindo o IFB, localizado em Brasília, no Distrito Federal; dois em Goiás; um no Mato Grosso e um no Mato Grosso do Sul.

- Região Sudeste: Possui nove institutos. Minas Gerais é o estado com o maior número de IFs no país: são cinco no total. Rio de Janeiro possui dois e Espírito Santo e São Paulo, apenas um cada. O IFSP possui o maior número de campi: são trinta e oito campi vinculados a uma única reitoria.
- Região Sul: Possui seis institutos: três no Rio Grande do Sul; dois em Santa Catarina e um no Paraná. Este último também possui um número elevado de campi vinculados a uma única reitoria: são um total de vinte e cinco.

Tabela 6-1– IFs por regiões

Região	Estado	Instituto
Região Norte (07)	AC	Instituto Federal do Acre – IFAC
	AP	Instituto Federal do Amapá – IFAP
	AM	Instituto Federal do Amazonas – IFAM
	PA	Instituto Federal do Pará – IFPA
	RO	Instituto Federal de Rondônia - IFRO
	RR	Instituto Federal de Roraima – IFRR
	TO	Instituto Federal do Tocantins - IFTO
Região Nordeste (11)	AL	Instituto Federal de Alagoas - IFAL
	BA	Instituto Federal da Bahia – IFBA
		Instituto Federal Baiano – IF Baiano
	CE	Instituto Federal do Ceará - IFCE
	MA	Instituto Federal do Maranhão - IFMA
	PB	Instituto Federal da Paraíba - IFPB
	PE	Instituto Federal de Pernambuco – IFPE
	PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF Sertão
	RN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN
	PI	Instituto Federal do Piauí – IFPI
	SE	Instituto Federal de Sergipe - IFS
Região Centro-Oeste (05)	DF	Instituto Federal de Brasília - IFB
	GO	Instituto Federal de Goiás – IFG
		Instituto Federal Goiano – IF Goiano
	MT	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
	MS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS
	ES	Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Região Sudeste (09)		Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG
	MG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IF Norte de Minas
		Instituto Federal do Sudeste de Minas - IF Sudeste de Minas

		Instituto Federal do Sul de Minas - IF Sul de Minas
		Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
		Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
	RJ	Instituto Federal Fluminense – IF Fluminense
	SP	Instituto Federal de São Paulo - IFSP
	PR	Instituto Federal do Paraná - IFPR
		Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
	RS	Instituto Federal Farroupilha - IF Farroupilha
Região Sul (06)		Instituto Federal Sul-rio-grandense – IF SUL
		Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
	SC	Instituto Federal Catarinense – IFC

Fonte: Elaborado pela autora, 2022 - Adaptado de BRASIL (2020)

6.2 Procedimentos de coleta de dados

Como procedimento de coleta de dados, foi adotada a pesquisa documental. Todavia, é pertinente salientar que esta não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica, pois esta última está presente em todas as pesquisas e corresponde ao estudo da bibliografia publicada sobre o tema. “Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno [...]” (LUVEZUTE KRIPKA; SCHELLER; DE LARA BONOTTO, 2015, p. 58).

Os documentos constituem-se como fontes importantes nas pesquisas sociais, pois, por se tratar de registros solidificados, não dependem da memória ou de lembranças das pessoas entrevistadas.

A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais (CELLARD, 2012, p. 295).

Outro aspecto importante a ser destacado na pesquisa documental é o conhecimento sobre os documentos utilizados. Estes não são apenas fontes de informação descontextualizada. O pesquisador precisa entender os documentos dentro do seu contexto, pois eles foram elaborados sob uma determinada perspectiva, com propósitos e direcionamentos.

Neste estudo, a pesquisa documental refere-se ao estudo exaustivo dos PDIs em vigor no ano de 2023, conforme publicado em site oficial. A maior parte dos documentos compreendeu o período de 2019-2023, totalizando 22 dos 38 institutos.

Tabela 6-2 PDIs em vigor no ano de 2023 - período 2019-2023

Contagem de Período	Rótulos de Coluna	
Rótulos de Linha	2019-2023	Total Geral
IF Goiano	1	1
IFAL	1	1
IFAM	1	1
IFAP	1	1
IFB	1	1
IFC	1	1
IFCE	1	1
IFG	1	1
IFMA	1	1
IFMG	1	1
IFMS	1	1
IFMT	1	1
IFNMG	1	1
IFPA	1	1
IFPB	1	1
IFPR	1	1
IFRR	1	1
IFRS	1	1
IFSertãoPE	1	1
IFSP	1	1
IFSULDEMINAS	1	1
IFTM	1	1
Total Geral	22	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Vigente no período 2020-2024, foram encontrados seis institutos.

Tabela 6-3 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2020 - 2024

Contagem de Período	Rótulos de Coluna	
Rótulos de Linha	2020-2024	Total Geral
IFAC	1	1
IFBA	1	1
IFPI	1	1
IFSC	1	1
IFSE	1	1
IFTO	1	1
Total Geral	6	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Compreendendo o período de 2019-2026, foram encontrados três IFs.

Tabela 6-4 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2019 - 2026

Contagem de Período	Rótulos de Coluna	
Rótulos de Linha	2019-2026	Total Geral
IFFAR	1	1
IFRN	1	1
IFSUL	1	1
Total Geral	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

E apenas duas instituições com o intervalo de 2021-2025.

Tabela 6-5 PDIs em vigor no ano de 2023 – período 2021 - 2025

Contagem de Período	Rótulos de Coluna	
Rótulos de Linha	2021-2025	Total Geral
IF Sudeste MG	1	1
IFBaiano	1	1
Total Geral	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Os demais cinco institutos apresentaram datas diversas conforme quadro a seguir.

Tabela 6-6 PDIs em vigor no ano de 2023 – períodos diversos

Contagem de Período	Rótulos de Coluna					
Rótulos de Linha	2017-2023	2018-2022	2019/2-2024/1	2022-2026	2023.2-2028.2	Total Geral
IFES			1			1
IFFLU					1	1
IFPE				1		1
IFRJ	1					1
IFRO		1				1
Total Geral	1	1	1	1	1	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A flexibilização no período de vigência se deu pelo fato de os IFs não possuírem uma data fixa comum a todos os institutos, podendo haver variações. A escolha do limite temporal foi ancorada na justificativa de serem os documentos mais recentes, ainda em vigor.

A busca pelos PDIs foi realizada nos sites institucionais dos IFs. Apenas três deles foram requeridos através de pedidos de acesso à informação, registrados por meio da Plataforma Fala.BR: o IFRJ devido a falha no link de acesso, o IFRR por estar em transição para a plataforma sou.gov e o IFRO, que mencionava a nova construção do PDI 2023-2027, mas disponibilizava apenas o arquivo referente ao período de 2018-2022. Em atendimento à minha solicitação fui informada que o PDI do IFRO 2023-2027 estava em fase de diagramação e seria publicado até o dia 19/01/2024 no

portal do IFRO. Como a vigência dos documentos estabelecida para esta pesquisa foi o ano de 2023, optamos por utilizar o PDI já publicado, ou seja, 2018-2022, por entendermos que, mesmo com a existência de uma versão mais atual, esta não estava vigente na data limite, pois não estava acessível à comunidade.

A maior parte dos institutos, totalizando 14, disponibiliza o documento já na página inicial em local de fácil acesso. Oito documentos foram encontrados junto aos setores de Desenvolvimento Institucional ou Planejamento Institucional. No espaço destinado a Documentos Institucionais, encontramos sete, e nas seções dos sítios eletrônicos denominadas “Quem somos” ou “Sobre o IF”, foram encontrados outros seis.

O PDI é um documento de planejamento estratégico, obrigatório para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), exigido no credenciamento e credenciamento institucional junto ao MEC.

O PDI constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela IES, assim como um instrumento de gestão pública. Ao englobar elementos que influenciam a melhoria da qualidade do ensino, na uniformidade das tarefas administrativas e na gestão financeira eficiente, ele colabora para os objetivos de eficiência, eficácia, efetividade e transparência pública (SANT'ANA et al., 2017, p. 08).

Conforme o Decreto nº 9.235/2017, o PDI deverá conter, no mínimo, os seguintes elementos: missão, objetivos, metas e histórico; projeto pedagógico da instituição, com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; organização didático-pedagógica; oferta de cursos e programas de pós-graduação; perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância; organização administrativa da instituição e políticas de gestão; projeto de acervo acadêmico em meio digital; infraestrutura física e instalações acadêmicas; demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras; e oferta de educação a distância (BRASIL, 2017, Art., 21).

Como são documentos bastante extensos, que tratam de toda a organização institucional, incluindo áreas que não abordam o objeto de interesse desta pesquisa, como finanças, governança e organização administrativa, foram aplicadas ferramentas de busca. As palavras-chave escolhidas para serem utilizadas nas ferramentas de busca envolvem especificamente o tema ‘educação especial’ e ‘deficiência’, direcionando-se ao público-alvo. Ao utilizar apenas a palavra deficiência,

contemplamos as variações dos termos que podem ser utilizados, como pessoas com deficiência, estudantes/alunos com deficiência e qualquer outro aspecto que envolva o tema.

Outros termos comumente relacionados ao tema, como ‘educação inclusiva’ e ‘inclusão’, não foram utilizados intencionalmente, por serem mais abrangentes e poderem envolver outros aspectos sociais, conforme discutido na revisão teórica. No entanto, nos casos em que não aparecia nenhuma ocorrência relacionada às palavras-chave, a busca era estendida a esses termos para confirmar que o tema não era discutido, mesmo que com termos diferentes.

Os termos não foram pesquisados em sua variação de plural, uma vez que estas aparecem na seleção por conter a base da palavra. Por exemplo, a palavra “deficiências” apareceu selecionada de forma que apenas a representação do plural, neste caso com o “s”, não estando grifada de cor diferente. Não foram incluídos na coleta de dados trechos em que a palavra deficiência estava relacionada a outro assunto, no sentido de carência, escassez ou déficit, como nos seguintes exemplos: identificar as causas dos problemas e deficiências das ações empreendidas, deficiência de recursos, entre outros.

Como o objeto deste estudo era focalizado na percepção registrada no PDI, na qualidade de documento central, onde é feita uma retomada e/ou avaliação do que já foi concretizado e o planejamento estratégico institucional para os próximos anos, escolhemos não analisar outros documentos além destes.

6.3 A análise dos dados

Para a análise e tratamento dos dados, optamos por realizar a Análise de Conteúdo. A interpretação de dados na pesquisa qualitativa busca produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos. Segundo Bardin (2007, p. 37), a análise de conteúdo é:

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

Nesse sentido, Bardin afirma que a análise de conteúdo pode ser trabalhada tanto na abordagem qualitativa quanto na quantitativa, esta última advinda de sua

influência positivista. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, e as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2000, p. 98).

No entanto, compreender significações não é expressar opiniões ou crenças, mas entender as representações dentro da dimensão social. “Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2009, p. 80).

A análise de conteúdo possui diferentes formas de abordagem e preparo, porém, em geral, organiza-se em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2007).

A pré-análise é a fase de organização dos materiais. É composta por diversas atividades não estruturadas, entre elas, leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e indicadores, e preparação do material.

Para este estudo, a escolha dos documentos foi uma fase crucial, pois se tratou da constituição do corpus de pesquisa, ou seja, o universo de documentos que seriam analisados, a saber, os Planos de Desenvolvimento Institucionais elaborados pelos Institutos Federais de Educação.

A opção pela análise dos PDIs atende às principais regras que devem ser consideradas na seleção dos materiais, elencadas por Bardin (2007): regra da exaustividade, nenhum PDI deixou de ser angariado; regra da representatividade, todos os institutos foram incluídos na análise; regra da homogeneidade, os documentos seguem os mesmos critérios; regra da pertinência, os documentos são adequados e correspondem ao objetivo.

Inicialmente, selecionamos a lista contendo todas as instituições que seriam alvo da busca. Esta foi organizada conforme art. 5º da Lei Nº 11.892/2008b, seguindo a sequência por região e estados federativos, não seguindo ordem alfabética. A seguir, foram recolhidos todos os documentos. Como não foi possível realizar a busca em um mesmo tempo, organizamos uma planilha nomeada “Coleta dos PDIs” com os dados coletados e uma pasta com todos os arquivos encontrados. A planilha foi organizada com um IF por linha e as seguintes colunas: IF, data de coleta, PDI (contendo o link que direciona para o arquivo), período de vigência e o caminho

utilizado para chegar a este material. O PDF da referida planilha encontra-se no apêndice.

Ainda durante a fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material. Embora os documentos não tenham sido lidos na íntegra, conforme elucidado nos procedimentos de coleta, devido à extensão e amplitude deles, foi possível fazer uma ambientação sobre a organização, a forma como os temas foram abordados, a leitura das introduções/apresentações e os sumários.

A fase de exploração do material foi a fase mais extensa e laboriosa, pois consistiu na análise propriamente dita e codificação do material selecionado na pré-análise. Essa fase resultou nos dados em estado bruto, que foram lapidados na fase seguinte. “A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra são tarefas de construção, que carregam consigo a teoria e o material de pesquisa” (BAUER, 2008, p. 199).

A unidade de registro utilizada na codificação deste estudo foi o tema, ‘educação especial’, entendido como uma unidade de significação que se destaca com facilidade do conteúdo analisado. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2007, p. 99). Nessa segunda parte da pesquisa, organizamos uma nova planilha para a organização das informações contidas nos PDIs. Esta foi intitulada “Dados encontrados nos PDIs” e contém as seguintes colunas: IF, PDI, palavra-chave, ocorrências, página, capítulo e texto.

Os textos em que foram encontradas ocorrências das palavras-chave foram extraídos na íntegra para que não houvesse descontextualização no momento das análises e categorização. No entanto, nem toda informação coletada foi objeto de significação.

Finalmente, como regra de enumeração, consideramos a frequência de aparição, mas também, e de forma mais profunda, a presença ou ausência dos elementos significativos. Em muitos casos, a ausência diz mais sobre o tema pesquisado do que a presença. “Por vezes torna-se necessário distanciarmo-nos da crença sociológica na significação da regularidade. O acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (BARDIN, 2007, p. 110).

A categorização foi o próximo passo para o processo de análise de conteúdo. Não é uma fase obrigatória, mas é amplamente utilizada. Diz respeito ao reagrupamento dos elementos decodificados em conjuntos, de acordo com critérios definidos previamente ou não. Nesta pesquisa, não houve categorias pré-estabelecidas; estas emergiram do material analisado. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2007, p. 110).

Para a classificação e agrupamento dos temas, utilizamos o software MAXQDA como ferramenta. É um software acadêmico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. Pode ser utilizado em todos os tipos de dados não estruturados, tais como análise de conteúdo, entrevistas, discursos, grupos focais, arquivos de áudio/vídeo/imagem, por exemplo.

Os dados foram organizados em grupos com cores diferentes, permitindo a visualização do sistema de categorias conforme avançamos atribuindo códigos a segmentos de dados que se relacionam a temas ou tópicos específicos.

As categorias refletiram as intenções de pesquisa e reorganizaram os dados coletados e decodificados. A primeira categoria a ser identificada foi intitulada “Aspectos das ausências”, na qual foram problematizadas as questões relativas à ausência do tema da educação especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais. A segunda categoria abrange as questões em torno dos conceitos de inclusão e acessibilidade, e foi nomeada como “Educação especial, inclusão ou acessibilidade: do que estamos falando?”.

A terceira, e última fase, consistiu no tratamento dos resultados alcançados. A partir dos dados obtidos, foi possível propor inferências e interpretações com base nos objetivos de pesquisa. Essas inferências podem ser entendidas como deduções lógicas, obtidas em virtude das suas ligações com as demais proposições. A análise vai além do que está escrito. Num primeiro momento, buscamos compreender o significado da informação; num segundo olhar, buscou-se outra significação, que pode estar oculta ou em segundo plano. “Em outras palavras, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2009, p. 84).

A interpretação é a finalização da análise de conteúdo. Com base nas inferências e na fundamentação teórica, a interpretação é o resultado da pesquisa, ou seja, a produção de um conhecimento a partir de dados coletados. “Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2009, p. 91).

Todavia, apesar de as três fases serem listadas em ordem cronológica, não podemos desconsiderar que, em pesquisa qualitativa, não há delimitações nítidas entre elas. Elas podem ser simultâneas, ou pode haver um deslocamento imprevisível entre o início e o final.

No entanto, não podemos desconsiderar dois aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à ideia de que tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo. Já o segundo se refere ao fato de que, em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos ao final, descobrimos que precisamos retornar as partes das fases anteriores (GOMES, 2009, p. 81).

Retornar às partes anteriores não significa refazer o processo como um todo, mas sim que a interpretação dos dados pode exigir novas leituras ou a exploração de outros materiais, ou até mesmo o retorno à fase de pré-análise, para releitura dos dados coletados. Esse movimento contínuo e flexível é uma característica essencial da pesquisa qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda e holística do fenômeno estudado.

A análise de conteúdo, portanto, não se resume à mera descrição das informações coletadas. O interesse principal reside nas inferências que podem ser deduzidas após os conteúdos serem analisados. Isso envolve a interpretação dos dados à luz das questões de pesquisa e da fundamentação teórica adotada. As inferências são deduções lógicas que emergem da análise dos dados, permitindo a construção de novos entendimentos e conhecimentos sobre o tema investigado.

O processo de análise de conteúdo, com suas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, é dinâmico e interativo. A cada etapa, o pesquisador pode identificar a necessidade de voltar a fases anteriores para aprofundar a compreensão dos dados ou ajustar as categorias e códigos utilizados. Essa flexibilidade é fundamental para garantir a validade e a profundidade das inferências feitas.

As reflexões e inferências resultantes da análise de conteúdo foram detalhadas no próximo capítulo, intitulado "Consolidando a pesquisa: resultados e discussões". Neste capítulo apresenta-se a discussão dos dados coletados, destacando as principais descobertas e insights obtidos. A análise crítica e interpretativa dos resultados permite uma compreensão mais ampla e contextualizada do panorama da educação especial nos IFs, conforme registrado nos PDIs.

7. Consolidando a pesquisa: resultados e discussões

O presente capítulo aborda as discussões emergentes das análises dos dados obtidos. No escopo desta pesquisa, o propósito não é emitir juízos de valor ou realizar comparações, mas sim contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema da educação especial nos IFs. Para tanto, os trechos selecionados não serão identificados, em vez disso, serão indicados a partir da fonte na planilha, com o número da linha, permitindo verificações e ajustes conforme necessário, enquanto o nome do instituto será mantido confidencial.

Após a coleta inicial, foram identificadas 772 passagens nos 38 PDIs analisados. Os excertos foram extraídos dos textos dos documentos, organizados por IF, identificados e codificados conforme o enfoque do assunto. Após estudo exaustivo dos resultados da codificação, as categorias emergiram.

Duas categorias foram delineadas para orientar estas reflexões, ambas configuradas após a coleta dos dados. Não recorremos a categorias predefinidas, reconhecendo que tal abordagem poderia restringir a amplitude da pesquisa, dada a multiplicidade de fatores e realidades distintas que caracterizam os institutos. Do mesmo modo, a quantidade de ocorrências, sob o aspecto exclusivamente quantitativo, não foi destacada pois nem sempre a abrangência numérica é relevante. O fato de um termo ser citado inúmeras vezes não significa que o tema tenha sido desenvolvido em profundidade; por exemplo, neste estudo, 247 passagens, ou seja, quase 32% dos termos identificados, foram desconsiderados após a primeira análise por não serem proeminentes. Uma parcela significativa deve-se ao uso do termo ‘deficiência’ na busca por palavras. A preocupação com a reserva de vagas e atendimento à legislação nas questões relacionadas à assistência estudantil impacta positivamente na construção dos documentos oficiais das instituições federais de ensino, sendo amplamente referendados.

