

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS:
O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?**

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA
PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS (Orientadora)
PROFESSORA DRA. ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO (Co-orientadora)

JOINVILLE
2016

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS:
O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos e Co-orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

JOINVILLE

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Rocha, Vânia Meneghini da

R672e A educação especial nos institutos federais: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais? / Vânia Meneghini da Rocha; orientadora Dra. Rosânia Campos, co-orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro– Joinville: UNIVILLE, 2016.

162 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação especial. 2. Políticas públicas - Educação. 3. Institutos federais. 4. Planos de desenvolvimento institucionais. – Acessibilidade. I. Campos, Rosânia. (orient.). II. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (co-orient.). III. Título.

CDD 371.9

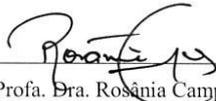
Termo de Aprovação

“A Educação Especial nos Institutos Federais: O que Dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?”

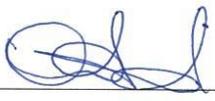
por

Vânia Meneghini da Rocha

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

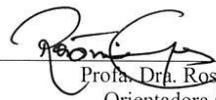


Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
(UFSC)



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2016

Dedicatória

Dedico a realização este trabalho, que é um dos meus grandes sonhos, às pessoas que mais amo, que caminharam, lutaram, sofreram, se alegraram, mas, sobretudo, sonharam comigo: a minha família!

[Aos meus pais Irineu e Melinda, pela incansável disposição em ajudar, sem jamais duvidar dos meus objetivos. Vocês são incríveis!]

Ao meu esposo Fernando, por ser meu suporte, minha rocha e por me encorajar sempre que o cansaço se abatia sobre mim. Obrigada por estar ao meu lado e pelo cuidado que tens com nossa linda e preciosa família!

Ao meu filho Davi que, com sua vivacidade e alegria, encanta os meus dias.

Ao meu filho Pietro, que é, certamente, um presente de Deus durante o mestrado.

Aos meus irmãos Cezer e Edson, às minhas cunhadas Luciana e Mariza, aos meus sobrinhos Leandro, Bruna e Breno e aos meus sogros Fernando e Zilma, estando perto ou longe, não importa, obrigada por todo o incentivo e compreensão.

Ao lado de vocês me sinto mais forte, capaz e feliz. Obrigada!]

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Rosânia Campos, por ter conduzido de modo brilhante a construção desse trabalho. Nossas discussões, sempre permeadas de alegria e convicção, produziram em mim mudanças para a vida inteira. Obrigada!

Às professoras Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Dra. Sônia Maria Ribeiro e Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, cujo rigoroso debate, nas bancas de qualificação e defesa, trouxe valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

À todas as professoras do mestrado e à todos/as os/as estudantes da turma IV, agradeço, com saudade, pelas discussões, pelo companheirismo e por possibilitar um importante aprofundamento na minha visão de educação.

Ao Instituto Federal Catarinense – IFC, por oportunizar melhores condições para a realização desta pesquisa, através do afastamento parcial, e também por ser fonte das inquietações que me motivaram à escolha do tema.

À minha família e ao nosso bom DEUS, por tudo e mais!

RESUMO

A pesquisa intitulada “A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?” está situada no âmbito da linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como principal objetivo, analisar a política de Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, dos Institutos Federais. Como referencial de análise de política empregamos o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e difundido no Brasil por Jefferson Mainardes, essa abordagem possibilita acompanhar a política em seus contextos de influência, de produção, da prática, de resultados/efeitos e de estratégia política. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a revisão bibliográfica e o levantamento documental, e como metodologia para análise dos documentos e textos foram utilizados elementos da teoria da Análise do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough. Dentre os resultados obtidos com a pesquisa, destacam-se as concepções de Educação Especial presentes nos PDIs dos Institutos Federais, analisadas a partir das seguintes categorias conceituais: a) A relação entre as políticas de inclusão e a Educação Especial; b) A relação entre a acessibilidade e a Educação Especial e, c) A relação entre a Educação Especial e os NAPNEs. A análise revelou discursos que indicam, com frequência, o silenciamento da Educação Especial diante das políticas de inclusão. Em outros momentos foi possível apreender concepções que subordinaram as ações pedagógicas do campo da Educação Especial, ao princípio da acessibilidade. E, por fim, o destaque que recebem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, figurando como “estratégia-chave” para a implementação de políticas para a escolarização do público da Educação Especial nos IFs e, em alguns documentos, como único responsável por esse processo.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação. Educação Especial. Institutos Federais.