A primeira categoria identificada, intitulada “Aspectos das Ausências”, analisou as questões relacionadas à falta de inclusão do tema da educação especial nos planos de desenvolvimento institucionais, e/ou a inserção desvinculada do propósito de abordagem do tema, como, por exemplo, citações de legislação ou referenciais bibliográficos mencionados. Por sua vez, a segunda categoria, denominada “Educação especial, inclusão ou acessibilidade: do que estamos falando?”, engloba

os tópicos que permearam os conceitos de inclusão e acessibilidade em sua relação com a educação especial.

A seguir, apresentaremos essas categorias em detalhes, proporcionando uma análise mais profunda das questões emergentes e suas implicações no contexto da educação especial nos Institutos Federais.

7.1 Aspectos das ausências

A primeira parte do estudo dos PDIs envolveu uma investigação minuciosa sobre a integração do tema da educação especial no conteúdo dos documentos. Para alcançar esse objetivo, foram identificados os diferentes usos e contextos nos quais o termo foi empregado, visando uma melhor compreensão e organização do texto.

7.1.1 *Referências (Des.) contextualizadas à educação especial: primeiras observações*

Inicialmente, foram identificados os trechos em que a educação especial era mencionada, porém, essas menções não estavam relacionadas ao tema em discussão. Em vez disso, a menção era feita apenas para cumprir uma exigência ou listar diferentes modalidades que precisavam ser referidas. Em outras palavras, essas citações foram incluídas apenas formalmente, para identificar ou relatar, sem realmente abordar ou discutir a questão da educação especial de forma relevante no contexto em que estavam inseridas.

Podemos identificá-las nos seguintes excertos:

Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de docentes para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, **educação especial**, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. [...]
 Código: • Ofertas de cursos - Atendimento às Normas
 Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 165

Estágio Curricular Supervisionado, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, é definido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da **educação especial** e dos anos finais do ensino

fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008a).

Código: • EE > Apenas menciona EE

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 377

Outra forma de citação foi identificada como títulos de cursos em diversos níveis e modalidades ofertados pelos institutos, ou cursos de capacitação destinados a servidores da própria instituição, como nos exemplos a seguir:

Adequações Curriculares para a **educação especial** FIC 40 EaD 2020/1

Inclusão e **educação especial** Aperfeiçoamento 40 EaD 2020/1

Código: • EE > Cursos e seminários

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 152

Quadro 23 – Oferta dos cursos de pós-graduação (especialização) em 2019

Especialização em **educação especial** e inclusiva

Código: • EE > Cursos e seminários

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 489

Neste ponto, cumpre observar para a área finalística, notadamente, que devem ser realizados esforços para a promoção do desenvolvimento dos servidores em **educação especial**, Metodologias Ativas de Ensino, uso de Tecnologias da Informação de Comunicação no Ensino, utilização dos sistemas institucionais (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos - SIPAC e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA), além do incentivo à formação continuada docente e técnico-administrativa.

Código: • EE > Capacitação dos servidores

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 248

Na apresentação destes trechos, nossa intenção é demonstrar que diversas instâncias do uso do termo "educação especial" encontram-se vinculadas à legislação, ao cumprimento de normativas ou à designação de cursos. Isso não significa que o fato de serem apenas menções não seja um indicativo de que a instituição esteja atenta a esta modalidade de ensino. Nesse caso, sugere que o contexto em questão não se destina à reflexão do tema proposto neste estudo, portanto, não foi objeto de análise.

Da mesma forma, ocorreu com o uso do termo "deficiência". O atendimento às legislações, principalmente, reservas de vagas em concursos e nos cursos ofertados pelos institutos foram predominantes, demonstrando o comprometimento da rede com o acesso das pessoas PAEE aos IFs, tanto como estudantes quanto como servidores. As cotas reservadas pelas ações afirmativas de ingresso aos estudantes são referendadas pela maior parte dos IFs, conforme a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, destinando vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Ações Afirmativas

Lei N.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei N.º 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.

Código: • Acesso (ingresso no IF)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 135

Às pessoas portadoras de **deficiência** é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

Código: • Gestão de Pessoas - concurso

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 97

A preocupação com a capacitação dos servidores para o atendimento às pessoas com deficiência também é recorrente nos PDIs. Os setores que mais mencionaram esse tipo de capacitação foram as bibliotecas e os profissionais dos setores de comunicação. Nesse caso, a palavra ‘atendimento’ está com o sentido de recepção ou prestação de serviços, nos lugares onde se atende o público. Não está relacionada ao atendimento educacional, como podemos perceber nos trechos destacados a seguir:

Para o aprofundamento das diretrizes de direitos humanos previstas na Política de Comunicação, ao fim de 2020 e início de 2021, uma formação realizada em parceria com a Coordenação de Políticas Inclusivas (Copi) da Proext possibilitou a **capacitação de todos os profissionais de comunicação em temas relacionados ao combate ao racismo, machismo e homofobia nos processos comunicacionais, além do acesso da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades à informação.**

Código: • EE > Capacitação dos servidores

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 445

As capacitações deverão ser realizadas por meio de oficinas, cursos, seminários, congressos, entre outros. Primando pela inclusão dos seus usuários e pela excelência no atendimento, a **capacitação mínima de servidores das Bibliotecas é necessária para a abordagem adequada para atendimento aos usuários com necessidades educacionais especiais originadas de diversas deficiências** (intelectual, psicossocial, física, de deficiência visual, auditiva e com transtorno do espectro autista, entre outros). É preciso atentar para ocorrer um diálogo entre os setores (Núcleo de Assistência Inclusiva e Biblioteca) para orientação sobre como essa abordagem deve ocorrer.

Código: • EE > Capacitação dos servidores

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 252

A seção dos Assuntos Estudantis, ou Assistência Estudantil, foi a que mais abordou a questão do acesso e permanência dos estudantes PAEE. Os recursos para o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES são repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil para estudantes regularmente matriculados em cursos de

graduação presencial. Entre os objetivos do programa está listada a promoção da inclusão social pela educação. Todos os PDIs mencionaram o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES, conforme a citação a seguir.

A Política de Assistência Estudantil do IF é efetivada por meio de Programas e Projetos diferenciados, que devem compreender ações que atendam a todos os estudantes em formação. Dessa forma, uma Política de Assistência ao Estudante está integrada ao desenvolvimento pedagógico, ao exercício pleno da cidadania e à promoção de inclusão ao mundo do trabalho. São consideradas as seguintes modalidades de atendimento estudantil, no IF, em consonância com o Decreto nº 7.234/2010:

I - auxílio-moradia;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - apoio pedagógico; e

IX - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Código: • Assistência estudantil

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 506

No segundo momento, foram analisados os trechos que abordavam a educação especial de forma pertinente para este estudo. Com base nessas citações, propomos algumas reflexões que julgamos relevantes.

7.1.2 Educação especial nos PDIs: presenças e ausências

A primeira delas refere-se à confusão conceitual entre educação especial e educação inclusiva. Em alguns documentos, foi possível perceber que esses termos aparecem entrelaçados, mencionando-se um com a definição do outro. A seguir, temos um exemplo claro dessa questão:

Sendo assim, a **educação inclusiva** deve permear transversalmente todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo a todos a igualdade de oportunidades. O marco regulatório vigente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007, está baseado na defesa do direito de convivência de todos os alunos, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos. Essa política busca romper as barreiras impostas pelas diferenças e tem como objetivos: a transversalidade da **educação especial**, da educação infantil à educação superior.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 48

Código: • O que dizem as ausências?

O texto inicia mencionando a educação inclusiva, no entanto, na sequência, encontra-se a definição e os documentos legais que amparam a educação especial.

Consideramos que isso ocorra em virtude da forte conexão, criada em nosso país, do paradigma da educação inclusiva com esta modalidade de ensino. Embora a proposta não esteja destinada apenas ao público-alvo da educação especial, mas a todos os estudantes, em muitos casos é com foco nesses que a abordagem é feita. Há uma ligação intrínseca entre os conceitos, até mesmo os documentos legais brasileiros, quando mencionam educação inclusiva, referem-se, primordialmente, às questões da educação especial. “Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial” (GARCIA, 2013, p.101).

Como vimos no referencial teórico, a educação inclusiva é uma proposta de educação para todos, não apenas para as pessoas com deficiência. “As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas ou sociais, crianças da rua ou que trabalham, de populações remotas ou de minorias étnicas ou culturais, desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.03). Desse modo, a educação especial insere-se neste conceito inclusivo, podendo ser entendida como educação especial inclusiva, para diferenciar-se do modelo de segregação inicialmente estabelecido para esta modalidade e repensá-la na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a; KASSAR, 2011; GARCIA, 2013; MENDES, 2017).

O TEC NEP foi a proposta do governo para as discussões sobre a educação inclusiva na Rede Federal, com a finalidade de ampliar o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico. Dentro dessa proposta, os NAPNES são responsáveis por articular o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TEC NEP no âmbito interno dos IFs. O objetivo principal desses núcleos é “criar na instituição a cultura da 'educação para a convivência', que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais” (PROGRAMA TEC NEP, 2010, p.03).

Embora tenha sido criado a partir de uma parceria entre a SESP e a SETEC, com base nesse objetivo e na ausência de menção à educação especial nos documentos orientadores do TEC NEP, é possível inferir que a estruturação da educação especial não estava entre suas finalidades iniciais.

Nesse sentido, a proposta do Programa indica ações que busquem transformar a situação para a superação dessas dificuldades: a primeira seria

a de ampliar a compreensão sobre a diversidade, e perceber que ela diz respeito a todos e é considerada um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana. O segundo tipo de ações seria a de efetivar, conjuntamente, ações que conduzam ao respeito e valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho (ANJOS, 2006, p.42)

Todos os planos de desenvolvimento mencionaram a existência de algum núcleo direcionado aos estudantes PAEE e/ou com necessidades educacionais específicas²⁷. As terminologias utilizadas não seguem um padrão uniforme, algumas variações encontradas foram: NAPNE, NAPNEE ou NAE. A sigla NAPNE pode significar a abreviatura de uma variedade de vocábulos, entre eles, núcleo de atendimento, núcleo de apoio, as pessoas com necessidades educacionais especiais ou específicas. Além das diferenças de nomenclatura, há também disparidades na descrição do público-alvo, que oscila entre os estudantes PAEE, com dificuldades de aprendizagem, com dificuldades específicas, entre outros. Embora estes sejam tópicos relevantes, não foram o nosso foco. ²⁸Ao examinar esses núcleos, percebe-se que, de modo geral, desempenham um papel significativo na promoção da inclusão nos IFs.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, e tem a finalidade de articular atividades relativas à inclusão dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, com implementação de políticas que visem à permanência e a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas, proporcionando uma educação com base na promoção da cultura, da educação para a convivência, do respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades, para que nenhum estudante seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 641

Código: • O que dizem as ausências?

Considerando que sua função é fomentar uma cultura de aceitação da diversidade, suas intenções estão alinhadas com o seu propósito designado. No entanto, é decisivo e determinante entender que esses núcleos não devem ser os únicos responsáveis pela inclusão. Caso contrário, corre-se o risco de criar uma segmentação no atendimento aos estudantes, desonerando os demais profissionais envolvidos no processo inclusivo. “Essa percepção de que há uma grande responsabilização dos NAPNEs como articuladores, executores das ações relativas à escolarização do público da Educação Especial pode incorrer em nova faceta de segregação” (ROCHA, 2016, p. 146).

²⁷ Terminologia utilizada por boa parte dos PDIs.

²⁸ Nesse sentido, estudos como Santos (2011), Rocha (2016) e Rodrigues-Santos (2020) são fontes de informação para aprofundamento nesses aspectos.

A complexidade de se pensar em um atendimento, setor ou profissional especializado na educação comum não é uma questão atual e vem sendo discutida há décadas. Uma das críticas à proposta de integração ou "paradigma de serviços" era a compartimentalização do atendimento, dentro ou fora da escola. Pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças do indivíduo, na direção de sua normalização. Nesse modelo, em um processo unilateral, a educação dos estudantes com algum tipo de deficiência era delegada ao professor de educação especial, o que desresponsabilizava os demais setores da instituição. “[...] o objeto principal da mudança centrava-se, ainda, essencialmente, no próprio sujeito” (ARANHA, 2001, p. 20).

A proposta de inclusão escolar foi concebida com a perspectiva de que toda a escola deve se preparar para receber todos os estudantes. O foco, portanto, é redirecionado do estudante para o sistema educacional como um todo. Isso não implica, necessariamente, a exclusão do atendimento especializado, mas sim a implementação de diferentes formas de organização e respostas educativas que promovam um acolhimento institucional das diferenças.

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades etc. No entanto, para além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (GLAT, 2018, p. 11)

É um desafio para a educação especial contribuir com a educação geral “sem criar espaços para acomodar mais uma vez procedimentos de segregação em nome da necessidade de um ensino especializado, e, de outra parte, sem reduzir a problemática da deficiência à dimensão do ensino” (FERREIRA, 1998, p.03).

Assim, o cerne da discussão é o direito de acesso de todos os estudantes, baseado na proposta dos direitos humanos. De igual modo, a permanência é uma questão com muitos fatores imbricados. A pessoa com deficiência tem direito à escolarização não segregada, assim como todos os cidadãos, e ao acesso indiscriminado aos recursos educacionais necessários para garantir essa prerrogativa. “Muitos docentes do ensino comum, mesmo quando acolhedores ou com discurso ‘politicamente correto’ a favor da inclusão, no fundo, não acreditam que alunos com deficiências pertencem às suas turmas” (GLAT, 2018, p. 16).

Ainda sobre o aspecto da responsabilização ou polarização da relação entre os diversos agentes educacionais, Medeiros (2017, p. 112) também faz uma ressalva sobre a institucionalização das ações inclusivas, problematizando as possibilidades, fragilidades e desafios do fazer pedagógico dos professores de educação especial nos IFs.

Logo, notamos, a partir do que foi informado pelas professoras pesquisadas, que ainda é fundamental que questões relacionadas à inclusão, ao serviço de AEE e ao seu público-alvo, sejam (re)pensadas em coletividade na instituição, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Os professores de Educação Especial e/ou os coordenadores da CAI não podem ser tomados como os únicos responsáveis por esse processo.

O compromisso com a inclusão escolar não pode ser delegado a uma única equipe ou departamento; deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da comunidade escolar. Em um ambiente inclusivo, os estudantes são ensinados “a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar” (MANTOAN, 2003, p.35).

Encontramos ainda situações em que os objetivos do núcleo vão além da sensibilização e apoio às ações inclusivas. Nos exemplos a seguir, as atividades abrangem acessibilidade e atendimento educacional especializado, destacando essas responsabilidades como funções centrais dos núcleos.

Ademais, ressalta-se o atendimento realizado pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) que são os núcleos de **assessoramento** que articulam **as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado** no IF.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 218
Código: • O que dizem as ausências?

O Napne é um núcleo de **atendimento educacional especializado**, de natureza **propositiva, consultiva e executiva**, que tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, a diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na Instituição, visando à promoção do acesso, permanência e conclusão com êxito das pessoas com necessidades específicas na Instituição.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 464
Código: • O que dizem as ausências?

Se a intenção é indicar o AEE, conforme descrito na PNEEPEI, a estruturação desse núcleo precisa contar, minimamente, com o apoio de profissionais especializados para a realização do atendimento. De acordo com a referida política, o AEE deve ser realizado pela educação especial, que disponibiliza os serviços e

recursos específicos para esse fim. Não é coerente atribuir essas responsabilidades a um núcleo de assessoramento.

Embora mencionado esse atendimento, em uma busca direcionada, com o objetivo de identificar quaisquer informações complementares que pudessem validar tais descrições, não foram detectados indícios que corroborassem a existência dessa estrutura. Tal constatação sugere uma abordagem desconexa do tema, evidenciando que, embora haja menção, não parece haver a oferta do atendimento.

Organizar o AEE requer uma abordagem cuidadosa e abrangente, com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais qualificados, planos individualizados para cada estudante, levando em consideração suas necessidades específicas, habilidades, metas e objetivos educacionais. Esses planos devem ser flexíveis e revisados regularmente. Em alguns casos, é necessário que haja acesso a recursos e materiais didáticos adequados. Na esfera institucional, é fundamental oferecer formação continuada para professores e profissionais envolvidos, implementar estratégias de ensino e aprendizagem, manter uma comunicação aberta e colaborativa com as famílias dos estudantes, envolvendo-as no processo de tomada de decisões e fornecendo suporte e orientação para apoiar o desenvolvimento de seus filhos.

O AEE é muito mais do que a instalação de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Aliás, a estrutura física, os recursos e materiais são o aspecto mais visível da mudança. O AEE não resulta, também, de alterações superficiais nas práticas pedagógicas do ensino comum, mas de uma ressignificação profunda nos modos de ensinar e compreender a aprendizagem [...] (MACHADO, 2013, p.55).

É imprescindível levar em consideração a concepção político-pedagógica que fundamenta o AEE. Abordar esse suporte sem congruência com a estrutura escolar e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) exprime o tratamento displicente, negligenciando oportunidades educacionais a esses estudantes.

Em outros documentos foram encontradas referências à educação especial, amparadas na legislação e na PNEEPEI, demonstrando o entendimento e a preocupação com o atendimento educacional dos estudantes PAEE. Contudo, mais uma vez, não foram identificados registros que confirmassem a presença da educação especial ou de profissionais especializados na área.

Orientar e supervisionar a implementação de ações de **Educação Especial** na perspectiva inclusiva, compreendendo o ingresso, os processos de

atendimento e acompanhamento, bem como os de conclusão e certificação do estudante público-alvo da **Educação Especial**;

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 150

Código: • O que dizem as ausências?

Com base no Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, em seu artigo 22, as principais políticas de atendimento estão consignadas nas atribuições gerais do NAPNE, as quais devem ser estimuladas e fomentadas pelo seu coordenador geral, a saber:

“I. Acompanhar o andamento e coordenar as ações institucionais para execução de projetos relacionados à **educação especial** do IF;

II. Propor, assessorar e monitorar as políticas de inclusão, na perspectiva da educação inclusiva, no tocante à educação especial e ao atendimento educacional especializado;

III. Suscitar e intermediar as negociações de convênios com possíveis parceiros para atendimento das pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais especiais;

IV. Propor, programar e monitorar os projetos referentes à educação especial inclusiva e ao atendimento educacional especializado, bem como buscar recursos para execução dos mesmos;

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 641

Código: • O que dizem as ausências?

Embora os NAPNEs tenham sido concebidos primariamente para promover ações que fomentem o respeito às diversidades e não necessariamente para oferecer atendimentos educacionais diretos, é pertinente considerar a possibilidade de expandir suas atribuições, desde que haja um acompanhamento correspondente no desenvolvimento de sua estrutura física, corpo profissional e organização interna. É de extrema importância reconhecer que essa expansão de responsabilidades pode trazer consigo a necessidade de recursos adicionais e um planejamento estratégico para garantir que os objetivos originais dos NAPNEs não sejam comprometidos.

Alguns relatos são do funcionamento de núcleos com equipes restritas a uma única pessoa, que assume a função de presidir e de realizar as atividades idealizadas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que não foram previstas políticas de financiamento para os núcleos, nem função gratificada para a pessoa que assume a de coordenação do NAPNE (SONZA, VILARONGA e MENDES, 2020, p. 06).

Dessa forma, ao ampliar o escopo de atuação dos NAPNEs, é fundamental assegurar que sua capacidade de implementar ações inclusivas e de promover a equidade no ambiente educacional seja fortalecida, mantendo-se alinhada com os princípios fundamentais que os norteiam.

Em alguns PDIs, mesmo mencionando o AEE com uma equipe diversificada de profissionais integrando o NAPNE, a presença da área de educação especial não foi destacada. Em vez disso, foram listados diversos tipos de profissionais, como neuropsiquiatras, psicopedagogos, fonoaudiólogos, além de tradutores e intérpretes

de Libras e revisores Braille, que geralmente compõem a equipe multidisciplinar dos NAPNEs.

Para garantir o **atendimento educacional especializado** (AEE), cada campus do IF constituiu ou está constituindo um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) a fim de atender “os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e promover ações inclusivas. O NAPNE deve ser instituído por portaria e composto por uma equipe multidisciplinar atuando em sala específica e equipada. Sugere-se equipe composta por docentes, técnico-administrativos em educação com conhecimentos necessários para atuar nessa função (assistente social, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neuropsiquiatria, professor bilíngue (Português-Libras), tradutor e intérprete de LIBRAS, revisor e transcritor braile, entre outros) além de monitores das disciplinas necessárias que serão designados por edital e atuarão de acordo com a demanda.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 570

Código: • O que dizem as ausências?

A grande maioria das unidades não possui uma equipe multidisciplinar completa para atendimento de portadores de necessidades específicas, como Revisor de Textos em Braille e de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 364

Código: • O que dizem as ausências?

A responsabilidade do IF refere-se principalmente ao cotidiano de sala de aula, oportunizando o intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, complementando a informação expressa em texto escrito[...]. No caso de servidores ou estudantes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), será disponibilizado o material impresso [...]. Aos servidores ou estudantes com deficiência física, o compromisso do IF refere-se às condições de mobilidade[...]. Para estudantes com deficiência intelectual, será utilizada a metodologia de fragmentação e repetição de conteúdo[...]. Para estudantes que se enquadram com transtorno do espectro autista, serão organizadas agendas de trabalho e disponibilizadas as aulas e materiais de estudo divididos em momentos distintos[...]. No que se refere à avaliação aos estudantes com deficiência será garantida a temporalidade para realizar as avaliações. Será realizada adaptação de provas para qualquer meio adequado e que atenda às necessidades do candidato com deficiência[...].

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 308

Código: • O que dizem as ausências?

Essa observação aponta uma lacuna importante no planejamento e na implementação das ações de inclusão dentro dessas instituições de ensino. Embora seja valoroso contar com uma equipe multidisciplinar para atender às necessidades diversas dos estudantes com deficiência, a presença de profissionais com formação específica em educação especial pode ser significativa. Esses profissionais têm potencial para desenvolver e implementar estratégias pedagógicas, contribuindo significativamente para a inclusão e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, é necessário assegurar que a equipe do NAPNE inclua profissionais capacitados para promover a inclusão no ambiente educacional.

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 321) realizaram um estudo que teve como objetivo discutir a atuação do professor de educação especial nos IFs. Segundo as autoras, o NAPNE é o núcleo responsável pelo atendimento dos estudantes PAEE na maioria dos IFs, sendo uma das possibilidades de atuação do professor de educação especial, e por isso questionam “como é possível o desenvolvimento das ações que o NAPNE se propõe sem ao menos a institucionalização legal de um profissional especializado no campo da Educação Especial em seu núcleo?”

O referido artigo aborda o papel dos IFs na promoção da inclusão social de pessoas com deficiência e vulnerabilidade social, destacando os desafios enfrentados na matrícula de estudantes PAEE, tanto no ensino médio, quanto no técnico e tecnológico. Os resultados destacaram a importância do trabalho colaborativo com outros profissionais e que, embora o AEE e a presença do educador especial sejam previstos para a educação básica, essa realidade não se estende a todos os IFs. As autoras concluíram que a presença do profissional de Educação Especial é essencial para desenvolver ações de curto, médio e longo prazo que promovam a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, concordamos que a presença do professor de educação especial é fundamental, pois este possui conhecimentos para desenvolver e auxiliar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que os princípios da inclusão sejam efetivamente aplicados. Assim, todos os estudantes poderão ter acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

Entende-se a importância dos demais profissionais do quadro de servidores atuarem para garantir o processo da inclusão escolar e que estes necessitam agir de maneira articulada no atendimento desses estudantes, mas ressalta-se que a existência desses profissionais não exime a responsabilidade da instituição em ter em seu quadro de servidores o profissional com formação específica em Educação Especial. Pensar em inclusão escolar ou, no mínimo, em “adaptações razoáveis”, só é possível por meio de ações coletivas entre diferentes profissionais, sendo necessário, portanto, para a efetivação de uma ação colaborativa nos IFs, a presença do educador especial (ZERBATO, VILARONGA, e SANTOS, 2021, p. 333).

Se por um lado, em alguns PDIs, observa-se a omissão ou negligência quanto à presença da educação especial, por outro, é encorajador notar que alguns IFs relataram estar se organizando para atender a essa demanda, mencionando a

contratação de docentes da área de educação especial. Esse movimento é um indicativo positivo de que há uma crescente conscientização sobre a importância de incluir profissionais especializados para assegurar um atendimento mais eficaz e inclusivo aos estudantes PAEE.

Essas iniciativas demonstram que ainda existem desafios e lacunas a serem preenchidas, mas há avanços significativos no sentido de promover uma educação inclusiva. A presença de professores de educação especial nos IFs é um passo decisivo para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

O IF vem se estruturando de forma a instrumentalizar seus profissionais e a comunidade escolar em geral para atuar de forma eficiente na inclusão, através do desenvolvimento do Programa TEC NEP/MEC/SETEC, por meio da criação, pela portaria Institucional do NAPNE, aprovada no Conselho Superior do IF, objetivando principalmente criar na Instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, buscando a implementação da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Para a efetivação desta política de inclusão, elegeram-se as ações a partir do desenvolvimento de um processo contínuo de sensibilização e capacitação de pessoal, objetivando a apropriação de referenciais teóricos e o intercâmbio de saberes e práticas interinstitucionais e no âmbito do IF, por intermédio das seguintes ações:

- Realização de Encontros de Educação Inclusiva;
- Consolidação dos NAPNEs existentes nos Campi e implantação dos NAPNEs nos Campi, da mesma forma no Campus Avançado e no Centro de Referência;
- **Efetivação das salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e contratação de profissionais especializados (professores de Educação Especial, intérpretes para Libras, transcritores para produção de textos Braille, revisores para textos Braille);**

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 75

Código: • O que dizem as ausências?

Contratação de profissionais especializados para o atendimento a estudantes com deficiência nos diversos campi do IF, profissionais atuam para ofertar suporte e atendimento específico a diferentes condições de deficiência, sendo contratados novos profissionais, conforme a demanda local. Atualmente, o IF tem em seus quadros: 68 tradutores e intérpretes de LIBRAS, 10 professores de LIBRAS, 9 transcritores e revisores de Braille, 11 cuidadores, 12 ledores, 5 psicopedagogos, 2 alfabetizadores de jovens e adultos e **1 professor do Atendimento Educacional Especializado**. Esse total de 117 profissionais atendem a 370 alunos com deficiência matriculados no IF;

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 388

Código: • O que dizem as ausências?

Um documento chamou nossa atenção ao mencionar a contratação de “profissional de nível superior especializado”. À primeira vista, podemos inferir que

essa expressão se estenderia aos profissionais docentes. Contudo, essa citação está inserida na seção do PDI que versa sobre a composição do corpo técnico-administrativo, gerando dúvidas sobre o seu entendimento.

Essa alusão levanta questões importantes sobre a especificidade das descrições nos PDIs, que são avalizadoras do atendimento das necessidades dos estudantes PAEE. A falta de clareza pode levar a interpretações variadas e à implementação inconsistente das políticas de inclusão. Portanto, é fundamental que os documentos institucionais sejam precisos e detalhados ao descrever as funções e responsabilidades dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se a inovação trazida pela Lei nº 13.530/2017 que acrescentou à Lei nº 8.745/1993 a possibilidade de contratação de **profissional de nível superior especializado** para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do MEC.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 360

Código: • O que dizem as ausências?

Em alguns casos, a legislação, como a Lei nº 13.530/2017, que trata da contratação por tempo determinado, pode abranger uma ampla gama de áreas profissionais e modalidades de atuação, sendo aplicável, tanto para a contratação de técnicos, quanto de professores. No entanto, a ausência de menção específica à educação especial no PDI de onde essa citação foi extraída, sugere que a referência pode estar relacionada a outros profissionais de apoio. A citação mencionada é: "A grande maioria das unidades não possui uma equipe multidisciplinar completa para atendimento de portadores de necessidades específicas, como Revisor de Textos em Braille e de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)" (Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 364).

Nos IFs existem cargos técnicos administrativos de nível superior que requerem formação em licenciatura, como os TAEs e os Pedagogos. No entanto, se essa prática de contratação for direcionada para a área da educação especial, entra em conflito com o entendimento legal vigente. A LDB/1996, em seu capítulo sobre educação especial, é clara ao definir que são necessários "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado". Isso reflete a necessidade de que a atuação em educação especial seja uma função docente, com formação específica.

Por fim, é notável que apenas 07 dos 38 IFs relataram ações na área de educação especial ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Esse número, representando aproximadamente 18% dos IFs, é preocupante. Se considerarmos essa perspectiva em relação aos campi que oferecem esse tipo de atendimento, é provável que o número seja ainda mais reduzido.

Com base na análise desses PDIs, foi observado que quatro deles adotam uma abordagem de trabalho conjunto entre os NAPNEs, outros núcleos de acessibilidade ou equipes responsáveis pela elaboração/adaptação de materiais, e a área de educação especial. Essa cooperação reflete o entendimento de que as ações da educação especial extrapolam as atribuições inicialmente delineadas para os NAPNEs, como sugerido pelo Programa TEC NEP.

O NAPNE tem a função prioritária de eliminar barreiras que possam atrapalhar o processo de escolarização dos estudantes com necessidades específicas, portanto, barreiras em relação à inclusão. Deve, também, promover a cultura da educação para convivência e problematizar a normalidade como parâmetro de nivelamento de sujeitos. O NAPNE tem, em sua constituição, representação de todos os segmentos institucionais e seu funcionamento é regido por regulamento próprio.

Atua em **parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, que se estrutura como um serviço pedagógico de responsabilidade de um **professor de educação especial/AEE**, o qual se caracteriza por disponibilizar atividades de complementação ou de suplementação as pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e/ou altas habilidades/superdotação

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 616

O **Atendimento Educacional Especializado** tem suas normas estabelecidas no Regulamento do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008. Caracteriza-se por ser um serviço utilizado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação do aluno com necessidades especiais, eliminando as barreiras para o desenvolvimento educacional.

Os casos específicos definidos pela Resolução CNE/CEB Nº 02/200 — estudantes com deficiência intelectual grave ou severa, ou ainda, que apresentam deficiência múltipla, que em virtude de sua deficiência e após terem sido realizadas todas as adaptações possíveis não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do curso têm direito a Terminalidade Específica. A normatização, no IF, da Terminalidade Específica está definida no Regulamento de Terminalidade Específica do Instituto Federal de Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.3.2.2. Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didáticos/Pedagógicos do IF possui sede na Reitoria, é ligado à Pró-Reitoria de Ensino/Coordenação de Ações Inclusivas e está normatizado por regulamento próprio. Sua função é dar suporte a todos os campi na elaboração de materiais didáticos/pedagógicos adaptados.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 617

Código: • O que dizem as ausências?

Cada campus do IF deve ter um Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), órgão que substitui os Napnes. É função desse núcleo assessorar a instituição para receber as pessoas com deficiência, colaborando com as adaptações necessárias para o atendimento de cada discente. A composição do NAE deve ser multidisciplinar e contar com **professor de Educação Especial**, cujas atribuições priorizarão **o atendimento educacional especializado**, capacitação de servidores e produção de materiais didáticos acessíveis.

Código: • O que dizem as ausências?

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 688

iii. Ao menos uma vaga definida para a área de Educação Especial em cada campus; um **professor da área de Educação Especial** poderá ocupar uma das vagas previstas na linha do seu respectivo campus no Quadro 8.3 ou uma das vagas da linha Lotação Extraordinária, conforme revisão do planejamento a ser conduzido ao longo do período de vigência deste PDI. As oito vagas da área de **Educação Especial** constantes da linha Lotação Extraordinária do Quadro 8.3, referem-se aos cinco professores que no ano de 2019 estavam em atuação regionalizada (lotados nos campus) e a três vagas novas para a mesma finalidade, previstas para provimento em 2020. Excepcionalmente, as vagas dos docentes de **Educação Especial** lotados no Cerfead (02) e no campus Bilíngue (01) foram computados em suas respectivas linhas no Quadro 8.3.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 693

Código: • O que dizem as ausências?

4.3.2.1 Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE

O PAEE é um conjunto articulado de projetos e outras ações desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino/Diretoria de Assuntos Estudantis e NAPNE, preferencialmente, integrando ações de ensino, pesquisa e extensão, com caráter institucional, devidamente registrado que apresenta clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, executado a médio e longo prazo.

Abrigado pelo PAEE, o **projeto AEE** constitui-se em uma ação processual e contínua de caráter educativo, com foco no apoio ao estudante com necessidades especiais, nas atividades de ensino e capacitação de professores, pesquisa em AEE e de novas metodologias de aprendizagem na AEE, além do desenvolvimento de ações de caráter social, desportiva e cultural no contexto da AEE, exercida no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria de Assuntos Estudantis e do NAPNE.

O projeto AEE objetiva a disponibilização de **profissional de atendimento especializado** responsável pelo apoio pedagógico ao processo de escolarização do estudante público-alvo da **Educação Especial**. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o professor regente de cada disciplina, visando favorecer o acesso do aluno ao currículo e à comunicação, por meio de adequação de material.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 262

Código: • O que dizem as ausências?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que compõem o atendimento ao estudante do IF, regulamentado pela Resolução de 2021. Entende-se por AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

São considerados público do AEE: estudantes com deficiência; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; estudantes com altas habilidades/superdotação e estudantes com necessidades específicas que necessitam de acompanhamento pedagógico contínuo, mediante avaliação da equipe de AEE. A necessidade de atendimento para o estudante é avaliada pela **equipe de AEE**, sob enfoque pedagógico. A equipe de AEE é composta, em cada campus, no mínimo por pedagogo, psicólogo e **professor de Educação Especial/AEE**.

A instituição tem compromisso com a garantia da presença destes profissionais nos campi, especialmente do professor de **Educação Especial/AEE**.

Temporariamente, nos campi em que não há os cargos específicos que compõem a equipe de AEE, esta é constituída também por profissionais de outros campi.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 711

Código: • O que dizem as ausências?

Essa abordagem coexistente revela a importância de uma visão integrada e multidisciplinar no atendimento aos estudantes. Ao envolver diferentes setores e profissionais, esses institutos buscam criar ambientes mais inclusivos e acessíveis para que os estudantes PAEE tenham acesso a uma educação de qualidade.

A integração dos NAPNEs, núcleos de acessibilidade e equipes de adaptação de materiais com a área de educação especial ratifica a necessidade de colaboração entre diversos profissionais para promover a inclusão efetiva. Esse trabalho conjunto permite a criação de estratégias pedagógicas e de apoio que atendam às necessidades específicas dos estudantes, garantindo que todos possam participar plenamente do processo educativo.

O trabalho em conjunto dos diferentes professores beneficiará não apenas aos alunos da educação especial, mas possibilitará o acesso a novas práticas pedagógicas a todos os alunos. Assim sendo, vislumbra-se a possibilidade de consolidação de uma educação inclusiva de qualidade e com acesso e permanência garantidos a todos os alunos (PAGNEZ, 2015, p. 15).

É vital que essa abordagem integrada seja sustentada por um compromisso institucional e por políticas públicas que assegurem os recursos necessários para a formação e contratação de profissionais especializados. A presença de educadores capacitados em educação especial é importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para apoiar a formação contínua dos demais docentes e profissionais envolvidos no processo educativo.

Além disso, é importante que as instituições de ensino adotem uma cultura de inclusão que valorize a diversidade e promova a equidade. Isso implica não apenas a adaptação de espaços físicos e materiais, mas também a transformação das práticas pedagógicas e administrativas, de modo a eliminar barreiras e preconceitos que possam dificultar a participação plena dos estudantes com deficiência.

Portanto, ao fortalecer a cooperação entre diferentes setores e ao garantir a presença de profissionais qualificados, os IFs podem avançar significativamente na promoção da inclusão. Essa visão integrada e multidisciplinar é essencial para

construir um sistema educacional mais justo e equitativo, que reconheça e valorize as capacidades e potencialidades de cada indivíduo.

Em consonância com esse entendimento, Zerbato (2018, p. 77) afirma que,

[...] uma escola só é inclusiva quando sua equipe escolar é envolvida nesse processo e não somente quando o professor da sala de aula, em seu isolamento aos demais, realiza ações inclusivas ou quando basta a presença do professor de AEE na escola. A responsabilidade pela educação do aluno deve ser da equipe escolar e não de um professor específico.

Em outros documentos, observa-se uma configuração diferente, com uma ampliação das atribuições dos NAPNEs, incluindo a área de educação especial. Contudo, nesses casos, são disponibilizados profissionais capacitados especificamente para esse tipo de atendimento, diferenciando-se dos casos em que o NAPNE assume esse papel sem receber o suporte profissional necessário. Isso também implica em um aumento na configuração dos profissionais que compõem a equipe do núcleo. Ao incorporar essa área de atuação, os NAPNEs podem oferecer suporte mais abrangente e especializado aos estudantes.

Essa iniciativa pode indicar uma alternativa na compreensão do papel do professor de educação especial, reconhecendo que a promoção da inclusão e o atendimento aos estudantes requerem uma abordagem colaborativa, que vai além das responsabilidades tradicionais desses núcleos. Ao integrar a educação especial em suas práticas e políticas institucionais, esses institutos demonstram o compromisso com a inclusão e a diversidade, buscando uma cultura educacional mais equitativa e acolhedora para todos os estudantes.

É importante encorajar a participação dos professores especializados como suporte e não como uma forma de enfatizar a segregação e a discriminação. Neste ponto, torna-se importante esclarecer o que se entende por suporte. Significa a construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem (AINSCOW, 2008, p. 02).

A disponibilização de profissionais capacitados para atuar na educação especial possibilita que os estudantes PAEE tenham acesso a serviços e recursos especializados diretamente dentro da instituição de ensino. Com uma equipe diversificada e especializada, é possível oferecer suporte e orientação, atendendo às diferentes formas de aprendizado, interesses e desafios enfrentados pelos estudantes. Ao adotar essa abordagem, os IFs demonstram seu compromisso com uma educação de qualidade, onde a inclusão não é apenas uma diretriz, mas uma prática efetiva e contínua.

Destaca-se, também, o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE), que visa a assegurar direitos às pessoas público da **educação especial** e às pessoas com necessidades específicas, no que diz respeito ao acesso, à permanência e à saída exitosa do Instituto, na perspectiva da emancipação e da inserção no mundo do trabalho. Para tanto, esse programa conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que se constitui como uma equipe multiprofissional que atua na viabilização da inclusão neste Instituto.

O IF, ao vislumbrar a oferta de uma educação profissional técnica numa perspectiva inclusiva, tem como desafio a resignificação das práticas, de modo a buscar caminhos para sanar as barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes no contexto da instituição.

Para tanto, deve-se garantir a articulação permanente entre a Assessoria de Diversidade e Inclusão e seus núcleos; a promoção de capacitação para toda a comunidade escolar, com vistas à ampla informação e à sensibilização para as questões das diversidades e da inclusão; o acompanhamento profissional adequado aos(as) discentes público da **educação especial** e aos(as) discentes com necessidades específicas; a implementação e a **organização do NAPNE, de seus espaços e de seus recursos, para o atendimento educacional especializado**, bem como a implementação e a organização dos demais núcleos para atendimento às diversidades; o atendimento especializado (apoio psicopedagógico, assistência social, **professor(a) de atendimento educacional especializado** etc.), conforme a demanda do Instituto; a remoção das barreiras arquitetônicas para atendimento às normas de acessibilidade; a acessibilidade digital, linguística e sensorial, em todos os ambientes da instituição, inclusive nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; a adequação dos currículos dos cursos, a fim de adaptá-los ou de flexibilizá-los para atender à diversidade nas salas de aula; a promoção e/ou a adequação dos recursos tecnológicos de acessibilidade para os(as) discentes público da **educação especial** e para os(as) discentes com necessidades específicas.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 113

Código: • O que dizem as ausências?