ABSTRACT

The research entitled *The Special Education in the Federal Institutes: What do the Institutional Development Plans Say?* is situated within the research line Public Policies and Educational Practices from the Masters in Education from the University of Joinville - UNIVILLE, and its main objective is to analyze the Special Education Policy in the plans of institutional Development, of the Federal Institutes. As a referential for policy analysis, we applied the policy cycle developed by Stephen Ball and broadcast by Jefferson Mainardes in Brazil. This approach allows to follow the policy in its influence, production, practice, results/effects and policy strategy contexts. As a research methodology, we used the literature review and documentary study, and to analyze the documents and texts we used elements of the theory of speech analysis developed by Norman Fairclough. Among the results obtained from the research, there are the Special Education conceptions present in the Institutional Development Plans of the Federal Institutes, analyzed based on the following conceituas categories: a) The relationship between inclusion policies and Special Education; b) The relationship between accessibility and Special Education and, c) The relationship between Special Education and NAPNEs. The analysis revealed speeches that often indicate the silencing of Special Education in front of inclusion policies. Moreover it was possible to learn concepts that subordinate the pedagogical activities of the Special Education field, the principle of accessibility. And finally, the highlighting that the Service Centers for People with Special Needs - NAPNEs receives, appears as a "key strategy" for the implementation of policies for the education of the public of Special Education in FIs and, in some documents, as the only responsible for this process.

Keywords: Public policies for Education. Special Education. Federal Institutes.

LISTA DE SIGLAS

AAI	Assessoria de Ações Inclusivas
ADTO	Análise do Discurso Textualmente Orientada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FONAPNE	Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Baiano	Instituto Federal Baiano
IF Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IF Norte de Minas	Instituto Federal do Norte de Minas
IF Sertão	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IF Sudeste de Minas	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IF Sul-Rio Grandense	Instituto Federal Sul-Rio Grandense
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
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
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
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
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	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
ODP	Organização Didático-Pedagógica
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPNE	Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAES	Política Nacional da Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RIADIS	Rede Interamericana sobre Deficiência
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SESPE	Secretaria de Educação Especial

SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional.....	62
Figura 2: Cenário da Expansão da Rede Federal.....	62
Figura 3: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	63
Figura 4: Organograma da Reitoria do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.....	86
Figura 5: Localização dos capítulos e seções cujo título indique relação com a Educação Especial.....	97
Figura 6: Documentos mais citados nos PDIs como fundamentação para discussões (co)relacionadas à Educação Especial.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese do quantitativo de pesquisas encontradas a partir das combinações entre os descritores da busca no banco de teses e dissertações da CAPES	26
Quadro 2: Constituição Federal, Legislações, Decretos e Resolução relacionados à Educação Especial até 2008	58
Quadro 3: Período de Vigência dos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais Analisados	90
Quadro 4: Lugares de discussão que apresentam fundamentação legal norteada pelo Plano Nacional de Educação	101
Quadro 5: Definição das formas de ingresso específicas para o público da Educação Especial nos PDIs	106
Quadro 6: Atendimento Educacional Especializado nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais	107
Quadro 7: Programas, projetos ou ações relativas à implementação da Educação Especial expressas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais	109
Quadro 8: A Educação Especial nos Institutos Federais: Dificuldades e desafios evidenciados nos Planos de Desenvolvimento Institucionais	110
Quadro 9: Nomenclaturas dos NAPNEs nos Institutos Federais.....	114
Quadro 10: Organização dos NAPNEs nos Institutos Federais	115
Quadro 11: Expressões relacionadas ao público da Educação Especial	123
Quadro 12: Exemplos de Flexibilização das Estruturas Administrativas e da Prestação de Serviço	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO	32
1.1 Relação entre Estado e educação: concepções que orientam políticas	32
1.1.1 O direito à educação face à construção do Estado brasileiro.....	39
1.2 A configuração da Educação Profissional em relação à Educação Especial no Ensino Médio.....	45
1.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em relação à Educação Especial.....	61
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	67
2.1 O que dizem os documentos legais de 2008 a 2014? E o que não dizem?	67
2.2 A Educação Especial no Plano Nacional de Educação: Mudanças que impactam nos Institutos Federais.....	79
2.3 A implementação de políticas educacionais nos Institutos Federais: Contextualização Legal	85
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS – PDI	89
3.1 Localização da discussão em torno da Educação Especial nos Institutos Federais	90
3.2 Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs	113
4 ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS: OS SENTIDOS ENUNCIADOS	119
4.1 Políticas de Inclusão: o silenciamento da Educação Especial	120
4.2 A Educação Especial: uma questão de acessibilidade?	128
4.3 Educação especial: uma responsabilidade dos NAPNEs?.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos direitos sociais promulgados na Constituição Federal, amplamente difundidos neste tempo “da comunicação”, “da informação”, “do conhecimento” ou “da conectividade”, não liquida a dívida histórica com alguns segmentos da sociedade, tampouco suprime as lacunas que ainda existem em relação à garantia desses direitos. Os sujeitos, os quais denominamos público-alvo da Educação Especial, se integram a esse contexto.

Desde os anos de 1980 até os dias atuais, a Educação Especial no Brasil tem sido palco de grandes mudanças, avanços e retrocessos, e, olhando para trás, percebo que cresci e me constituí enquanto profissional da educação no seio dessas transformações, mudanças que, um modo ou de outro, são singularizadas e vão dando contornos às nossas concepções enquanto profissionais da educação, famílias e estudantes. Algumas dessas vivências vou recordar aqui.

Lembro-me de quando ainda era estudante da Pedagogia, concomitante à atuação como professora numa pequena escola de Educação Infantil da rede privada. Pude trabalhar com uma criança de três anos com deficiência intelectual, em 2003, o que não era tão comum para a época, uma vez que essa etapa da Educação Básica não era obrigatória; tampouco a Educação Especial na rede regular era reconhecida como um direito. Assim, o trabalho ocorreu por meio do pedido da mãe e do “aceite” da escola, almejando, ao menos, a “socialização”.

O trabalho com a turma naquele ano, especialmente com aquela menina, foi de um “susto” inicial para uma grata experiência que se encarregou de romper alguns preconceitos que habitavam dentro de mim. Desafiante? Sim. A falta de formação específica, de material didático, de apoio especializado e até de maturidade trouxe limites para o trabalho. Porém, a aprendizagem a “olhos vistos” daquela menina, em meio aos demais amiguinhos da turma, a alegria da mãe e o apoio da instituição me tornaram uma professora mais confiante aos recém-completos 18 anos.

Naquele período, ainda que muitas discussões estivessem ocorrendo no Brasil e internacionalmente, ainda que pudessem ser observadas algumas mudanças nas políticas públicas para a Educação Especial no cotidiano, eu percebia

e ainda percebo muita insegurança e desconhecimento ao tratar o tema por parte dos profissionais da educação que atuam nas escolas regulares. Quais são os termos que devemos utilizar quando nos reportamos às pessoas com deficiência? O que fazer diante do “novo” aluno? No cotidiano da escola, eu ouvia as queixas tanto de professores, em receber esses alunos, quanto de pais frente às dificuldades que encontravam para matricular seus filhos numa escola pública que não fosse Escola Especial.

A partir de 2006, logo depois de formada, trabalhei no Ensino Fundamental e Médio numa escola pública do estado de Santa Catarina, com o cargo de Assistente Técnica Pedagógica – ATP. Meu ingresso na rede estadual se deu por um concurso público que abriu muitas vagas para esse cargo em todo o estado, um cargo relativamente novo, em substituição aos cargos da pedagogia, comumente subdivididos em orientação, supervisão e administração escolar, os quais não tiveram vagas disponibilizadas. Assim, o cargo de ATP ensejava muitas discussões por sua falta de identidade. Dessa forma, pela fragilidade nas definições de funções desse cargo ou pela “pretensão” de que se abarcasse todas as funções relativas ao pedagogo, isso permitiu que eu pudesse exercer a função de pedagoga.

O cotidiano nessa escola regular foi rico em experiências e também em desafios, uma vez que vários estudantes da Educação Especial frequentaram-na, cada qual com um percurso singular, mas sempre desafiador e enriquecedor no meu fazer pedagógico. No entanto, algo me inquietava, como, por exemplo, observar estudantes sendo aprovados, ano após ano, sob alegação de possuírem deficiência, sem que a escola refletisse sobre sua prática pedagógica. Quando havia a reflexão, era possível perceber que ela não tinha condições objetivas (formação, recursos, equipe de apoio) para estruturar um trabalho pedagógico que potencializasse o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Ao mesmo tempo, também foi possível acompanhar estudantes que estavam matriculados em Escola Especial e, após começarem a frequentar a escola regular, inicialmente com objetivo de “socialização”, conseguiram aprender muito mais do que era predestinado.

Por vezes, acreditei que fosse melhor que este ou aquele aluno estivesse somente na Escola Especial, pois a escola pública regular não era lugar para “eles”. Ao mesmo tempo, essa convicção me incomodava, pois, afinal, para que tipo de aluno é a escola pública dita “comum”?