A presença da área de educação especial, no entanto, não é consenso na Rede Federal. Enquanto alguns institutos reconhecem essa necessidade e investem na contratação de profissionais especializados, outros adotam abordagens alternativas, entre elas, a capacitação de servidores existentes, como recurso para suprir a falta de professores de educação especial.

Essa capacitação visa preparar os profissionais já inseridos na instituição para atender às demandas específicas dos estudantes PAEE, ampliando suas competências e conhecimentos sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Embora essa abordagem tenha mérito ao promover a inclusão de maneira mais imediata e com os recursos disponíveis, ela pode não ser suficiente para atender às necessidades complexas e variadas dos estudantes com deficiência.

A formação inicial e continuada em educação especial é essencial, pois envolve conhecimentos aprofundados sobre práticas pedagógicas diferenciadas, desenvolvimento de planos individualizados e utilização de tecnologias assistivas,

entre outros aspectos. Sem essa formação, os profissionais podem enfrentar dificuldades para implementar efetivamente as estratégias necessárias para promover a inclusão e a aprendizagem dos estudantes PAEE.

Portanto, enquanto a capacitação de servidores existentes pode ser uma solução temporária, a contratação de profissionais especializados em educação especial deve ser vista como uma meta a longo prazo para os IFs. Dessa forma, será possível vislumbrar o acesso a uma educação de qualidade, com o suporte adequado para seu desenvolvimento integral, a todos os estudantes.

Elaboração de programa de formação de servidores e monitores para atendimento da Educação Inclusiva e Educação Especial até 2023;

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 24

Código: • O que dizem as ausências?

h) Capacitação de professores (as) em todos os campi com especialização adequada em nível técnico ou superior, para atendimento especializado, bem como professores (as) do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes regulares;

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 50

Código: • O que dizem as ausências?

Ampliar em 20% a Formação Continuada de servidores para atendimento das pessoas com deficiência com base na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 60

Código: • O que dizem as ausências?

Capacitação dos servidores que atuarão nas salas de recursos multifuncionais.

1. Elaboração do Projeto Sistêmico de Formação Continuada para servidores e colaboradores no atendimento de Pessoas com Deficiência.
2. Direcionamento e captação de recursos para a realização de Formação Continuada.
3. Capacitação dos servidores lotados no NAPNE.
4. Contratação de empresa especializada na prestação de serviços para atendimento deste público.
5. Monitoramento da quantidade de Projetos e Ações Sociais de Inclusão e de Tecnologias Sociais.

Código: • O que dizem as ausências?

Segmentos codificados EE, Posição. 59

A capacitação do quadro de servidores é uma condição essencial para um ambiente inclusivo. Preparar a instituição para a chegada de estudantes PAEE é assegurado legalmente e uma das atribuições descritas para os NAPNEs. Todavia, algumas questões podem ser assinaladas a esse respeito. Preparar todos os servidores para atender, no sentido de recepcionar os estudantes PAEE, é fundamental, mas é divergente de preparar servidores para realizar o AEE. Existe uma linha tênue, mas significativa entre esses propósitos. A PNEEPEI ratifica esse entendimento ao diferenciar, em seu objetivo, a "formação de professores para o

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão".

Em suma, a capacitação dos professores que já fazem parte do quadro de pessoal dos IFs é uma necessidade, todavia, é substancialmente diferente de capacitar os professores para a realização do AEE, seja em SRM ou não. "A formação dos agentes desse processo é uma dimensão evocada permanentemente, na pesquisa acadêmica, como estrutural. O desafio associado às singularidades de alguns sujeitos soma-se à busca de problematizar a ação pedagógica dirigida a todos os alunos" (VASQUES E BAPTISTA, 2014, p. 662).

A questão da não contratação de professores de educação especial é uma preocupação legítima e essencial. É preciso que as instituições educacionais ofereçam suporte adequado, incluindo a contratação de profissionais qualificados na área da educação especial, no processo inclusivo. Se essa questão não está sendo abordada, é pertinente que seja destacada e discutida antes de explorar outras soluções. Sendo assim, podemos considerar alguns aspectos antes de efetuar essa abordagem.

Primeiramente, avaliar se os regulamentos e políticas internas dos IFs permitem essa capacitação sem que haja conflito com as regras de contratação e distribuição de pessoal, como o desvio de função, já que este não foi contratado para atuar nesta área. De igual modo, uma vez que os concursos são realizados e divididos conforme demanda por professores em uma determinada área, esta ficaria sem professor e precisaria de nova contratação ou estratégias alternativas, como contratação temporária ou redistribuição de cargas horárias. Com isso, se haverá nova contratação, por que não contratar professores que possuam formação e conhecimento na área de educação especial? Ou seria a opção pela capacitação interna apenas uma maneira de encobrir a falta de contratação de professores de educação especial?

A formação contínua dos profissionais que já atuam nos IFs é vital, mas não pode substituir a necessidade de profissionais especializados. A capacitação deve complementar a atuação desses profissionais, preparando-os para colaborar com os especialistas em educação especial e, assim, garantir um atendimento mais abrangente e eficaz. Portanto, além de capacitar os servidores existentes, é necessário fomentar a contratação de novos professores com formação na área de educação especial para a realização do AEE. Em resumo, ao considerar a

capacitação dos professores existentes para atuar em educação especial, primeiramente devemos verificar a conformidade com os regulamentos internos, avaliar o impacto na distribuição de pessoal e a qualidade na formação.

Por meio da análise das resoluções dos NAPNEs, identificou-se que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratado em regime temporário, isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes (ZERBATO, VILARONGA, e SANTOS, 2021, p. 323).

O trabalho docente não é tarefa fácil ou linear. Ele envolve uma série de habilidades e competências que vão muito além da simples transmissão de conhecimento. Ensinar é uma ação que exige do professor a capacidade de lidar com diversas situações e necessidades dentro da sala de aula.

Primeiramente, os professores precisam ser capazes de entender e responder às necessidades individuais de cada estudante. Isso inclui reconhecer diferentes estilos de aprendizagem, necessidades emocionais, culturais e sociais dos estudantes. Cada estudante é único, e a capacidade de ajustar o ensino para atender a essas diferenças em um ambiente de aprendizado inclusivo, exige esforço intelectual.

Além disso, a construção de um currículo flexível que possa acomodar essas diferenças é um desafio significativo. Um currículo flexível deve ser capaz de adaptar-se às necessidades dos alunos, proporcionando uma educação equitativa e inclusiva. Isso requer um profundo entendimento das teorias educacionais, bem como a habilidade prática de implementar essas teorias em situações reais.

Contrariamente ao que indica o senso comum, o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que consigamos lidar com a ideia e a proposta de um currículo flexível. Esse para mim é um ponto de partida: nossa tarefa é refinada, plural, multifacetada, fugaz e complexa. Não se pode querer alterar um fenômeno com essas características utilizando instrumentos aligeirados e grosseiros, como um cursinho preparatório para se transformar em um docente inclusivo (BAPTISTA, 2006, p. 230).

Para formar professores inclusivos, é necessário reconhecer essa complexidade e fornecer uma formação adequada que vá além de métodos simplistas. Apenas com uma abordagem abrangente e profunda é possível preparar professores para enfrentar os desafios da educação inclusiva e garantir que todos os estudantes

recebam a educação de qualidade que merecem. O problema reside na receptividade às soluções rápidas e improvisadas para atender às demandas dos estudantes PAEE.

Diante da falta de professores de educação especial, alternativas imediatistas são implementadas para suprir essa lacuna. Alguns exemplos mencionam a aceitação de servidores sem formação específica, o uso de monitores e o apoio entre colegas de classe. Embora bem-intencionadas, essas ações muitas vezes carecem da eficácia necessária para proporcionar um suporte adequado. O uso de monitores, frequentemente, estudantes mais avançados, para apoiar os colegas com deficiência é outra estratégia adotada. Embora possam oferecer ajuda valiosa, os monitores não possuem o conhecimento necessário para lidar com as complexidades do AEE. Incentivar o apoio entre colegas de classe pode promover um ambiente inclusivo e solidário. No entanto, isso não deve ser uma substituição para o suporte profissional especializado. O apoio entre pares é uma ferramenta complementar, não um substituto para o atendimento especializado.

Essas soluções temporárias e muitas vezes inadequadas demonstram a urgência de se implementar políticas e práticas que garantam a presença de profissionais qualificados em educação especial. A improvisação pode resultar em uma educação fragmentada e insuficiente, comprometendo o desenvolvimento e a inclusão efetiva dos estudantes PAEE.

Tais ações serão implementadas no plano para 2019-2023 e em paralelo, deverá ser construído um projeto de formação dos servidores que realizam o atendimento aos discentes com necessidades específicas. A formação desses servidores é decisiva para a melhoria do atendimento dos discentes, **hoje realizado por servidores que não tem formação na área de atendimento educacional especializado.**

Com estas ações pretende-se que haja mudanças na atitude dos servidores em relação aos discentes com necessidades específicas, tornando o ambiente escolar um espaço acolhedor das diferenças.

Para garantir o trabalho de forma qualificada e delimitada, foram aprovados as Diretrizes e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no IF; o Regulamento do NAPNE onde encontra-se estabelecidos parâmetros gerais para o atendimento adequado dos discentes com necessidades específicas, buscando garantir a efetividade dessas ações. O NAPNE encontra-se estruturado em todos os campi, bem como o Regulamento do Atendimento educacional especializado.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 188

Código: • O que dizem as ausências?

Consiste na concessão de repasse financeiro para **um discente bolsista** atuar na função de **monitor** especial junto aos alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD no âmbito do If.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 17

Código: • O que dizem as ausências?

Os Projetos Integrais – Linhas de ação desse Programa são:

II - Apoio de aprendizagem aos educandos com deficiência: com a inserção do **“Educando Amigo”**, que é aquele educando cujo papel é apoiar ao colega de turma/curso com deficiência nas atividades acadêmicas, culturais, desportivas e de recreação dentro e fora da sala de aula, conforme as especificidades de cada caso.

Código: • O que dizem as ausências?
Segmentos codificados EE, Posição. 65

Todas as ações mencionadas são importantes para compor o atendimento educacional dos estudantes PAEE. Receber apoio de colegas e monitores pode ser bastante proveitoso para o processo de inclusão, desde que seja suficiente para o caso em questão e não seja a única forma de atendimento que esse estudante receba. É possível que um estudante não precise de grandes intervenções no processo de aprendizagem, por isso é importante avaliar cada caso e elaborar um plano educacional individualizado. Todavia, para a realização deste acompanhamento, é necessário formação e conhecimento na área de educação especial.

Além das propostas alternativas, menções vagas também foram encontradas em alguns documentos, como:

“apoio pedagógico especializado por meio do trabalho colaborativo mediado pelos profissionais do IF”

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 235
Código: • O que dizem as ausências?

Adicionada a essa afirmação, traz uma definição de trabalho colaborativo para dar suporte a essa citação. Essa definição, ainda que interessante, não é suficiente. O trabalho colaborativo é essencial e deve ser promovido, pois destaca a importância de uma abordagem integrada, onde os profissionais da instituição trabalham juntos para oferecer o melhor suporte possível aos estudantes PAEE. Contudo, não pode substituir a necessidade de um acompanhamento especializado.

Os profissionais da área de educação especial são fundamentais para identificar as necessidades específicas de cada estudante, elaborar e implementar planos educacionais individualizados e oferecer suporte contínuo e adequado. A formação e o conhecimento especializado podem ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às diversas formas de aprendizado e promovam a inclusão.

Em resumo, enquanto o apoio de colegas, monitores e o trabalho colaborativo são componentes valiosos do processo de inclusão, eles devem ser complementares a um atendimento especializado realizado por profissionais capacitados. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças, garantindo o pleno desenvolvimento e inclusão dos estudantes PAEE.,

O trabalho colaborativo democrático no IF tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras físicas, comunicacionais e educacionais para plena participação dos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas. (Coluna: 7 | Linha: 235)

Quem identifica, elabora e organiza esses recursos pedagógicos? Seriam os membros do NAPNE? Essa ausência de menção à educação especial e a falta de profissionais especializados levantam preocupações sobre a efetividade e a adequação das medidas de inclusão adotadas.

Os membros do NAPNE, embora possam desempenhar um papel importante na promoção da inclusão, podem não ter a formação necessária para identificar de forma adequada as necessidades educacionais específicas, elaborar planos educacionais individualizados e organizar recursos pedagógicos especializados. A atuação desses núcleos, sem o suporte de especialistas, pode resultar em uma abordagem superficial e insuficiente para enfrentar as complexidades do atendimento educacional especializado.

Portanto, é fundamental que os IFs considerem a inclusão de profissionais especializados em educação especial em suas equipes. Isso assegura que as medidas de inclusão sejam baseadas em conhecimentos e práticas fundamentadas, proporcionando um suporte mais eficaz e abrangente aos estudantes PAEE. A formação contínua dos membros do NAPNE e de outros profissionais também é crucial para desenvolver competências que garantam a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e educacionais, promovendo uma verdadeira inclusão e participação plena dos estudantes com deficiência.

Deste fato depreende-se a necessidade premente de cada escola contar com profissionais especializados que possam auxiliar na consolidação do AEE nas diferentes escolas e sistemas educacionais. Os professores especializados podem atuar nas salas de recursos montadas para o atendimento individualizado dos alunos, mas devem também participar do planejamento dos professores das classes comuns (PAGNEZ, 2015, p. 13).

Sabemos que as ações do Programa TEC NEP foram descontinuadas pelo MEC após uma série de reestruturações internas, e que os IFs estão se organizando conforme as condições locais, realizando seminários e trocas de conhecimento entre equipes e profissionais. Como geralmente ocorre na área da educação especial, existe uma dependência da boa vontade e da benevolência. Profissionais que se identificam com o tema assumem responsabilidades além de suas funções reais, pois alguém precisa atender essa demanda. Os estudantes não podem esperar pelo tempo

da burocracia, e, diante da falta de estrutura e planejamento, continuamos apagando incêndios, em um eterno vir a ser.

Promover o acesso ao sistema escolar não é suficiente, não basta inserir esses estudantes nas escolas e salas de aula e deixá-los à própria sorte, especialmente quando alguns docentes acreditam que os "pedagogismos"²⁹ são desnecessários na formação técnica. Com isso, o acompanhamento de um profissional de educação especial pode ser decisivo para o futuro escolar dos estudantes PAEE.

[...] a formação de uma grande parcela dos docentes atuantes no ensino técnico e tecnológico, que, por terem formação inicial e na pós-graduação na área técnica e nas engenharias, iniciam o processo de se tornar professores após a realização do concurso para o cargo; contexto no qual a parceria com o educador especial seria de extrema importância para se traçar estratégias de ensino diferenciadas (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 06).

Diante desse cenário, ainda hoje as palavras de Garcia (2006, p. 312) são atuais ao afirmar que a exclusão passou a ocorrer dentro da escola, no acesso ao conhecimento. Ocorre uma “[...] seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas. Além disso, tais processos são encaminhados sem culpa, uma vez que a avaliação final em relação aos desempenhos escolares, nesses termos, deve ocorrer na vida extraescolar.” A democratização do acesso ao espaço escolar, se não for acompanhada da aquisição do conhecimento, não é suficiente.

Os IFs que possuem a educação especial estruturada, com planejamento e profissionais capacitados, geralmente a incluem em seus objetivos estratégicos. Isso resulta em um ciclo completo nos documentos institucionais, abrangendo desde as concepções político-pedagógicas e a organização do ensino no PPI, até a previsão de estrutura física e de acessibilidade, gestão de pessoal, alocação financeira e iniciativas estratégicas associadas.

Em outras palavras, contemplam a educação especial em seus objetivos estratégicos, assegurando que essa área seja uma prioridade institucional. Esses objetivos devem estar claramente definidos nos documentos institucionais, como o PDI e o PPI. Isso inclui diretrizes sobre metodologias de ensino inclusivas, adaptações curriculares e estratégias de avaliação que considerem as necessidades dos estudantes com deficiência.

²⁹ Experiência profissional pessoal.

Quando a educação especial está integrada à organização pedagógica da instituição, buscando que os cursos e programas contemplem adaptações e metodologias inclusivas, há a formação de equipes multidisciplinares para planejamento e execução de atividades, alocam-se recursos financeiros especificamente para a educação especial, incluindo a compra de materiais, contratação de profissionais e adequação de infraestrutura. Garantem-se instalações físicas acessíveis, incluindo rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada, além da disponibilização de recursos tecnológicos que auxiliem na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Esses exemplos demonstram como a estruturação da educação especial nos IFs pode ser abrangente e bem planejada, englobando os aspectos necessários para garantir a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Contudo, mesmo as instituições que possuem um avanço nesse sentido ainda encontram dificuldades para a institucionalização dessa modalidade. A exemplo:

O fato de somente 6 dos 11 campi da instituição possuírem professor de Educação Especial/AEE já demonstra, a importância relegada a este profissional. Nos campi que não possuem o profissional da Educação Especial, porque suas vagas foram substituídas por professores de outras disciplinas "mais necessárias", há ainda algumas resistências e muitas dificuldades encontradas pelas Coordenações de Ações Inclusivas - CAI em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial, hoje do AEE (MEDEIROS, 2017, p. 130).

A presença de professores da área de educação especial, no entanto, nem sempre é suficiente. Ainda que cientes dessa necessidade, algumas instituições enfrentam adversidades internamente. "Sabendo que vontade política é um ingrediente indispensável na busca de soluções, permito-me questionar, parafraseando o Prof. Mel: temos, governo e educadores, realmente, vontade coletiva de tornar nossas escolas inclusivas?" (CARVALHO, 2005, p. 06).

Conforme observado, a educação especial nos IFs enfrenta diversos obstáculos relacionados à equipe profissional e formação docente, mas é essencial continuar trabalhando para superar esses desafios e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos. A capacitação dos professores e gestores em educação especial é fundamental para garantir um ambiente educacional inclusivo. A falta de formação adequada pode impactar negativamente o atendimento aos estudantes, principalmente porque, nessas instituições, os gestores, em sua maioria, são os próprios docentes.

Um sistema educacional não pode se autoproclamar inclusivo porque um ou alguns professores buscam implementar princípios inclusivos dentro de suas salas de aula. O papel da gestão é muito importante para efetivar condições favoráveis à inclusão de alunos PAEE, como por exemplo, na contratação de profissionais especializados, na disponibilização de recursos materiais, na construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola, na formação continuada de seus profissionais e na acessibilidade dos ambientes (ZERBATO, 2018, p. 220).

Considerando que os poucos IFs que oferecem esse suporte de forma consistente também enfrentam dificuldades, criar esses espaços para a área da educação especial é desafiador. Contudo, para além da definição política, “a inclusão escolar, no nosso entendimento, necessita ser concebida e praticada como valor, e não apenas como conjunto de regras, ou um novo método, ou ainda como uma simples exigência legal” (ALMEIDA, 2006, p. 235).

Diante de tal cenário, reunimos a seguir as principais evidências suscitadas nesta categoria pela presente pesquisa. Ao finalizarmos as análises, percebemos que os NAPNEs contribuem significativamente para ações que buscam promover a inclusão nos IFs. Vimos, no entanto, casos em que os objetivos do núcleo se estendem além do papel de conscientização e apoio às ações inclusivas.

Em alguns PDIs, embora tenham mencionado o AEE com uma equipe mista de profissionais formada pelo NAPNE, a presença da educação especial não foi mencionada. Outros documentos continham citações relacionadas à educação especial, apoiadas por leis e por políticas nacionais de educação, que refletiam uma preocupação e uma atenção à educação dos estudantes PAEE. Contudo, novamente, não havia dados demonstrando a presença da educação especial, corroborando com os achados de pesquisas antecedentes como as de Rosa (2011), Santos (2011), Rocha (2016) e Mendes (2017).