Hoje, atuando como pedagoga na Rede Federal, mais precisamente em um

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, percebo que a finalidade da escola está sendo desafiada, de modo especial, por esses estudantes que não aprendem nos mesmos modelos que a grande maioria. Assim, sob a premissa da educação de qualidade, da formação profissional, científica e tecnológica de excelência, como trabalhar com esse público, cuja presença está se tornando cada vez mais comum nas escolas?

Esses Institutos Federais de que falo formam a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para melhor compreender, são instituições originadas de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, de agrotécnicas e escolas agrícolas vinculadas às universidades. Essa transição de um modelo de instituição para Instituto Federal deu-se em 2008, em meio à reestruturação e ao projeto de expansão da rede federal. Inicialmente, foram conhecidos como IFETs, mas hoje a sigla difundida é IFs. Desse modo, ainda que pareçam ser novas instituições, sua história tem mais de 100 anos. O que pode ser considerado recente é a reestruturação advinda do projeto de expansão da rede, observado desde o início do século XXI e consubstanciado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

Com essa reestruturação, o projeto pedagógico que ofertava, em essência, a formação profissional em nível médio e tecnológico modificou-se para um projeto com maior amplitude através dos IFs, os quais devem ofertar a formação profissional desde a Educação Básica, através do Ensino Médio articulado ao ensino técnico, Educação Superior (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos), pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de curta duração de Formação Inicial e Continuada, reunindo ensino, pesquisa e extensão. Com isso, e por seu elevado grau de autonomia, os IFs são equivalentes às Universidades. A partir dessa nova configuração, os Institutos Federais estão diante de novos desafios que também geram muitas expectativas.

Ao cruzar essa história dos Institutos com os atuais direitos de estudantes brasileiros e suas famílias em relação à Educação Básica, os Institutos se deparam com um novo desafio, que são os estudantes com deficiência. Esse público era, até então, das escolas especiais e da escola de Ensino Fundamental e, nos últimos anos, tem ingressando com mais expressividade no Ensino Médio e, no caso dos Institutos Federais, no Ensino Médio Integrado ao ensino técnico.

Comumente, nos IFs, o primeiro passo é dado pelo interesse dos próprios estudantes da Educação Especial ou de suas famílias, os quais têm buscado ocupar vagas, geralmente pela via da aprovação num processo classificatório. Entretanto, compreendo que, mais do que garantir acesso a alguns jovens cujas famílias lutam para incluí-los, é fundamental que instituições da Rede Federal também se voltem para esse público, não com medidas paliativas, focalizadas, mas com a garantia de acesso, permanência e qualidade na educação, considerando tais questões em suas propostas institucionais.

Nesse sentido, entendo que não é suficiente garantir o direito à entrada nos Institutos; antes, é urgente pensar como no cotidiano escolar esse direito será efetivado. Isso porque, muitas vezes, o cotidiano desses alunos ocorre de modo condicionado, com limites impostos até mesmo pela própria instituição. Esse cenário tem sido modificado nos últimos anos, ora por imposição legal, ora por militância de alguns profissionais, de famílias, de alunos, da comunidade; mas ainda, sob minha perspectiva, o caminho para consolidar o direito à educação, respeitando formas singulares de aprendizagem, ainda é um grande desafio, composto tanto por questões pedagógicas quanto por concepções em relação à capacidade desse público. Dito de outro modo, os enfrentamentos nessa área são de duas ordens: uma discussão referente aos modos com que aprendem os sujeitos com deficiência e outra de ordem mais ideológica, forjada no próprio sistema capitalista, haja vista que esses sujeitos foram reconhecidos, por muito tempo, como “não úteis”.

Enfim, até aqui, a memória trouxe recortes e perspectivas singulares, construídas no coletivo, na relação com o outro, na interação com o meio, porém com vivências muito distintas daquelas que tenho tido nos dois últimos anos. Esses recortes e perspectivas sinalizam algumas das inquietações que deram origem à pesquisa que será apresentada nas páginas a seguir. A partir daqui, a discussão segue marcada pelas apropriações de muitas leituras e ideias de vários pesquisadores, dos debates nas intensas aulas do mestrado, no grupo de pesquisa e das reflexões com a professora orientadora. Sendo assim, o texto é um produto certamente forjado no coletivo.