Ao pensarmos em inclusão, é essencial adotar uma abordagem focada na criação de ambientes que acolham e valorizem a diversidade em todas as suas formas, trabalhando de forma colaborativa com diferentes atores, incluindo famílias, educadores e outros profissionais. Além disso, a presença da educação especial é indispensável para garantir que as necessidades específicas dos estudantes PAEE sejam atendidas de maneira adequada.

Para que realizem mudanças efetivas é fundamental que se consolide nas escolas e nas salas de aula o coensino, como já foi definido, dois professores – um especialista e o professor da classe comum – planejando, implementando e avaliando juntos. Esta nova configuração da prática

pedagógica consolidaria a possibilidade de acesso a todos os alunos e não exclusivamente aos alunos público-alvo da educação especial (PAGNEZ, 2015, p. 14).

A preocupação com a consolidação desse atendimento deve mobilizar a inserção da modalidade de educação especial nos documentos institucionais, consolidando projetos educacionais que atendam às necessidades variadas dos estudantes, oferecendo suportes e adaptações, quando necessário, para garantir que todos possam ter acesso ao conhecimento formal.

Se, em alguns PDIs, há uma omissão ou uma falta de citação com relação à presença de educação especial, por outro lado, é promissor ver que alguns IFs mencionam que estão se preparando para essa exigência, citando a tentativa de nomeação de professores de educação especial. No entanto, não foram encontrados os critérios ou planos que indiquem como estão se organizando em relação a isso. Promissor, mas impreciso, isso nos leva à questão: quanto tempo ainda permaneceremos no terreno da preparação?

É crucial que os IFs avancem além da fase de planejamento e passem a implementar ações concretas para a inclusão de estudantes PAEE. A efetivação de políticas e a alocação de recursos são passos indispensáveis para transformar as intenções em práticas. Sem um compromisso real e estruturado, corremos o risco de perpetuar um ciclo de inércia, onde as necessidades dos estudantes não são plenamente atendidas, e a inclusão permanece como um ideal distante.

Pode-se afirmar que a relação entre a classe comum e a educação especial está em construção. A entrada de alunos público-alvo da educação especial em classe comum no ensino regular tem acontecido, mas precisamos buscar meios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que ofereça aos alunos possibilidades efetivas de aprendizagem e a consolidação de uma escola de qualidade que garanta o direito a todos e todas (PAGNEZ, 2015, p. 12).

A inserção de critérios claros, planos detalhados e um monitoramento constante do progresso são essenciais para garantir que a educação especial se torne uma realidade nos institutos. É apenas através de um esforço coordenado e comprometido que poderemos assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

No que diz respeito aos IFs, somente 07 dos 38 IFs indicaram a disponibilidade de medidas na área da educação especial para atender aos estudantes PAEE. Nessa leitura dos PDIs, percebe-se que quatro deles têm uma concepção de trabalho

colaborativo entre os NAPNEs, outros núcleos e a área de educação especial. Em outras publicações, encontramos o delineamento em que o alcance da atuação dos NAPNEs é ampliado, incluindo também a área de educação especial. Contudo, com a disponibilização de profissionais de educação especial, o que, mais uma vez, é completamente diferente dos casos em que o NAPNE está desempenhando essa função sem ter disponível o suporte profissional necessário.

Para finalizar, remetemo-nos ao título da categoria, refletindo sobre as ausências, que Rocha (2016) nomeou como silenciamento da educação especial. Em nove PDIs não foram encontradas sequer menções à educação especial no documento. Em outros três, o descritor apontou a existência do termo, contudo, após análise, percebemos que não se tratava de abordagens consistentes do tema. Como vimos no início desta categoria, eram citações aleatórias de legislações ou menções esvaziadas de sentido. Desses 12 documentos mencionados, quatro trataram superficialmente a escolarização dos estudantes PAEE de forma geral. A temática da inclusão desses sujeitos e sua escolarização foi sumariamente ignorada no documento.

Ao questionar e refletir sobre essas questões, é possível obter uma visão mais detalhada e crítica da integração do tema da educação especial apresentada nos PDIs e das iniciativas que estão sendo viabilizadas para melhorar esse cenário. Os IFs que não abordaram a educação especial ou o AEE, de forma representativa, trouxeram à tona questões sobre inclusão e acessibilidade, provocando reflexões sobre essa interseção, o que nos conduziu à segunda categoria a ser discutida a seguir.

7.2 Educação especial, inclusão ou acessibilidade: do que estamos falando?

Nesta seção, discutimos os dados que nos conduziram à segunda categoria. Abordamos tópicos que envolvem a inclusão, adaptação curricular e acessibilidade, e suas relações com a educação especial. A organização desta seção diferirá da anterior. Começaremos com conceitos mais amplos e avançaremos gradualmente para questões mais específicas, pois esse foi o assunto com mais referências nos PDIs.

7.2.1 *Acessibilidade e inclusão: percursos e perspectivas*

A maior parte dos documentos destacou a acessibilidade como prioridade para a escolarização dos estudantes PAEE. Dos 38 PDIs analisados, 21 ressaltam as questões da acessibilidade quando abordam a escolarização dos estudantes PAEE. Em outras palavras, mais da metade dos IFs considera que garantir acessibilidade aos estudantes, mesmo sem disponibilizar atendimento especializado ou a presença de um profissional da área de educação especial, é suficiente para salvaguardar a perspectiva inclusiva.

Diante desse panorama, a acessibilidade assumiu um lugar central nos enunciados sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Todavia, sua aplicação ainda se mostra restrita. Em muitos casos, está vinculada apenas ao acesso como condição primordial, permitindo que pessoas com deficiência circulem por edifícios, utilizem serviços e acessem informações com segurança e autonomia, limitando o conceito de acessibilidade ao direito de ir e vir de todas as pessoas, amparado no direito básico garantido pela Constituição Brasileira. Embora a garantia de acesso, no sentido de ingresso na instituição, seja fundamental, será que é suficiente?

Para auxiliar na reflexão sobre esta problematização, dispomos das palavras de Heredero (2010, p. 196), quando afirma que,

a responsabilidade não é suficiente, não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula.

Assegurar que todos tenham acesso a oportunidades iguais, com plena participação, é o primeiro passo de uma longa jornada. Uma vez que essas pessoas estejam ocupando seus lugares na escola, no trabalho, nos serviços, ou seja, participando ativamente da vida em sociedade, é vital que haja prerrogativas que garantam a continuidade e as condições propícias para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. “Outro aspecto da inclusão é identificar e superar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar [...]” (AINSCOW, 2008, p. 01).

Conforme mencionado na primeira categoria, muitos PDIs demonstraram preocupação com a comunicação institucional, tornando sites, portais institucionais e editais acessíveis a todos, garantindo acesso à informação e a possibilidade de ingresso nessas instituições. Os setores das bibliotecas também manifestaram extensivamente a necessidade de oferecer ambientes inclusivos e acessíveis a todos os estudantes.

É de extrema importância que a comunicação institucional atinja em sua plenitude pessoas com necessidades específicas, ressaltando o caráter inclusivo da instituição. Para alcançar isso, propomos:

- Aperfeiçoar ferramentas de links e conteúdos acessíveis
- Aperfeiçoar ferramentas de transcrição de conteúdos publicados no portal do IF para deficientes visuais;
- Produzir videoeditais com tradução em Libras;
- Enviar e-mails em formatos acessíveis para pessoas com deficiência visual;
- Disponibilizar peças gráficas institucionais em murais de avisos com tradução em Braille.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 65 IFAP

Código: • Acessibilidade

Dentre os aspectos que dizem respeito à acessibilidade, encontramos muitas referências às estruturas físicas, em sua maioria, associadas ao descritor 'deficiência'. Estas referências preveem vagas de estacionamento, espaços acessíveis, laboratórios e elevadores, como é possível perceber nos trechos a seguir:

- Adequar os espaços e tempos escolares às necessidades dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

Código: • Acessibilidade > Estrutura física (prédios, vagas e rampas)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 67

Quadro 7.5 - Infraestrutura do Campus

02 estacionamentos 02 vagas para idosos e pessoas com deficiência

Código: • Acessibilidade > Estrutura física (prédios, vagas e rampas)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 250

• Acessibilidade

O IF dispõe de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em conformidade com o Plano de Promoção e Garantia de Acessibilidade constante deste PDI.

Código: • Acessibilidade > Estrutura física (prédios, vagas e rampas)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 298

Iniciativa 1: Desenvolver e implementar medidas para eliminar as barreiras arquitetônicas e ampliar a livre circulação, com segurança e autonomia, das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. - Dope

Código: • Acessibilidade > Estrutura física (prédios, vagas e rampas)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 432

Quadro 2 – Objetivos Estratégicos 2020-2024

PI.18 Criar condições físicas, ambientais e materiais para pessoas com deficiência.

Código: • Acessibilidade

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 468

As instalações de sua unidade oferecem acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, de forma

Código: • Acessibilidade > Estrutura física (prédios, vagas e rampas)

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 513

Eliminar barreiras físicas, estruturais, ambientais ou materiais que causam exclusão e discriminação, adaptando espaços públicos e privados para que sejam acessíveis a pessoas com deficiências físicas ou outras limitações, é imprescindível. No entanto, precisamos ir além dos aspectos estruturais para alcançar uma proposta verdadeiramente inclusiva.

De acordo com essa perspectiva, incluir implica tornar as unidades escolares eficientes em toda a sua estrutura, adequando-se para possibilitar o acesso e removendo barreiras materiais. Conforme o Decreto n.º 5.296, de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098, de 2000, "Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2000, Art. 2º). Define ainda que "barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas". Afirma que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2000, Art. 24).

Ratificando esse entendimento, o MEC, pela Portaria nº 20, de 21 de dezembro de 2017, determina o "plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação em vigor" como um dos requisitos para os processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.

Para serem consideradas acessíveis, as instituições devem atender aos critérios estabelecidos pela Norma Brasileira de Acessibilidade ABNT NBR 9050/2015. Em consonância com esse tema, outros instrumentos legais podem ser elencados, tais como: a Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e estabelece os requisitos de infraestrutura física para a oferta de cursos de graduação; o Decreto nº 6.949/2009, que preconiza os Direitos das Pessoas com Deficiência; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº

10.436, de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras; e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; o Decreto nº 5.773/2006, que estabelece a infraestrutura física para as instalações acadêmicas. Esses documentos são importantes para a concepção de estruturas que permitam a inclusão, acessibilidade e sustentabilidade, sendo itens relevantes e obrigatórios em qualquer projeto.

O Plano de Acessibilidade é uma resposta concreta às pressões políticas e sociais na busca pela efetivação do processo de inclusão. Destina-se a orientar as instituições, em nosso caso os IFs, na adequação de sua infraestrutura para atender às orientações legais e estar em consonância com sua política inclusiva.

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência...) (CARVALHO, 2005, p. 01).

No contexto inclusivo, existe uma complexidade e uma diversidade de interpretações e práticas, especialmente no âmbito escolar. Essa variedade de condições e sujeitos torna o conceito de inclusão multifacetado, pois as necessidades e as melhores práticas variam amplamente entre diferentes grupos e situações. “[...] Algumas pessoas com deficiência conseguem inserir-se na sociedade como ela está. Muitas pessoas com deficiência necessitam que sejam feitas adaptações.[...] (SASSAKI, 1999, p. 141).

Com o discurso da educação inclusiva ampliando o movimento de luta pelos direitos humanos e permeando os espaços escolares pautados em princípios como: direito de todos à educação, igualdade de condições de acesso e valorização das diferenças, os PDIs refletem em suas estruturas a intenção de atender esse chamado.

A **promoção da acessibilidade** e o atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida são **obrigações legais** de toda instituição. No IF, essas ações estão voltadas ao atendimento prestado a estudantes e servidores, à acessibilidade comunicacional e à adequação arquitetônica das edificações. Outras ações implementadas relacionam-se à acessibilidade comunicacional, que se refere à ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e no meio digital.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 341 MS
Código: • Acessibilidade

O IF criou um **indicador de acessibilidade** para este PDI. Tal indicador pretende medir, nos Campi, o nível de atendimento dos requisitos de acessibilidade **exigidos pela legislação**. A meta é que o IF alcance 50% de

atendimento desses requisitos, que incluem também a acessibilidade às páginas do IF na Internet.

No link a seguir, são apresentados os Quadros, que tratam, respectivamente, do Plano de Promoção de Acessibilidade do IF, e das ações planejadas para promover acessibilidade aos portadores de necessidades especiais.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 364 PA

Código: • Acessibilidade

A **inclusão** perpassa pela articulação entre as ações do Departamento de Ensino (DEN), Direção de Ensino (DE), Coordenação de Ensino (CEN) e Núcleo/Coordenação de Assuntos Estudantis e- NAE/CAE. O trabalho colaborativo democrático no IF tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que **eliminem as barreiras** físicas, comunicacionais e educacionais para plena participação dos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 235 IFNMG

Código: • Acessibilidade

O **Plano de Acessibilidade** visa a orientar o IF na **adequação** de sua **infraestrutura física**, no sentido de atender às **orientações legais** e estar em consonância com sua política de **inclusão**. A partir das reuniões das coordenações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) com a Coordenação de Ações Inclusivas e da realização do Seminário sobre Acessibilidade Arquitetônica no IF, com a presença do, na época, Núcleo de Engenharia do IF (atualmente Diretoria de Engenharia), concluiu-se que todos os projetos executivos de construção dos espaços devem prever acessibilidade e facilidade de locomoção para pessoas com deficiência. Além disso, as áreas já construídas e que não possuem acessibilidade, deverão passar por adequações gradativas a curto e médio prazo. O IF tem embasado todas as suas ações relativas à acessibilidade nas Normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) NBR 9050. “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, NBR 9077/2001 - “Saídas de Emergência em Edifícios”, NBR 16537 - “Acessibilidade – Sinalização Tátil no piso – Diretrizes para Elaboração de Projetos e Instalação”, e NBR 13994/1999 - “Elevadores de Passageiros – Elevadores para Transporte de Pessoas com Deficiência”, dentre outras.

Código: • Acessibilidade IFB

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 88

Como vimos, existem muitas formas de entender e implementar a inclusão. Isso ocorre porque o termo pode ser usado de várias maneiras e para diferentes grupos, refletindo essa diversidade. O acesso à educação é um dos principais aspectos da inclusão social. Garantir que todos, crianças ou adultos, tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou condições econômicas, é o papel principal das instituições de ensino.

A exclusão escolar, portanto, corresponde a não educação, e, à medida que a escola exclui, ela nega a sua função, dificultando a construção de uma escola fundamentada na igualdade entre os indivíduos. As ações de reintegração, sendo a prática da inclusão uma delas, foram criadas a fim de se corrigir a ameaça da não educação (ROSSI, HEREDERO, 2011, p. 10).

Nos IFs, esses questionamentos se intensificam e apresentam particularidades específicas da Rede Federal. Como já mencionado, a configuração verticalizada e

multicampi dessas instituições, atendendo desde o ensino médio até a pós-graduação, as coloca em um lugar de incertezas quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência. Por ofertarem ensino médio, devem cumprir os requisitos legais para a educação básica; para a graduação, os requisitos da educação superior; e, por serem de formação técnica e tecnológica, os requisitos da educação profissional.

Por conseguinte, embora os IFs estejam vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), devem considerar as questões que envolvem a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Superior (SESU).

Assim, os NAPNEs têm para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exerce nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p.03).

Se seguirmos as exigências legais literalmente, os IFs deveriam atender as legislações ofertando educação especial/AEE, conforme as regulamentações da educação básica (2008a, 2009, 2011 e 2015), a estruturação do NAPNE (Programa TEC NEP) na rede federal de educação técnica e tecnológica e os Núcleos de Acessibilidade previstos para as instituições de ensino superior (2010, 2011, 2013 e 2015).

Diante dessas informações, é possível evidenciar a nítida opção dos IFs pelo cumprimento das normativas que regulamentam os NAPNEs e Núcleos de Acessibilidade, negligenciando, assim, seu compromisso com a educação básica e a disponibilização da educação especial/AEE. Essa premissa pode ser ratificada ao compararmos os dados analisados nos PDIs. Por um lado, dos 38 IFs, apenas 07 têm serviços de educação especial/AEE efetivados; por outro, 21 deles priorizam questões relacionadas aos recursos de acessibilidade, mesmo que não mencionem diretamente a estruturação do núcleo. Assim, para a maioria dos IFs, a garantia de um sistema educacional inclusivo traduz-se na concepção de que, para incluir, é suficiente proporcionar acesso.

Esse entendimento pode ser analisado sob algumas perspectivas. A primeira se apoia no fato de que, por ofertarem ensino superior, os IFs devem cumprir os requisitos que regulamentam essa oferta, podemos citar os PDIs, nosso objeto de

análise, e os Planos de Acessibilidade. Embora existam também regulações para a educação básica, a principal diferença é que os cursos superiores precisam de atos autorizativos para serem ofertados e são constantemente avaliados por órgãos reguladores.

A segunda perspectiva explora questões de identidade institucional. São instituições multicurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (educação superior, básica e profissional), contudo, equiparadas às universidades federais para fins de regulação, avaliação e fiscalização de instituições e cursos de ensino superior. A diversidade de oferta de cursos é considerável, abrangendo educação profissional técnica de nível médio, integrada ou subsequente, cursos de qualificação profissional, formação inicial e continuada, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Essa multiplicidade de áreas de atuação pode resultar em entendimentos equivocados ou direcionar o foco de maneira mais intensa para níveis específicos de atuação. Por serem equiparados às universidades, os IFs respondem a muitas demandas do ensino superior e, nas normativas, são constantemente correlacionados com essas instituições. A título de exemplo, temos o Decreto nº 7.611/2011, Art. 5, “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.”; e o “§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola.” Existe uma delimitação de territórios nestas disposições: núcleos de acessibilidade para as instituições federais; AEE para as escolas. Essa opção por um espaço de atuação não se refere apenas ao espaço físico, mas também a um espaço simbólico, além das demarcações espaciais. Os reflexos dessa territorialização podem ser percebidos nos PDIs publicados.

O NAPNE corresponde aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011 que estabelece como dever do Estado, entre outros, garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Art. 1º, inciso I). Tem por objetivo contribuir para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudos dos alunos com necessidades educacionais específicas, além de atender a esses alunos bem como aos seus professores e técnico-administrativos. Reduzir barreiras educacionais, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, informacionais e promover políticas de inclusão e assistência estudantil para pessoas com necessidades educacionais específicas é caminhar no sentido de construção de uma sociedade mais igualitária e reflete o compromisso que o IF possui com a construção da cidadania e o desenvolvimento da inclusão plena em suas unidades de ensino, em conformidade com os artigos 27, 28 e 30 da Lei

Nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência). Portanto, suas atividades vão além do atendimento especializado aos discentes, sendo sua atuação pautada sempre na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e promoção da educação para convivência com respeito à diversidade.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 570

Código: • Acessibilidade

A equiparação do NAPNE aos núcleos de acessibilidade pode ser entendida, entre outras formas, como a criação de um território, percebido como um processo em que os indivíduos ou grupos estabelecem suas práticas pedagógicas, normas e identidades no ambiente educacional. O Programa Incluir, lançado em 2005 pelo MEC, em uma ação conjunta entre a SEESP e a SESU, assim como a criação dos NAPNEs para a educação profissional, tinha como objetivo promover a acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, com a criação de Núcleos de Acessibilidade. A instituição proponente deveria criar condições para que estudantes com deficiência tenham acesso, permanência e sucesso no ensino superior, com a adequação das infraestruturas físicas, pedagógicas e comunicacionais. Isso inclui adaptações arquitetônicas, aquisição de recursos tecnológicos assistivos, formação de profissionais para atendimento especializado e desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis.

Em consonância com as normativas citadas, a Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE apresenta orientações quanto à implantação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de EPCT. Refere-se à acessibilidade arquitetônica, recursos e serviços de acessibilidade (tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis), destinados à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, desconsiderando o fato de que os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos de ensino médio.

Como resultado, os IFs, no contexto da rede, não foram marcadamente beneficiados pelo Programa Incluir e, por conseguinte, também não receberam apoio para implantação de salas de recurso ou códigos de vagas para contratação de professores de educação especial, pois as fontes de financiamento da SETEC diferem daquelas do Fundeb e da educação superior geral. Quer isto dizer, a SETEC, embora parte do MEC, tem um foco e uma estrutura de financiamento diferente da educação básica (Fundeb) e da educação superior (universidades). As verbas para a educação

profissional e tecnológica são destinadas diretamente pelo orçamento da União e visam apoiar as redes federais de educação tecnológica.

No que tange ao financiamento e ao Atendimento Educacional Especializado, previstos na Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), infelizmente não ocorreu sua efetivação na Rede Federal de EPCT, que, ao contrário das Redes Estaduais e Municipais, não dispõe de códigos de vagas para a contratação desse profissional (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p.04).

Ainda na Nota Técnica Nº 106/2013, fica determinado que o financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais da instituição, sem onerar os estudantes ou suas famílias. Estas devem, ainda, estabelecer uma política de acessibilidade e contemplá-la no PDI, planejamento e execução orçamentária, composição do quadro de profissionais, entre outros.

Consequentemente, diante do ingresso crescente de pessoas com deficiência, em grande parte pelo sistema de cotas, da falta de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE, da ausência de professores para este atendimento, e da constante associação da educação profissional e tecnológica em igualdade de condições à educação superior no que se refere à inclusão e acessibilidade, os NAPNEs frequentemente se veem sobrecarregados, assumindo responsabilidades que ultrapassam suas capacidades.

[...] evidenciou-se diferentes desafios na atuação do núcleo pois, embora tenha papel relevante no IFs e apesar de todo o esforço realizado no ensino, pesquisa e extensão, esse tipo de programa demanda uma rede multiprofissional capacitada para a realização de medidas individuais, sobretudo, para reduzir a sobrecarga devido à ausência de professores de educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prescreve a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) (BRASIL, 2015) (BUENO et al., 2022, p. 05).

Esses núcleos desempenham um papel essencial na promoção da inclusão nos IFs. No entanto, a complexidade e a amplitude de suas ações, em alguns casos, extrapolam os recursos e suportes disponíveis. Por exemplo, vemos núcleos sendo responsabilizados por realizar o AEE, criar planos de educação individualizados, coordenar professores, pais e outros profissionais, oferecer cursos, monitorar o progresso dos estudantes PAEE, entre tantas outras atuações. Todavia, fazem isso com recursos insuficientes, falta de pessoal qualificado, materiais pedagógicos e tecnologias assistivas.

O grande número de estudantes, a diversidade de necessidades, falta de apoio e o excesso de tarefas burocráticas podem ser acrescentados às dificuldades

enfrentadas cotidianamente. “Assim, o pensar coletivo mediado pelos NAPNEs não substituiria, de maneira alguma, o papel do Atendimento Educacional Especializado, da equipe multiprofissional e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes” (SONZA, VILARONGA E MENDES, 2020, p. 09).

Em síntese, a seguir estão apenas alguns fragmentos que relatam ações dos NAPNEs, listadas pelos IFs. Todos os trechos foram retirados de PDIs nos quais não foram descritos a existência de educação especial, equipe especializada e/ou professor de educação especial.

Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (**NAPNE**) - órgão deliberativo, de assessoramento e acompanhamento das ações no âmbito da Educação Inclusiva no IF. Encontra-se ligado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino (ProEn) e à Diretoria de Desenvolvimento Educacional nos campi; Competências:

VII. Captar e gerir os recursos financeiros disponibilizados pelo poder público e iniciativa privada, **definindo prioridades de ações e aquisição** de equipamentos, softwares, materiais didático-pedagógicos e materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais;

VIII. **Sugerir a contratação de profissionais especializados** para atuarem em conjunto com os discentes com necessidades especiais, possibilitando a **estruturação dos Núcleos de Acessibilidade**;

IX. Fazer cumprir a organização curricular diferenciada, bem como a **adequação de métodos, técnicas, recursos educativos** e demais especificidades pedagógicas que se fizerem necessárias;

Parágrafo Único. Entende-se por Núcleo de Acessibilidade aquele composto por profissionais, não necessariamente que compõem o NAPNE, que auxiliarão diretamente os discentes com necessidades especiais.

Código: ● O que dizem as ausências?

O IF tem como **meta** alcançar o percentual de **100% de adequação** da infraestrutura física às normas de **acessibilidade**, com os NAPNE. No Programa de Acessibilidade Educacional (PROAE) também será regulamentado o **atendimento excepcional domiciliar/hospitalar** para alunos com necessidades educacionais temporárias que necessitam se afastar do ambiente escolar por questões de saúde, incluindo as gestantes. Ainda foi alterada parcialmente a Resolução, que aprova o Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal, visando garantir aos estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, devidamente matriculados nos campi do IF, os direitos de **flexibilização e adaptação curricular** adequadas à realidade das demandas de cada estudante.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 570

Código: ● Acessibilidade

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sensibilizado com essa realidade, está comprometido a proporcionar uma **Educação Inclusiva** compreendendo-a como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada Câmpus, adequando a sua realidade para que nenhum aluno seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho.

No que tange às pessoas com deficiência, elegeram-se inúmeras ações inseridas nas seis grandes áreas que contemplam a **Lei de Acessibilidade**:

***Arquitetônica**: adequação e/ou reforma de estruturas já existentes e projetos de novas edificações que atendam e/ou cumpram às normas de acessibilidade;

***Atitudinal**: através de informações sobre as potencialidades e habilidades de pessoas com deficiência e com exercícios de conscientização e sensibilização visando à eliminação de qualquer pré-conceito que traga em sua essência o desrespeito pelo outro;

***Comunicacional**: abrangendo a adequação de códigos e sinais, páginas web da Instituição, dispositivos auxiliares, folders e panfletos, adequados às pessoas com deficiência;

***Metodológica**: priorizando a adequação de técnicas, teorias, abordagens e de metodologias promissoras que tragam benefícios a este segmento;

***Instrumental**: com a adaptação de materiais, mobiliário, aparelhos, equipamentos, utensílios, e aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva;

***Programática**: apontando e eliminando barreiras, invisíveis ou não, presentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins.

Para prover e programar essas ações foi criado em cada um dos seus câmpus o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, responsável por desenvolver as ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica.

[...], **definindo prioridades e material pedagógico** a ser utilizado; fomentar o desenvolvimento da cultura da “educação para convivência” com base na aceitação da diversidade e, principalmente, na **quebra de barreiras** físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos câmpus.

Código: ● Políticas de Acessibilidade

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 626

No caso de necessidade de **adaptação** para estudantes com deficiência, os professores acionam o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (**Napne**) **que realiza a adaptação e capacita os professores para a elaboração dos materiais adequados.**

Código: ● Acessibilidade

Segmentos codificados EE, Coluna: 7 | Linha: 14

Ainda de acordo com a Resolução supracitada, em seu artigo 8º, ao NAPNE nos Campi, compete: [...]

V – **Avaliar e implementar as diretrizes e metas relacionadas às ações em educação especial e ao atendimento educacional especializado;**

VI – Providenciar **adaptação curricular** necessária conforme as necessidades dos alunos com deficiência em consonância com os fundamentos legais científicos e tecnológicos;

VII – Desenvolver, de forma articulada com o ensino comum, ações de cunho multiprofissional e multidisciplinar, voltadas ao processo de **avaliação, diagnóstico e intervenção** em necessidades educacionais especiais;

VIII – **Assessorar os docentes** nas atividades didático-metodológicas, na elaboração dos instrumentos de avaliação e no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais;

IX – **Assessorar os demais setores** do Campus no que tange às ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e atendimento educacional especializado;

X – Estimular a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e material didático pedagógico adaptado.

Código: ● Acessibilidade

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 53

O NAPNE desenvolve atividades com a finalidade de promover o acesso, a participação, a permanência e o êxito do estudante com deficiência na instituição. [...] Além do acompanhamento individual do estudante, o NAPNE

também atua numa perspectiva propositiva, fomentando inúmeras ações coletivas voltadas para a sensibilização à diversidade e à inclusão, indicando a necessidade do uso de tecnologias assistivas, **sugerindo adaptações curriculares e adequações organizativas.**

Código: ● Acessibilidade

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 734

Com o intuito de atender aos interesses e expectativas dos estudantes e às diretrizes nacionais, busca-se a **flexibilização curricular** na organização da oferta dos cursos, **adaptação curricular** de discentes com deficiências, de modo que tenham acesso a atividades complementares em sua formação.

Código: ● Acessibilidade

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 316

Na busca pelo atendimento a estes **instrumentos legais**, o IF instituiu o NAPNE, para atendimento psicopedagógico com pessoal especializado na educação especial, e equipe multiprofissional que realizam ações voltadas para a promoção da **acessibilidade** arquitetônica, atitudinal, metodológica, de comunicação, instrumental e programática.

[...] O trabalho será sempre realizado de forma compartilhada: recursos humanos, docentes, tutores, coordenadores do curso, profissionais do NAPNE, famílias e técnicos administrativos identificam, orientam e realizam **adaptações curriculares** às pessoas com deficiência, bem como constroem estratégias que visam facilitar a aprendizagem de estudantes em condições especiais. [...] Durante o processo, serão realizadas **adaptações curriculares** para melhor compreensão do assunto.

Código: ● EE > EE ou NAPNE?

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 307

Além do excesso de atribuições destinadas aos membros dos NAPNEs, também é possível observar uma grande incidência de menções a adequações ou adaptações curriculares. Com isso, adentramos em outra esfera de discussões propostas nesta categoria: o processo de inclusão escolar sob a ótica das adaptações ou flexibilizações curriculares.

7.2.2 *Adaptações curriculares: desafios e soluções*

Uma educação que se pretende inclusiva requer ações e práticas que procurem responder às necessidades de todos os estudantes. Com esse intuito, diante das condições atuais das instituições de ensino, é necessário ir além das mudanças das estruturas físicas. É imperativo repensar os processos de gestão, as metodologias, a formação docente, a participação familiar, entre outros aspectos.

[...] algumas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais demandam não só recursos materiais e arquitetônicos diferenciados como também estratégias de ensino diferenciadas para que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos da grade curricular estabelecidos pela escola. Contar com apoio e com subsídios teórico-práticos do profissional especializado é contribuir diferentes olhares sobre a Inclusão para a reestruturação das escolas de ensino regular, de modo que possam atender

a todos os alunos e transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade (TURQUETI, DE SOUZA e CHINALIA, 2013, P. 62).

Uma vez que o acesso seja garantido e as pessoas com deficiência estejam frequentando os espaços escolares, é preciso assegurar que a escola cumpra sua função e forneça condições de acesso ao conhecimento. “A esse respeito, parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber, e sim do saber elaborado, sistematizado” (SAVIANI, 2016, p. 55). Para isso, além da reestruturação das escolas, uma equipe especializada e subsídios teórico-práticos são essenciais para a construção da proposta de educação inclusiva.

Em consonância com estes princípios, para esse modelo de escola inclusiva, uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando (HEREDERO, 2010, p. 197).

As adaptações, adequações ou flexibilizações podem ser respostas inclusivas. Contudo, existem questões importantes que devem ser ponderadas nesse contexto. A democratização do acesso ao sistema regular de ensino pode representar, à primeira vista, algo positivo no discurso de aprender na diversidade. Ao incluir os excluídos e promover o direito de todos à educação, damos um passo significativo em direção à inclusão social.

No entanto, oferecer acesso ao ensino regular sem garantir a qualidade e a equidade na aprendizagem pode resultar em uma inclusão superficial. Isso significa que, embora os estudantes com deficiência estejam fisicamente presentes nas salas de aula, eles podem não estar recebendo as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas.

As adaptações curriculares, por exemplo, podem ser mal interpretadas como uma redução dos conteúdos, em vez de uma modificação que permita o acesso ao mesmo conhecimento de formas diferentes. Isso pode levar a um acesso desigual à aprendizagem dos conhecimentos formais, perpetuando, assim, as desigualdades educacionais. É essencial que essas adaptações sejam bem planejadas e implementadas para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao saber elaborado e sistematizado.

[...] é possível perceber nesses propósitos a marca da desigualdade, embora constituída de encaminhamentos “politicamente corretos”. O discurso da

diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana. Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio de seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas (GARCIA, 2006, p.312).

Incluir sem oferecer, quando necessário, apoio especializado ou adaptações, negando as características biológicas da deficiência sob a bandeira do reconhecimento das diversidades, pode resultar no apagamento das necessidades individuais. Isso desconsidera que qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência, pode precisar de adaptações para acessar o currículo.

A inclusão escolar deve reconhecer e valorizar a diversidade, e ainda atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Negligenciar o apoio especializado, como o AEE ou adaptações curriculares adequadas, significa ignorar as particularidades que permitem a participação plena de todos os estudantes no processo educativo. Cada estudante tem um conjunto único de necessidades e potencialidades, e a oferta de suporte adequado é fundamental para garantir que todos possam aprender e se desenvolver em igualdade de condições.

As limitações ou os impedimentos impostos pela presença de uma patologia incapacitante são reais e não podem ser negligenciados na análise das deficiências e no tratamento dispensado a pessoas com deficiência. Por um artifício linguístico, nomeiam-se componentes ou elementos biológicos e os sociais, sugerindo até a ideia de dois polos distintos. Mas, não se trata de uma reunião somatória de fatores biológicos e os sociais para a composição do fenômeno a que nos referimos por deficiência. Compõem o todo indissociável. Olhar para o biológico ou o social é uma questão apenas de perspectiva. É possível fazer essa opção, mas, ao fazê-lo, não pode ter acesso ao fenômeno das deficiências (OMOTE, 2010, p. 335).

Entendemos a crítica ao modelo médico-psicológico, no qual os diagnósticos representam o sujeito com deficiência a partir de suas (in)capacidades, gerando preconceito e segregação. Nessa concepção, a deficiência é vista sob a perspectiva "organicista, biologicamente determinada e classificatória, avaliativa" (MICHELS, 2005, p. 268). No modelo médico, a racionalidade utilizada para entender a deficiência está fundamentada na questão biológica, focando na falta que a patologia gera.

Já no modelo social, a deficiência não é uma propriedade da pessoa, mas sim o resultado da interação desse sujeito e suas características com as condições socialmente impostas pelo meio. Esse modelo enfatiza que as barreiras físicas, sociais e atitudinais são as verdadeiras causas da exclusão e limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

No entanto, concordamos com Omote (2010) quando ele afirma que o biológico e o social são um todo indissociável. Escolher apenas um lado significa correr o risco de não compreender o fenômeno em sua totalidade. É necessário considerar tanto os aspectos biológicos quanto as influências sociais para promover uma inclusão efetiva. Reconhecer a complexidade e a interdependência desses fatores é fundamental para desenvolver práticas educacionais que atendam às necessidades individuais sem perder de vista a importância das mudanças estruturais e sociais.

Com o modelo social de conceituação da deficiência pretende-se resgatar a integralidade da pessoa e inscrevê-la num determinado contexto socioeconômico, político e cultural no qual poderá experimentar – mais ou menos intensamente – suas incapacidades sentindo-se, em decorrência, em situação de maior ou menor desvantagem (CARVALHO, 2008, P. 35).

Como vimos, apenas dar acesso não é suficiente. Incluir com o objetivo de socializar significa negar o acesso à cultura letrada. Portanto, "de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado" (SAVIANI, 2016, p. 58).

A escolarização como forma de participação social e a restrição dos conteúdos remetem a práticas históricas intrínsecas da educação especial e seu público-alvo. Na perspectiva da inclusão escolar, essa restrição pode vir na forma de adaptações curriculares. É crucial tomar cuidado para não negar o acesso aos conhecimentos sob a bandeira de que estamos flexibilizando para incluir. Apesar de corretos em suas considerações iniciais e da defesa da educação inclusiva independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais, admitir currículos adaptados com a restrição de conteúdos básicos contraria os princípios da igualdade e da não-discriminação. "Isso pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica [...]" (GARCIA, 2006, p. 307).

Segundo Jiménez e Heredero (2011, p. 168), as adaptações são alternativas viáveis quando algum estudante tem dificuldades na aquisição do currículo correspondente à sua idade, na forma como está proposto, e precisa dessas adaptações para ter acesso ao mesmo conhecimento que seus colegas, sem reducionismos.

Las adaptaciones curriculares se aplican en los casos en los que se advierte que algún alumno tiene dificultades o problemas de aprendizaje, es decir, cuando los alumnos no estén en condiciones de adquirir los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de la forma en que se requiere y, en consecuencia, es necesario proponerle un planteamiento curricular que, partiendo del mismo que siguen todos los alumnos de su grupo, consiga enfrentarlo a nuevos aprendizajes. Es necesario que el profesor haya agotado todos los recursos ordinarios a su alcance para responder a estas dificultades antes de plantear una adaptación y, cuando ésta llegue a plantearse, es absolutamente necesario que el profesorado actúe como un equipo pedagógico.

Uma vez identificada a necessidade de adaptações, os autores definem que "es absolutamente necesario que el profesorado actúe como un equipo pedagógico" (JIMÉNEZ e HEREDERO, op. cit., p. 168). No entanto, o que encontramos nos documentos analisados foram afirmações sobre adaptações e flexibilizações curriculares sem a menção de uma equipe ou profissional especializado para apoiar o processo. Seguem alguns recortes:

Durante o processo, serão realizadas adaptações curriculares para melhor compreensão do assunto.

busca-se a flexibilização curricular na organização da oferta dos cursos, adaptação curricular de discentes com deficiências, de modo que tenham acesso a atividades complementares em sua formação.

indicando a necessidade do uso de tecnologias assistivas, sugerindo adaptações curriculares e adequações organizativas.

visando garantir aos estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, os direitos de flexibilização e adaptação curricular adequadas à realidade das demandas de cada estudante.

Fazer cumprir a organização curricular diferenciada, bem como a adequação de métodos, técnicas, recursos educativos e demais especificidades pedagógicas que se fizerem necessárias.

O denominador comum desses excertos é a responsabilização dos NAPNEs pelas adaptações, sem a presença do professor de educação especial na equipe. Não estamos afirmando a inexistência de profissionais capacitados para realizar essas adaptações, mesmo sem a presença da educação especial na instituição. O que queremos pontuar é a demanda sem suporte adequado. O trabalho em equipe certamente seria menos oneroso, tanto para o docente do ensino comum quanto para toda a equipe pedagógica, além de beneficiar os estudantes. "Apontamos, também, o risco que tais 'adaptações' correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento" (FRANCO, 2000, p. 03).

Sobre a importância da educação especial no ensino comum,

Entende-se que esses docentes com formação em Educação Especial são peças fundamentais, não somente para atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, que inclusive não foram previstas na Rede Federal de EPCT e nem tiveram financiamento para aquisição de materiais, mas para o trabalho em parceria com o professor da sala comum, por meio da proposta de ensino colaborativo, na qual esses dois professores planejam, realizam e avaliam o ensino (VILARONGA; MENDES, 2014).

A colaboração entre professores é de fundamental importância, pois pode contribuir de várias maneiras. As experiências compartilhadas permitem que os docentes abordem os desafios a partir de diferentes perspectivas, facilitando a identificação de soluções pertinentes. Por exemplo, um professor pode trazer uma abordagem inovadora que outro não havia considerado, enriquecendo o repertório de estratégias pedagógicas da equipe.

Com essa colaboração, as adaptações e/ou flexibilizações curriculares podem ter um impacto significativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Quando os professores trabalham juntos, eles podem desenvolver planos de ensino mais inclusivos e eficazes, ajustando os conteúdos e as metodologias de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Isso não só melhora a qualidade da educação oferecida, mas também promove a equidade no acesso ao conhecimento.