Seguindo essa perspectiva, a presente pesquisa estrutura sua discussão a partir de duas questões. A primeira questão com a qual buscamos dialogar refere-se a: como a política de Educação Especial que tem sido implementada no país, sob a orientação da perspectiva inclusiva, está sendo organizada no contexto dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Assim, a segunda questão, que se configura na continuidade da primeira, exprime nossa inquietação central, que se refere-se a: Qual a concepção de Educação Especial proposta na Educação Profissional dos Institutos Federais?

Sendo assim, ao buscar respostas para tais inquietações, elegemos como objetivo principal analisar a política de Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs dos Institutos Federais. A partir desse objetivo, foram desdobrados outros objetivos que serviram de suporte para responder a questão principal, quais sejam:

- a) Refletir sobre a relação entre educação como direito subjetivo inalienável, em face ao processo de construção do Estado brasileiro, observando como a pessoa com deficiência foi sendo considerada;
- b) Discutir como a Educação Profissional foi se configurando e suas relações com o Ensino Médio e a Educação Especial;
- c) Sistematizar os documentos legais produzidos a partir de 2008 que orientam Educação Profissional técnica de nível médio integrada, face à Educação Especial;
- d) Contextualizar legalmente os IFs e identificar os caminhos para a implementação de políticas nessas instituições;
- e) Apresentar como a Educação Especial tem sido considerada no âmbito dos IFs;
- f) Apreender os significados presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, buscando compreender quais concepções de Educação Especial fundamentam as políticas nos Institutos Federais.

Desse modo, para que essa pesquisa se tornasse possível, foi importante delinear os caminhos metodológicos, bem como explicitar nossas escolhas que orientaram esse percurso. Pretendemos, no encontro com o óbvio, desvelá-lo e, nesse processo, reconhecemos que as marcas de nossas concepções inevitavelmente serão impressas nas entrelinhas do texto.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

Algumas das leituras feitas no mestrado sinalizaram que, nos últimos anos, o desenvolvimento e a difusão das pesquisas qualitativas no campo das ciências sociais e humanas contribuíram para análises e discussões sobre outros objetos e fenômenos educativos, bem como ampliaram as análises em relação às políticas públicas destinadas a esse setor. Desse modo, propomos uma investigação a partir de uma análise qualitativa que, segundo Minayo (2001), permite observar os significados, os motivos, as relações, os fenômenos e os processos, isto é, preocupando-se com aspectos que não podem ser quantificados.

Para tanto, optamos por uma pesquisa do tipo documental, pois:

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. (SILVA *et al.*, 2009, p. 4555)

Dessa maneira, a pesquisa segue por dois caminhos iniciais: A revisão bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado e analisado, e, em seguida, o levantamento documental que considera fontes que ainda não receberam tal tratamento, como leis, decretos, documentos institucionais, entre outros. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental diferem entre si pela natureza dos textos, ainda que sejam parecidos. O autor ainda acrescenta que:

(...) pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2008, p. 47)

De todo modo, essa etapa da pesquisa oportunizou o encontro com a produção da área, bem como a sistematização de dados, especialmente documentos legais e orientadores imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa. Com isso, elegemos como referencial de análise de política o referencial desenvolvido por Stephen Ball, denominado de “Ciclo de Políticas”. Esse referencial foi amplamente discutido e trabalhado no país, sobretudo a partir das contribuições de Jefferson Mainardes (2006). A utilização de elementos desse referencial nessa

pesquisa ajuda a compreender o processo de política como multifacetado e dialético, sendo necessário articular as indicações locais e regionais. Segundo Mainardes (2006, p. 48), a teoria de Ball:

(...) constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Tal abordagem defende uma concepção de política como um processo composto por cinco contextos: 1. Contexto de influência; 2. Contexto de produção de texto; 3. Contexto da prática; 4. Contexto de resultados/efeitos; e 5. Contexto de estratégia política. Ainda que exista essa delimitação conceitual, tais contextos ocorrem, muitas vezes, simultaneamente e podem incorporar um ou mais contextos dentro de si.

Como metodologia de análise dos documentos e textos indicados no processo de política em estudo, a opção foi utilizar aproximações com a teoria desenvolvida por Norman Fairclough, a qual apresenta a necessidade de se pensar os discursos articulados com o contexto social e econômico. O discurso, seguindo essa perspectiva teórica, é concebido como um modo de ação, uma forma de agir sobre o mundo e sobre os outros, um modo de representação. Sendo assim, ele implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social (FAIRCLOUGH, 2008). Portanto, consonante com a abordagem do ciclo de políticas, são referenciais que prescindem uma leitura dialética.

A opção por esses referenciais advém da compreensão de que a utilização tanto do referencial de análise de políticas quanto da metodologia para se estudar os discursos possibilitou, neste trabalho, a ampliação da visão crítica sobre os discursos apresentados a partir dos documentos estudados, por reconhecer o papel da linguagem e sua relação com as transformações sociais, além de subsidiar a busca por pistas da luta hegemônica e ideológica presente no discurso.

A partir dessas considerações, primeiramente foi realizada a revisão bibliográfica, na qual buscamos apreender e refletir sobre conceitos como: as concepções de Estado, de educação e sua relação com as mudanças nas políticas públicas, uma vez que tal movimento na sociedade vem criando novos contornos às perspectivas educacionais ao longo da história, e isso tem orientado as mudanças no sistema educacional brasileiro. Para isso, estudamos discussões de Antunes

(2008), Campos (2008), Coutinho (2006; 2007), Fontes (2006), Frigotto (2007; 2011), Frigotto e Ciavata (2003), Gadotti (2012), Kuenzer (1997), Laval (2004), Saviani (2006; 2011), Saviani e Duarte (2010) e Shiroma (2000), entre outros autores. Para pensar a Educação Especial, no contexto da política de educação inclusiva, o diálogo é estabelecido, de modo especial, com Mazotta (2011), Carvalho (2007), Garcia (2001; 2004; 2006), Garcia e Michels (2011; 2014), Baptista (2004; 2011), Baptista e Jesus (2009) e Bueno (2008). No intento de aproximar a discussão ao lócus da pesquisa, que são os Institutos Federais, contamos ainda com os estudos de Anjos (2006), Godoi (2014) e Esteves Neto (2014). Todas as análises desenvolvidas são fundamentadas na perspectiva da educação como direito subjetivo, como observam Campos (2008) e Cury (2002).

A revisão bibliográfica implicou, ainda, o levantamento de pesquisas e publicações em banco de dados acadêmicos. Para tanto, foi delimitado o período de 2008 a 2014, o qual é justificado tendo em vista que é em 2008 que ocorre a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre essa delimitação temporal, é preciso explicar que a publicação da Política Nacional em 2008 representa mais um fato nesse processo de apropriação da perspectiva inclusiva, não o marco de uma mudança radical na educação das pessoas com deficiência, mas sim, acompanhando esse movimento, a partir de 2008, um expressivo rol de documentos mandatários foram elaborados e publicados e que foram definidos e dando novos contornos à Educação Especial.

Como campo de busca, foi definido o Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; produções da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED no citado período; e artigos publicados no *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO.

Essa busca foi orientada pelos descritores: educação especial, educação inclusiva e deficiência. Na sequência, cada um desses descritores foi combinado com os descritores: Ensino Médio, educação profissional, instituto federal, educação para o trabalho e profissionalização. Isso é, no Banco de teses e dissertações da CAPES, nas produções da ANPED e nas produções disponíveis no SCIELO realizamos a busca com os descritores combinados do seguinte modo: 1. Educação especial Ensino Médio; 2. Educação especial educação profissional; 3. Educação especial instituto federal, 4. Educação especial educação para o trabalho; 5.

Educação especial profissionalização; 6. Educação inclusiva Ensino Médio; 7. educação inclusiva educação profissional; 8. Educação inclusiva instituto federal; 9. Educação inclusiva educação para o trabalho; 10. Educação inclusiva profissionalização; 11. Deficiência Ensino Médio; 12. Deficiência educação profissional; 13. Deficiência instituto federal; 14. Deficiência educação para o trabalho; e 15. Deficiência profissionalização.

Essas combinações resultaram nas seguintes informações:

- No banco de teses e dissertações da CAPES, no qual estavam disponíveis pesquisas somente entre os anos de 2011 e de 2012, obtivemos 30 obras relacionadas a esta pesquisa e 1975 obras não relacionadas;

- No *site* da ANPED, realizamos a busca acessando os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT Educação Especial, GT Estado e Política Educacional e GT Trabalho e Educação das reuniões científicas disponíveis *online*¹, dos quais não encontramos pesquisas que apresentassem relação direta com a proposta desta pesquisa.