Além disso, a colaboração entre professores pode criar um ambiente de apoio mútuo, onde os docentes se sentem mais confiantes e motivados para experimentar novas práticas pedagógicas. Esse ambiente colaborativo pode resultar em uma maior coesão na equipe pedagógica, tornando a escola um lugar mais acolhedor e estimulante para os estudantes.

A troca constante de experiências e conhecimentos entre os professores pode levar à criação de ambientes educacionais mais favoráveis à aquisição de novos conhecimentos. Estudantes de escolas onde há uma forte cultura de colaboração entre os docentes tendem a se beneficiar de uma educação mais rica e diversificada, que considera múltiplas abordagens e estratégias de ensino.

As diferenciações visam acomodar as características individuais dos alunos, propiciando o acesso dos estudantes PAEE ao ensino e à aprendizagem. Para isso, a acessibilidade curricular deve ser garantida por meio da flexibilização e adaptação, além de contar com a participação do setor de educação especial do sistema de ensino (BUENO et al., 2022, p. 17).

Assim, nossa intenção não é desaconselhar as adaptações curriculares ou apontá-las como negativas, pelo contrário, entendemos que elas são uma prática

pedagógica importante, desde que visem a aquisição de conhecimentos sem reducionismos ou empobrecimento curricular. Um “currículo único, sem adaptações para atender às diversidades, pode acentuar as práticas excludentes, agora sob a forma do descaso e do abandono destes alunos ao 'fundo da sala de aula' e aos perigosos rótulos das 'dificuldades de aprendizagem'” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 40).

Da mesma forma, reconhecemos a relevância da educação especial como parte integrante da proposta pedagógica, e não como uma educação paralela. “Esse apoio não é aquele que transfere a responsabilidade da educação regular para os serviços e/ou recursos da educação especial; ao contrário, é a junção entre as especialidades e a educação de maneira geral [...]” (TURQUETI, SOUZA e CHINALIA, 2013, p. 63).

Nos PDIs dos IFs que possuem a educação especial integrada em sua proposta pedagógica, percebemos menções às adaptações curriculares. No entanto, nestes casos, a colaboração entre docentes e equipe pedagógica aparece como um elemento central do processo. A presença de uma equipe de apoio especializada não só facilita a implementação de adaptações curriculares, bem como garante que essas adaptações sejam realizadas de maneira a enriquecer a aprendizagem dos estudantes, sem comprometer a qualidade do ensino.

Essa abordagem colaborativa permite que os professores do ensino regular e os especialistas em educação especial trabalhem juntos para desenvolver estratégias eficazes que atendam às necessidades individuais dos alunos. Isso reforça a ideia de que a educação inclusiva é um esforço conjunto, onde todos os profissionais envolvidos têm um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem que valorize e respeite a diversidade.

Diversas outras **ações são desenvolvidas pelos setores de atendimento ao estudante dos campi, em especial pelas equipes de atendimento educacional especializado (AEE)**, como a elaboração e a execução do Plano de AEE; a orientação de servidores, estudantes e responsáveis sobre a utilização dos **recursos pedagógicos e de acessibilidade**; e a orientação para **adequações e adaptações curriculares**.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 717

Código: • Acessibilidade pedagógica

O IF, ao vislumbrar a oferta de uma educação profissional técnica numa **perspectiva inclusiva**, tem como desafio a resignificação das práticas, de modo a buscar **caminhos** para sanar as barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes no contexto da instituição.

Para tanto, deve-se garantir a **articulação permanente entre a Assessoria de Diversidade e Inclusão e seus núcleos**; a promoção de capacitação

para toda a comunidade escolar, com vistas à ampla informação e à sensibilização para as questões das diversidades e da inclusão; o **acompanhamento profissional adequado** aos(às) discentes público da educação especial e aos(às) discentes com necessidades específicas; a implementação e a organização do NAPNE, de seus espaços e de seus recursos, para o atendimento educacional especializado, bem como a implementação e a organização dos demais núcleos para atendimento às diversidades; o atendimento especializado (apoio psicopedagógico, assistência social, professor(a) de atendimento educacional especializado etc.), conforme a demanda do Instituto; a remoção das barreiras arquitetônicas para atendimento às normas de acessibilidade; a acessibilidade digital, linguística e sensorial, em todos os ambientes da instituição, inclusive nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; **a adequação dos currículos dos cursos, a fim de adaptá-los ou de flexibilizá-los para atender à diversidade nas salas de aula; a promoção e/ou a adequação dos recursos tecnológicos de acessibilidade para os(as) discentes público da educação especial e para os(as) discentes com necessidades específicas.**

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 113
Código: • Acessibilidade pedagógica

Outro **parceiro** externo importante da CAI é a Diretoria de Articulação Pedagógica (DAPE), pois presta **assessoria** aos campi, junto à CAI, em assuntos relativos a adequações metodológicas e pedagógicas para os estudantes com deficiência. As coordenações pedagógicas dos campi também são outros parceiros que estão em **constante troca com a CAI**, acompanhando os estudantes com deficiência e buscando alternativas de **adaptações** junto aos professores para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 399
Código: • Acessibilidade pedagógica

6.3.2.2. Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didáticos/Pedagógicos do IF— possui sede na Reitoria, é ligado à Pró-Reitoria de Ensino/Coordenação de Ações Inclusivas e está normatizado por regulamento próprio. Sua função é dar suporte a todos os campi na elaboração de materiais didáticos/pedagógicos adaptados.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 617
Código: • Acessibilidade

Sendo assim, percebemos a importância da equipe escolar na construção de um ambiente educacional inclusivo. Trabalhar com o reconhecimento das diferenças requer um constante enfrentamento da diversidade, sem correr o risco de insinuar que existe uma solução simples para todas as dificuldades. Portanto, não existem atalhos.

A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo depende do compromisso e da colaboração de toda a comunidade escolar. Isso inclui não apenas professores e especialistas em educação especial, da mesma forma administração escolar, os pais e os próprios alunos. Cada grupo traz perspectivas e habilidades únicas que, quando combinadas, podem criar um ambiente mais acolhedor para todos.

O reconhecimento das diferenças é fundamental para evitar práticas excludentes e garantir que cada estudante tenha a oportunidade de alcançar seu

pleno potencial. Isso significa que a equipe escolar deve estar preparada para adaptar suas metodologias e abordagens pedagógicas continuamente, respondendo às necessidades específicas de cada aluno.

Em suma, a criação de um ambiente educacional inclusivo é um esforço contínuo que exige dedicação, inovação e uma profunda compreensão das necessidades individuais dos estudantes. É um caminho sem atalhos, mas com um compromisso firme com a igualdade e a inclusão, é possível construir uma escola onde todos se sintam valorizados e capazes de aprender.

O que não podemos, contudo, é perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais "inclusivas" que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje (SANTOS, 2002, p.117).

É preciso ter em vista que nossa sociedade se torna cada vez mais complexa, com a globalização e a eliminação das fronteiras entre países e culturas. Um modelo social comprometido com essas demandas é aquele que, entre outras medidas, concentra esforços para eliminar quaisquer barreiras físicas e psicológicas, social e historicamente construídas (VELDEN e LEITE, 2013, p. 25).

No âmbito educacional, a educação inclusiva busca atender essa mudança com um modelo capaz de lidar com as diversidades. Para isso, a acessibilidade, em todas as suas dimensões (utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas de ensino), deve ser garantida.

A flexibilização e adaptação, entendidas no espectro das adaptações razoáveis, ou seja, "não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa exercer, em igualdade de condições e oportunidades, todos os direitos e liberdades fundamentais", poderão auxiliar na eliminação de barreiras que limitem ou impeçam a participação social da pessoa com deficiência (LBI, 2015).

Os caminhos para a educação inclusiva passam pelo comprometimento político, planejamento estratégico e estruturação dos sistemas de ensino, com ambientes adequados, equipes de profissionais qualificados e formação docente. Precisamos avançar para não continuarmos apenas com a promessa. As palavras de Mantoan (2003, p. 26) sobre "os caminhos propostos por nossas políticas

(equivocadas?) de educação continuam insistindo em 'apagar incêndios'" podem ser encontradas ainda hoje nos documentos institucionais. Continuamos resolvendo crises, apagando incêndios, como descreve um dos PDIs.

Também foram tomadas medidas para **resolução de crises agudas** e atendimentos individuais de apoio, bastante comprometidos pela inexistência de instalações específicas para o NAPNE e os recursos educacionais específicos.

Dados encontrados nos PDIs, Coluna: 7 | Linha: 531
Código: • Acessibilidade > Acessibilidade pedagógica

A inclusão escolar requer investimentos, não só financeiros, que são reconhecidamente essenciais, bem como comprometimento político, e não apenas na forma de imposições legais. "Leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas comuns a incluírem em suas salas de aula tal público não garantem a efetivação da proposta de inclusão" (TURQUETI, SOUZA e CHINALIA, 2011, p. 63).

A educação de todos precisa ser uma política de estado, permanente, contínua e independente das mudanças de governo. Como evidência desse fato, podemos observar que, quase 25 anos após o lançamento do Programa TEC NEP, mais de 15 anos após a lei de criação dos IFs e o lançamento da PNEEPEI, ainda estamos em processo de preparação para receber as pessoas com deficiência, resolvendo crises, apagando incêndios, com avanços e retrocessos.

Assim, politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer definições mais precisas, pois ele assume significados diferentes conforme o contexto histórico. Senão, corremos o risco de permanecer "na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo 'paradigma' redentor, do exterior provavelmente, que irá 'revolucionar' nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas" (MENDES, 2006, p. 402).

Nessa categoria, discutimos os dados que conduziram à relação entre os conceitos de inclusão, acessibilidade e educação especial. A maior parte dos documentos analisados, destacam a acessibilidade como prioridade para a escolarização dos estudantes PAEE. Isso nos mostrou uma visão reducionista do que é necessário para inclusão, principalmente se a acessibilidade for definida de forma restrita, relacionada apenas ao acesso físico aos edifícios e informações. Assim como, o oferecimento do mesmo espaço para todos não é suficiente, precisamos criar condições de aprendizagem. Heredero (2010) enfatiza que é necessário garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os indivíduos com deficiência.

Enfatizamos, igualmente, que a inclusão também envolve garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo completo e apropriado, através de adaptações e flexibilizações, com suporte de uma equipe especializada. Nesse sentido, os NAPNEs desempenham um papel importante na promoção da inclusão, mas muitas vezes estão sobrecarregados, sem recursos e profissionais adequados.

Em resumo, apontamos que, embora muitos IFs priorizem a acessibilidade física, isso não é suficiente para garantir a inclusão. Esta deve ir além do acesso físico e incluir a adaptação curricular, suporte especializado e uma abordagem que garanta a permanência e a qualidade da educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A crítica é que o foco restrito na acessibilidade muitas vezes negligencia a necessidade de recursos e práticas pedagógicas apropriadas.

É importante destacar que as percepções e discussões aqui realizadas foram baseadas nas informações encontradas nos PDIs. A realidade institucional, ou seja, o conjunto de práticas, estruturas e processos que caracterizam o funcionamento da instituição, pode ser diferente da representação formal apresentada em documentos como o PDI. Há, portanto, a possibilidade de que essa realidade seja diferente e não tenha sido adequadamente comunicada no PDI, o que é, de qualquer forma, suscetível a questionamentos, considerando que o PDI é o documento central de planejamento e desenvolvimento institucional.

8. Considerações finais

Nesta pesquisa, propomos analisar como a educação especial está incorporada nos PDIs dos Institutos Federais. Partimos da hipótese de que estas instituições consideravam que a criação dos NAPNEs seria suficiente para cumprir os princípios inclusivos. Supomos que esse cenário se refletiria na exposição do tema nos PDIs.

Para alcançar o objetivo proposto, elencamos como objetivos específicos: investigar os diferentes enfoques adotados pelos IFs na incorporação da educação especial em seus PDIs; avaliar a abrangência e a profundidade com que a educação especial é tratada nesses documentos; e verificar as estratégias e metas estabelecidas nos PDIs, em relação à educação especial, destacando semelhanças e diferenças entre as instituições.

Com base nos dados coletados e à luz dos objetivos mencionados, emergiram duas categorias que guiaram nossas reflexões: “Aspectos das Ausências” e “Educação Especial, Inclusão ou Acessibilidade: do que estamos falando?”. A investigação revelou que, embora existam esforços evidentes para promover a inclusão nos IFs, há uma necessidade urgente de comprometimento político e institucional para a estruturação da educação especial nessas instituições. A confusão conceitual e a falta de integração significativa da educação especial nos PDIs indicam que a maioria dos IFs ainda não internalizou a educação especial como necessária para atingir os princípios da inclusão.

A primeira categoria, “Aspectos das Ausências”, destacou a significativa ausência da incorporação do tema da educação especial nos PDIs. Em muitos casos, a menção ocorreu apenas para cumprir exigências legais ou listar modalidades de ensino, sem uma discussão aprofundada ou uma estratégia clara para essa modalidade. Entendemos essa abordagem superficial como indicativa de que a educação especial ainda não é vista como uma necessidade real. A ausência de uma reflexão crítica e de uma integração significativa no planejamento dos PDIs demonstrou uma lacuna importante que precisa ser abordada. Essa fragilidade também foi percebida nos objetivos estratégicos genéricos, sem projetos reais de preparo institucional.

Na segunda categoria, “Educação Especial, Inclusão ou Acessibilidade: do que estamos falando?”, destacamos a confusão conceitual entre educação especial,

educação inclusiva e acessibilidade. Muitos documentos tratam esses conceitos de maneira equivalente, sem uma distinção clara entre eles. A análise revelou que a acessibilidade física e a reserva de vagas para pessoas com deficiência são amplamente implementadas, mas a educação especial, muitas vezes, é negligenciada com base no entendimento de que o acesso é suficiente.

Além disso, a ausência de menções explícitas à necessidade de professores na área de educação especial indica uma demanda latente. O Estatuto da Pessoa com Deficiência é bastante claro ao afirmar que as instituições devem institucionalizar o AEE e garantir o acesso pleno ao currículo em condições de igualdade para os estudantes com deficiência.

Como vimos, precisamos garantir, além do acesso, a permanência e o êxito, sendo este último relacionado à aprendizagem de conteúdos formais e às adaptações curriculares que evitem o empobrecimento curricular. A promoção de uma cultura de inclusão exige um esforço conjunto e contínuo de toda a comunidade educacional, garantindo que todos os estudantes tenham as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento pleno. A legislação sobre a reserva de vagas e o atendimento às demandas específicas é amplamente respeitada, mas a aplicação prática dessas políticas varia significativamente entre os institutos.

A criação dos NAPNEs representa um passo importante para a promoção de uma cultura de inclusão nestas instituições. No entanto, a efetividade dessas iniciativas ainda enfrenta desafios significativos. A responsabilização excessiva dos NAPNEs, sem ser compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar (docentes, equipe pedagógica, gestão etc.) e sem a estruturação adequada da educação especial e do professor da área, pode levar a novas formas de segregação.

De acordo com os dados coletados dos PDIs, existem diversas formas de apresentação dos atendimentos direcionados às pessoas PAEE. Enquanto em alguns IFs é mencionada uma estrutura solidificada com documentos orientadores, profissionais especializados e clareza organizacional, outros sequer mencionam essa modalidade de ensino. Há ainda os que timidamente expõem uma forma de atendimento, e aqueles que entendem a promoção de acessibilidade como suficiente para o atendimento educacional dessas pessoas.

Os dados também revelaram que, apesar dos avanços e das boas intenções, há muito trabalho a ser feito para garantir que a educação especial seja verdadeiramente integrada e valorizada. A diversidade de abordagens e níveis de

compromisso em relação à educação especial e sua incorporação nos PDIs indicam a necessidade de uma normativa que seja clara, detalhada e categórica, além de considerar as particularidades institucionais dos IFs, que atuam tanto na educação básica quanto na superior, porém com fontes de financiamento que diferem daquelas do Fundeb e das universidades.

Em resumo, respondemos aos objetivos da pesquisa ao identificar uma diversidade de enfoques, com alguns institutos demonstrando um compromisso mais acentuado com a educação especial, enquanto outros tratam o tema de maneira mais superficial. Sobre a abrangência e profundidade com que a educação especial é tratada nesses documentos, percebemos que, na maioria dos casos, esta é mencionada de forma aligeirada, principalmente para cumprir exigências legais, sem uma abordagem institucionalizada. Ao verificarmos as estratégias e metas estabelecidas nos PDIs em relação à educação especial, observou-se que, estas variam significativamente. Alguns IFs têm planos mais detalhados e estruturados, enquanto outros sequer mencionam essa modalidade de ensino.

Diferentemente da nossa hipótese inicial, de que a criação dos NAPNEs seria a legitimação do atendimento aos princípios inclusivos, verificamos que a questão é mais complexa do que aparenta. Ainda que esses núcleos sejam essenciais e estejam, muitas vezes, indo além de suas atribuições, o que prevaleceu foi a ideia de que a acessibilidade, principalmente física e estrutural, é o foco dos esforços inclusivos nos Institutos Federais.

Embora este estudo tenha fornecido novas perspectivas sobre como a educação especial tem sido incorporada nos PDIs, há ainda questões que requerem investigação adicional e representam oportunidades para estudos futuros, tais como: uma análise longitudinal da evolução dos PDIs, que poderia identificar tendências na incorporação de políticas inclusivas; explorar o impacto das estruturas de governança na educação especial, investigando como os diferentes modelos de gestão nos IFs influenciam a implementação da educação especial e, por último, analisar em profundidade a eficácia das políticas de acessibilidade física e estrutural e sua relação com a inclusão educacional.

Para avançar, é essencial que os IFs cumpram as exigências legais e incorporem a educação especial como parte de sua missão educacional. Isso inclui a contratação de professores de educação especial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Somente assim será possível se autoproclamar inclusivo,

capaz de ofertar uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes. Nossa tese é que os IFs têm desenvolvido trajetórias de inclusão que, embora avancem significativamente em direção à promoção da acessibilidade, se distanciam dos princípios e paradigmas da educação inclusiva que envolvem a oferta da educação especial nesta perspectiva.

Uma trajetória de inclusão envolve as ações, decisões e iniciativas que promovem a equidade, o respeito às diversidades e a participação de todos, especialmente daqueles que historicamente enfrentaram barreiras para acessar oportunidades e recursos. Essa trajetória pode incluir maior acesso a direitos e oportunidades ou ainda apresentar desafios, dependendo do grau de avanço das políticas e iniciativas implementadas. Em muitos casos, a trajetória de inclusão gera transformações importantes, mas que ainda estão em curso. Esses processos são longos e exigem esforços contínuos de diferentes atores (gestores locais, governo, sociedade civil etc.).

A epígrafe de Cruz e Glat (2014) fala sobre a ideia de convergência na divergência, sugerindo que não alcançar algo que não existe preserva a realidade do que já se tem. Ela se conecta com nossa pesquisa de forma bastante simbólica, porque, embora os IFs dediquem esforços para promover a inclusão, parecem não atingir totalmente esse objetivo. A abordagem superficial da educação especial nos PDIs e a confusão entre acessibilidade e inclusão, ressoam com a reflexão proposta pela epígrafe. Há uma percepção de estar alcançando um objetivo inclusivo, mas na verdade estão apenas permanecendo em um ponto de partida, focando em acessibilidade física e estrutural, sem se comprometer integralmente com a oferta da educação especial. O "não chegar a um lugar que não existe" reflete o estado atual dos IFs, porque ainda não internalizaram plenamente o que ela realmente significa, mas se mantêm na ideia de que o que fazem é suficiente, o que revela uma convergência em torno da acessibilidade, mas não envolve o comprometimento com a oferta da educação especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, a relevância deste trabalho se confirmou ao fomentar o debate sobre o papel que a educação especial exerce dentro dos IFs e, sobretudo, como essa modalidade está incorporada nos PDIs. As muitas inconsistências sobre a educação especial nos IFs, percebidas por esta pesquisa, podem dificultar ou até mesmo impedir o acesso e, sobretudo, a permanência das pessoas com deficiência à educação nessas instituições.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Processo de inclusão é um processo de aprendizado. Portal do governo do estado de São Paulo. **Entrevista concedida à Secretaria de Estado de Educação Especial**, 2008. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002 . Acesso em: 14 mar. 2021.
- ALMEIDA, D. B. Contextualizando a educação inclusiva no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.
- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO Acesso em: abr. 2019
- ANJOS, I. R. S. Programa TECNEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ARANHA, M. S. F. **A integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000.
- ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf> Acesso em: fev. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf Acesso em: 08 abr. 2024.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão em Diálogo**: algumas questões que insistem... In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista brasileira de educação especial, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006> Acesso em: fev. 2023.