- No banco de dados do SCIELO, selecionamos as produções utilizando os seguintes filtros: a) Produções publicadas de 2008 a 2014; b) Produções publicadas em todas as revistas vinculadas ao SCIELO, relacionadas às áreas temáticas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, nas quais encontramos comumente os trabalhos voltados ao campo educacional. Para essa busca, as mesmas combinações de descritores foram utilizadas, resultando num total de 193 pesquisas localizadas, sendo que, destas, 5 demonstravam relação com o interesse desta pesquisa, excluindo-se as repetições que ocorreram ao longo da utilização dos diferentes descritores. Nessa seleção encontramos: Meletti e Ribeiro (2014) realizando uma discussão sobre os indicadores educacionais sobre Educação Especial; Garcia e Michels (2011), que analisaram a produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED relativa à política de Educação Especial no Brasil entre 1991 e 2011; Bezerra e Araujo (2014), que discutiram os impactos da reestruturação do Ministério da Educação em 2012; Laplane (2014), que apresenta o debate sobre as condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola; e Passerino e Pereira (2014), que dialogam sobre educação, inclusão e trabalho.

¹ Foi possível localizar os anais, contendo os resumos e ementas, referentes à 34^a, 35^a e 36^a Reunião Anual da ANPED, disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em 17 dez. 2015.

No computo geral nos bancos de dados CAPES, ANPED e SCIELO, encontramos 35 obras acadêmicas, incluindo teses, dissertações e artigos. O segundo momento dessa investigação era selecionar os textos encontrados. Assim, realizamos a leitura dos resumos das 35 obras encontradas, selecionamos os textos que apresentavam maior aproximação com o foco da pesquisa, realizamos a leitura completa do texto e, então, selecionamos 5 obras que pudessem, em conjunto, contribuir para o debate proposto neste trabalho, quais sejam:

- a) Dissertação de Mestrado intitulada: As Políticas Públicas de Educação para a Pessoa com Deficiência: A proposta dos Institutos Federais, de Yvonete B. da Silva Santos, do ano de 2011;
- b) Tese de Doutorado intitulada: Políticas de Educação Profissional para Pessoa com Deficiência, de Izaura Maria de Andrade da Silva, do ano de 2011;
- c) Dissertação de Mestrado intitulada: O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IF-SC, de Julia Gonçalves Rech, do ano de 2012;
- d) Artigo intitulado: A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT 15 – Educação especial da ANPED, de Garcia e Michels, do ano de 2011; e
- e) Artigo intitulado: Novas (re)configurações do Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope, de Bezerra e Araujo, do ano de 2014.

A busca no banco de teses da CAPES (selecionamos 30 pesquisas) revelou-nos, a partir dos descritores propostos, que a combinação entre “deficiência” e “educação profissional” mostrou-se mais explorada diante das demais combinações. Também nos foi indicado, por outro lado, a partir das pesquisas concluídas, entre dissertações e teses, que a temática da educação profissional articulada ao Ensino Médio face à Educação Especial nos Institutos Federais é pouco debatida, o que evidencia um potencial campo para estudo, como pode ser observado no Quadro 1, que apresenta a síntese das combinações entre os descritores.

Quadro 1: Síntese do quantitativo de pesquisas encontradas a partir das combinações entre os descritores da busca no banco de teses e dissertações da CAPES.

Combinações	Resultados
Deficiência e Educação Profissional	11
Deficiência e Ensino Médio	4
Educação Especial e Ensino Médio	3
Educação Inclusiva e Instituto Federal	3
Deficiência e Instituto Federal	2
Educação Inclusiva e Educação Profissional	2
Deficiência, Educação Profissional e Instituto Federal	1
Educação Especial e Educação Profissional	1
Educação Especial e Instituto Federal	1
Educação Especial e Profissionalização	1
Educação Inclusiva, Educação Profissional e Instituto Federal	1
Total de Pesquisas Relacionadas	30

Fonte: A autora (2015).

Para melhor compreender, elaboramos o Quadro 1 a partir dos resultados da busca no banco de teses e dissertações da CAPES. Porém, é necessário explicar que o simples retorno dessa busca não apresentou resultados precisos quanto à relação direta com a temática, e, por vezes, também não apresentava relação direta com o próprio descritor utilizado. Desse modo, para que pudéssemos perceber que a relação entre “deficiência” e “educação profissional” foi mais explorada, foi necessário realizar novamente a leitura dos 30 títulos selecionados e, assim, categorizá-los conforme a correspondência mais apropriada com as combinações dos descritores.

Em paralelo a essa revisão bibliográfica, o levantamento documental teve como base documentos orientadores e legisladores publicados no século XX e XXI relativos à temática, os quais seguem abaixo, organizados e categorizados. Inicialmente os documentos citados são mandatários:

a) Constituição Federal: Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

b) Leis:

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus;
- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau;
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

c) Decretos:

- Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional;
- 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;
- Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;

- Decreto nº 5.773, de 9 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;
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual se destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com vistas a fortalecer seu ingresso nas escolas públicas;
- Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências;
- Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo;
- Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008, dispõe sobre 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;
- 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;
- Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão;
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

d) Resoluções:

- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Os documentos orientadores considerados para esta pesquisa foram: a) Nota Técnica MEC/SEESP nº 4, de 23 de janeiro de 2014 – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; b) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); c) Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, UNESCO, 1994; d) Declaração Mundial sobre Educação para Todos, UNICEF, 1990; e) Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 17 de agosto de 2001.