BAPTISTA, C. R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e217423, 2019.

BAPTISTA, C. R.; PEDÓ, P. M. **Atendimento educacional especializado**: uma análise sobre pesquisa em Universidades brasileiras (2002-2012). Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 37, Vitória, ES. v. 19, n. 37, p. 25-38, jan./jun. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. **Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares**. In: DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. R. M.; DE SOUZA, C. B. G. (Ed.). Diferentes olhares sobre a inclusão. São Paulo: Editora Oficina Universitária, 2013.

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 04 de 29 de maio de 2024**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União. Brasília. 2024. Disponível em: https://www.deq.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out., 1988.

BRASIL. **Decreto 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário oficial da União. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm> . Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm> . Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 7 de junho de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm> . Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1997. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> . Acesso em: abr. 2019.

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. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasil: 2004a. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,** que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008c.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. [Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011.](#) Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> > . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2011a. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União. Brasília, 2011b. [\(Revogado pelo Decreto nº 11.793, de 2023\)](#) Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.** Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 1999. Diário Oficial da União. Brasília, 1986. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm#:~:text=DECRETO%20No%2093.481%2C%20DE%2029%20DE%20OUTUBRO%20DE%201986.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20atua%C3%A7%C3%A3o%20da,CORDE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União. Brasília, 2019. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,** que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e estabelece os requisitos de infraestrutura física para a oferta de cursos de graduação. Diário Oficial da União. Brasília, 2004. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1978. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20so

[bre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAcias.>](#) . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. (revogada). Diário Oficial da União. Brasília, 1982. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União. Brasília: Presidência, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008d**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b**. 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. Brasília, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> . Acesso em: abr. 2019.

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. Diário Oficial da União. Brasília, 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014-2024. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília. 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei n.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. Diário Oficial da União. Brasília, 2016. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 07 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências.

Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm> . Acesso em: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília : MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, **2008a**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> . Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> . Acesso em: abr. 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC-Editora da PUC-SP, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. Educ.; 2011.

BUENO, J. G. S. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil**. Distúrbios da comunicação, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144> Acesso em: maio 2020.

BUENO, M. B. et al. **Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais**. Educação em Revista, v. 38, p.

e33814, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814> Acesso em: 2022.

CANDAU, V. M. F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 2020.

CARNEIRO, R. U. C. I **Educação especial e inclusão escolar**: desafios da escola contemporânea. Cadernos de pesquisa em educação, n. 43, 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: do que estamos falando? Revista Educação Especial, v. 26, p. 19–30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395> Acesso em: 2020.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASAGRANDE, R.C. & MAINARDES, J. **O termo “campo” na pesquisa de Educação Especial**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0016, p.689-706, 2021.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2000.

CRUZ, G.D.C.; GLAT, R. **Educação inclusiva**: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educar em Revista, (52). 2014 pp.257-273. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950> Acesso em: abril 2024.

CUNHA, A. L. B. M. O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional)–Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **O TEC NEP como política pública de inclusão na rede federal de educação profissional**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 2016, Campina Grande. Anais eletrônicos, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2192_01092016011451.pdf . Acesso em: 14 mar. 2021.

CURY, C. R. J. **Da educação especial**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

DELEUZE, Gilles. 1997. **Verbetes I – Ideia**. In: O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris, Éditions Montparnasse. [Documento textual].

DENARI, F. E. **Diversidade, deficiência, autonomia escolar**: de volta ao começo? In DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S; GIROTO, C. R. M; DE SOUZA, C. B. G. (Ed.). Diferentes olhares sobre a inclusão. Editora Oficina Universitária, 2013.

DIAS, K.; MASCARENHAS, E. F. **O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais**: dialogando sobre ações inclusivas na rede. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, 2020.

DUTRA, C. P; GRIBOSKI, C. M. **Educação Inclusiva**: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: Ensaio pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.

ESCOBAR, Débora Scherer. Atendimento Educacional Especializado: cartas sobre o agir pedagógico / **Dissertação** (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020. 68 f.

FAVRETTO, J.; SCALABRIN, I. S. **Educação profissional no Brasil**: marcos da trajetória. In: Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação. PUC. 2015.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, 19(46), 7–15, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002> . Acesso em: 2020.

FRANCO, M. **Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais**: um debate. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 12, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23851/16824> Acesso em: 2024.

FREITAS, HCL de. **PNE e formação de professores Contradições e desafios**. Revista Retratos da Escola. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.451> Acesso em: 2023.

FREITAS, M. C. de, & SANTOS, L. X. dos. **Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Cadernos de Pesquisa, 51, Artigo e07896, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147896> . Acesso em: 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Revista Trabalho necessário, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214> Acesso em: 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade [online], v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo**: um direito que não se completa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i2.13088> Acesso em: 2019.

GARCIA, R.M.C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Revista Brasileira de Educação Especial, 12, 2006 pp.299-316. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002> Acesso em: 2019.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ppees-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/garcia-michles-retratos-da-escola.pdf> Acesso em: 2020.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.17, p.105-123, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009 . Acesso em: 14 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial 24, 2018, p. 9-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002> Acesso em: 2024.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GÓES, A. R. T; COSTA, P. K. A da. **Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem**. In: GÓES, A. R. T; COSTA, P. K. A da. Desenho universal e desenho universal para a aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva, vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/DESENHO-UNIVERSAL-E-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf> Acesso em: 2024.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. MINAYO, M; (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, 32(2), 2010, p. 193-208. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772> . Acesso em: 2024.

IF SUDESTE MG. BRASIL. Plano de desenvolvimento institucional 2014 a 2020. Juiz de Fora, set. 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentosinstitucionais/pdi/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

JANNUZZI, G. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista brasileira de ciências do esporte, Brasília, v. 25, n. 3, p. 09-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em: 2020.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

JIMÉNEZ, R. C; HEREDERO, E. S. **Análisis de los cambios en organización, metodológicos y curriculares del aula para atender a los alumnos con necesidades educativas**: estudio de casos. In DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S; GIROTO, C. R. M; DE SOUZA, C. B. G. (Ed.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Editora Oficina Universitária, 2013.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011a. Edição Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005> Acesso em: 2019.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> Acesso em: 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170> Acesso em: 2019.

KUHNEN, R.T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). Rev. Bras. educ. espec. [Internet]. 2017 Jul; 23(3): 329–34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002> Acesso em: 2019.

LEITE LP, et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 2024.

LISBOA, R. R. S. Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros. 2017, 117f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; DE LARA BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de Investigaciones de la UNAD, v. 14, n. 2, 2015.

MACHADO, R. O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de ensino de Florianópolis/SC. 2013. 173 p. **Tese** (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2013.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira.** Educação & Realidade, 37(1), 273–294. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623616130> . Acesso em: 2021.

MANTOAN, T. E. M. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília, Fundepe. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017** - Republicada em 03 de setembro de 2018 para consolidação do texto normativo publicado no Diário Oficial da União nº 245 de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, páginas 25 a 29 - Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108251-portaria-normativa-n-20&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jun. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal> . Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC/SECADI/DPEE. **Nota técnica nº 106/2013.** Orientação à implementação da política institucional de acessibilidade Na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: Ministério da Educação. A consolidação da inclusão escolar no Brasil. 2016. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA-106-2013.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MEC/SECADI/DPEE. **Documento Orientador Programa Implantação SEM**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC/SECADI/SESU. **Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 03 set. de 2019.

MEC/SEESP. Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC/SEESP **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>> . Acesso em: 2019.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Apresentação**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96281-expansao-folder&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 mar. 2021.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 29 de 25 fevereiro de 2010**. Diário Oficial da União. (seção 2, p.18 e 19). Brasília, 2010c. Disponível em: < http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf> . Acesso em: 2023.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. **Rede Federal**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal> . Acesso em: 15 mar. 2021.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. 2022. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> . Acesso em: 15 mar. 2021.

MEDEIROS, B. A. O fazer pedagógico do professor de educação especial/aee no instituto federal farroupilha: desafios da inclusão. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2017.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista brasileira de educação, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2019.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular.** Educar em Revista, 41, 81-93, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006> Acesso em: 2019.

MENDES, K. A. M. O. M. Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros. 2017. 168 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial:** o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, vol.11, n.02, pp.255-272. ISSN 1413-6538. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007> . Acesso em: 2023.

MICHELS M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 40, p. 219–232, 2011. DOI: 10.5902/1984686X2668. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668> . Acesso em: nov. 2023.

MINAYO, M. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.

MIRANDA, A. A. **Educação Especial no Brasil:** desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880> . Acesso em: nov. 2023.

MOREIRA, F. W. **Gramáticas Discursivas da Educação Especial.** Psicologia, Ciência e Profissão, 2005, 25 (1), 46-57. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000100005> . Acesso em: nov. 2023.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Educação & Realidade, vol. 44, núm. 1, pp. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853> . Acesso em: nov. 2023.

ODEH, M. M. **O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada:** implicações para a proposta de integração escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 325 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais**. In: MANZINI, E. J. (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K da S. **Adaptações curriculares**: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

OMOTE, S. **Caminhando com Dibs**: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, p. 331-342, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300002> Acesso em: jun. 2019.

ONU. Declaração de Direitos. Deficientes. **Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas**, v. 9, p. 6, 1975.
https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948.
<https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/043/88/pdf/nr004388.pdf?token=JF7s0TtPYExWHqI90z&fe=true>

ONU. **Programa de Ação Mundial sobre as Pessoas Portadoras de Deficiência. 1982**. Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982. Estabelece diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção, reabilitação, ação comunitária e educação do público), Internacionais, Pesquisa e Controle a Avaliação do Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/programa_acao_mundial.htm Acesso em: 03 jul. 2022.

PACHECO, E.M.; SILVA, C.J.R. **Institutos Federais**: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. R. (Org.) Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. P. 7-11.

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; SOBRINHO, M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: limites e possibilidades. Linhas Críticas, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 71–88, 2010. DOI: 10.26512/lc.v16i30.3568. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568> . Acesso em: maio 2019.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf Acesso em: maio 2019.

PAGNEZ, K. S. M. M. **A acessibilidade e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. COMFOR, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/37742500> . Acesso em: 20/08/2021.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. **Formação de professores e educação especial**: reflexões e possibilidades. Olhares, v. 3, n. 1, p. 32 - 57, 2015 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.320> . Acesso em: 30 jan. 2024.

PLETSH, M. D. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, PRÁTICAS CURRICULARES E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7–26, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31204. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/31204> . Acesso em: 03 dez. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126> . Acesso em: 30 jan. 2024.

PRIETO, R. G.; FRANÇA, M. G. **Políticas atuais de educação numa perspectiva inclusiva**: desafios à formação de professores. Processos formativos e desafios atuais da educação especial: olhares que se inter cruzam. Tradução . Fortaleza: Eduece, 2018. p. 323 . Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/fc7651cf-fe96-495c-95c0-dc6e1a30e13e/Pol%C3%ADticas%20atuais%20de..%20%282018%29.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024

PROGRAMA TEC NEP. Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Anais** – Seminário Nacional. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnepe2005.pdf> . Acesso em: jun. 2019.

PROGRAMA TEC NEP. Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. **Documento Básico – versão III**. Brasília, 2010a. Documento não disponível on-line, solicitado em: set. 2020 <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>

PROGRAMA TEC NEP. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de Orientação Programa TEC NEP** – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Brasília, 2010b. Documento não disponível on-line, solicitado em: set. 2020 <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>

REBELO, A. S. A Educação Especial No Brasil: Indicadores Educacionais De Atendimento Especializado (1973-2014). 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

ROCHA, V. M. A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. 162 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016.

RODRIGUES-SANTOS, J. Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112> . Acesso em: 30 set. 2024.

ROSA, V.F. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2011.

ROSSI, C. R.; HEREDERO, E. S. **Caminhos da inclusão percorridos pelo Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 21–33, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i1.3489. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3489> . Acesso em: 29 jan. 2024.

SANT’ANA, T. D. (et al) **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino . Alfenas: FORPDI, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi> Acesso em: 21 set. 2019.

SANTOS, M. P. dos. **Educação Inclusiva**: redefinindo a educação especial Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402> Acesso em: 24 out. 2020.

SANTOS, Y. B. S. As políticas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia. 2011. 109 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Educação para o trabalho e a proposta inclusiva**. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. 2009.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Brasília: Editora do IFRN, 2009.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. **O plano nacional de educação e a educação especial**. Cadernos de Pesquisa, 46(160), 504–525, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143400> . Acesso em: 2022.

SONZA, A. P; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842> Acesso em: 2023.

SOUZA, S. B. de. **Os campos político e acadêmico e o discurso sobre Educação Especial**. Educação & Realidade, v. 45, p. e97373, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/97373> Acesso em: 2023.

TURQUETI, A; DE SOUZA, C. B. G; CHINALIA, F. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais**. In DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S; GIROTO, C. R. M; DE SOUZA, C. B. G. (Ed.). Diferentes olhares sobre a inclusão. Editora Oficina Universitária, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. 9 p. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.locale=en > . Acesso em: 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en> > . Acesso em: 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. 4. ed. rev. São Paulo: SIBI USP, 2020. 75 p. (Cadernos de Estudos, 9).

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva**. Educação e Realidade, v. 39, n. 03, p. 665-685, 2014.

VALERA, J.R. Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

VELDEN, H. F. V; LEITE, L. P. **A interface entre a Psicologia e a Inclusão Educacional**. In DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S; GIROTO, C. R. M; DE SOUZA, C. B. G. (Ed.). Diferentes olhares sobre a inclusão. Editora Oficina Universitária, 2013.

WELKER, G. M. Transversalidade nas ações nas ações de Educação Especial: a realidade dos institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2016. 151 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. **Tese** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. 2018.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais**: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0196, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/2addc21f-e47e-4d19-840f-3bbd5fb3d509/Atendimento+Educacional+Especializado+nos+Institutos+Federais+reflex%C3%B5es+sobre+a+atua%C3%A7%C3%A3o+do+professor+de+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+%282021%29.pdf> Acesso em: 2024.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNCIES

APÊNDICE A – Tabela de registro da coleta dos dados dos PDIs	205
APÊNDICE B – Modelo da planilha utilizada para salvar os dados coletados	207

APÊNDICE A – Tabela de registro da coleta dos dados dos PDIs

IF	Data	PDI	Período
IFAL	13/02/2023	https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/PDI-2019-2023.pdf	2019-2023
IFAC	13/02/2023	https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020_2024.pdf	2020-2024
IFAP	18/09/2023	https://www.ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi	2019-2023
IFAM	18/09/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PDI_NOVEMBRO_VERTICAL_ATUALIZADOPDF.pdf	2019-2023
IFBA	18/09/2023	https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/aceso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf	2020-2024
IFBaiano	18/09/2023	https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf	2021-2025
IFB	18/09/2023	https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1724/arquivos/download/PDI_2019_2023_-_Revisado_P%C3%B3s_CS-Completo.pdf	2019-2023
IFCE	18/09/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%202019-23%20vers%C3%A3o%20final%20e%20formatada.pdf	2019-2023
IFES	18/09/2023	https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf	2019/2-2024/1
IFG	18/09/2023	http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf	2019-2023
IF Goiano	02/10/2023	https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/42_-_PDI_2019-2023.pdf	2019-2023
IFMA	02/10/2023	https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf	2019-2023
IFMG	02/10/2023	https://www.ifmg.edu.br/portal/downloads/pdi-2019.pdf	2019-2023
IFNMG	02/10/2023	https://drive.google.com/file/d/15N1d5MTzp6k1ENgeX7mk86e0IP8LFk6/view	2019-2023
IF Sudeste MG	02/10/2023	https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf	2021-2025
IFSULDE MINAS	02/10/2023	https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior/resolucoes/2022/PDI-2022_final.pdf	2019-2023
IFTM	02/10/2023	https://iftm.edu.br/pdi/acompanhamento/2019-2023/download/pdi_2019-2023_versao_final_para_publicacao_no_site.pdf	2019-2023
IFMT	05/10/2023	https://ifmt.edu.br/media/filer_public/ab/27/ab27c704-e730-426b-a0a3-f8a8918b417f/atualizacao_do_pdi_2019-2023_ifmt.pdf	2019-2023
IFMS	05/10/2023	https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023	2019-2023
IFPA	05/10/2023	https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/site-pdi/6094-pdi-2019-2023-apos-resolucao-n-675-2022/file	2019-2023

IFPB	05/10/2023	https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/pdi_ifpb20202024.pdf	2019-2023
IFPE	11/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PDI%20IFPE%20CICLO%202022-2026%20(2).pdf	2022-2026
IFSertãoPE	11/10/2023	https://ifsertaope.edu.br/images/Consum/2022/58.pdf	2019-2023
IFPI	11/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PDI%202020-2024%20%20anexo%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20009_2020%20CONSUP.pdf	2020-2024
IFPR	11/10/2023	https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/pdi-2019-2023-revisado-2022.pdf	2019-2023
IFRJ	11/10/2023	Requerido via pedido de acesso à informação, registrado na Plataforma Fala.BR	2017-2023
IFFLU	11/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/RESOLU%C3%87%C3%83O+CONSUP-IFFLU+N%C2%B0+143,+DE+30+DE+JUNHO+DE+2023.pdf	2023.2-2028.2
IFRN	11/10/2023	https://portal.ifrn.edu.br/documents/2640/PDI_2019_2026_-_1%C2%AA_Revis%C3%A3o_2023.pdf	2019-2026
IFRS	11/10/2023	https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf	2019-2023
IFFAR	16/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PlanodeDesenvolvimento_marco2020.pdf	2019-2026
IFSUL	16/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PDI_2020-2024_IFSul_-_Aprovado_pela_Resolu%C3%A7%C3%A3o_07-2020_CONSUP_Diagramado.pdf	2019-2026
IFRO	16/10/2023	https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf	2018-2022
IFRR	16/10/2023	Requerido via pedido de acesso à informação, registrado na Plataforma Fala.BR	2019-2023
IFSC	16/10/2023	https://drive.google.com/file/d/1XiW-lox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view	2020-2024
IFC	16/10/2023	https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf	2019-2023
IFSP	16/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.%20pub.%2002.04.2019.pdf	2019-2023
IFSE	16/10/2023	https://www.ifs.edu.br/images/prodin/2023/DPG/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS-IFS_206.2023_Aprova_a_revis%C3%A3o_do_PDI_2020-2024-24.07.pdf	2020-2024
IFTO	16/10/2023	file:///C:/Users/pc/Downloads/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2020-2024-iftto.pdf	2020-2024

APÊNDICE B – Modelo da planilha utilizada para salvar os dados coletados

MODELO DA PLANILHA UTILIZADA PARA SALVAR OS DADOS COLETADOS						
IF	PDI	PALAVRA	Qtd	Pg	CAPÍTULO	TEXTO
IFAC	2020-2024	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		DEFICIÊNCIA				
IFAL	2019-2023	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		DEFICIÊNCIA				
IFAM	2019-2023	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		DEFICIÊNCIA				
IFB	2019-2023	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		DEFICIÊNCIA				
IFBA	2020-2024	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		DEFICIÊNCIA				