A partir desses levantamentos e da leitura dos documentos, foram definidos tanto os documentos considerados fundamentais na discussão do objetivo geral da pesquisa quanto o *corpus* de análise propriamente dito da pesquisa, qual seja, os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, documento de caráter mandatário, estabelecido por meio de resolução institucional aprovada pelo Conselho Superior de cada Instituto Federal. Desse modo, localizamos os PDIs por meio de busca *online*. Aqueles que não estavam disponíveis nos *sites* foram solicitados via e-mail, totalizando a localização de 36 PDIs que foram lidos e analisados. Somente dois PDIs não foram localizados.

Todo esse processo, tendo como base os subsídios teóricos expostos, possibilitou sistematizar as discussões e análises organizadas do seguinte modo: o **primeiro capítulo** foi organizado procurando inicialmente discutir a Educação Especial, como direito subjetivo, no contexto das políticas públicas brasileiras, face à construção do Estado Brasileiro. Para tanto, analisamos documentos tanto mandatários quanto orientadores produzidos no âmbito nacional e internacional, procurando observar as relações e indicações, as quais, por sua vez, nos oportunizam a refletir políticas locais e suas relações com os movimentos políticos internacionais. Com isso, apresentamos como a Educação Profissional foi se configurando em relação à Educação Especial no Ensino Médio, especificando a expansão da Rede Federal e a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs nesse contexto.

No **segundo capítulo**, as discussões foram direcionadas para compreender a Educação Especial no ensino profissionalizante na Rede Federal, especialmente o Ensino Médio integrado. Nesse processo, o objetivo era compreender o que dizem os documentos legais mais recentes, de 2008 a 2014, destacando-se, para isso, as mudanças trazidas com o novo Plano Nacional de Educação – PNE que mais impactam nas práticas desenvolvidas nos Institutos Federais. Dessa forma, foi preciso explanar sobre como se efetiva a implementação das políticas educacionais nessas instituições.

Apresentaremos no **terceiro capítulo** a discussão em torno da Educação Especial nos IFs através da sistematização de excertos relacionados a aspectos da Educação Especial apresentados nos PDIs, apresentando também a arquitetura de tais documentos, os quais subsidiaram a definição de categorias para análise. Ainda no capítulo terceiro, é realizada uma reflexão sobre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, como estão organizados e qual o reconhecimento desses núcleos como política institucionalizada nos IFs.

No **quarto capítulo**, as análises decorrem dos estudos de cada PDI, buscando apreender como, em seus discursos, a Educação Especial é definida, bem como qual a compreensão destas instituições sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Dessa análise, para sistematizar o estudo, três categorias foram engendradas: a) A relação entre as políticas de inclusão e a Educação Especial; b) A relação entre a acessibilidade e a Educação Especial; e c) A relação entre a Educação Especial e os NAPNEs.

O objetivo dessas análises, a partir dos documentos legais e indicações teóricas, é compreender os textos institucionais elaborados no contexto da prática, procurando observar as contradições, os processos de resistência e a hegemonia nos discursos, tendo em vista que o processo político é campo de disputas e influências, para, por fim, apreender alguns desafios da atual política no contexto dessas instituições.

É interessante destacar que, conforme apresentado no referencial do Ciclo de Políticas, reconhecer de onde vêm as influências mais presentes nos contextos que compõem o ciclo de uma política é também identificar as concepções ideológicas subjacentes e, ainda, compreender as tendências que definem rumos para a educação do país. Esse exercício é de tal complexidade que temos consciência de

que nosso estudo não o esgota e tampouco resulta em soluções para a problemática da educação na atualidade. No entanto, acreditamos, sobretudo, que nosso trabalho contribui para a ampliação do debate em torno das políticas públicas para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio e para a Educação Especial.

A Educação Especial, enquanto política educacional que transversaliza no ensino regular em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na Educação Profissional técnica de nível médio, prescinde um novo olhar sobre a escola, sobre os sujeitos que a compõem e sobre os processos que nela se ensejam. É nesse cenário que residem nossas inquietações.

1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O jovem século XXI nos permite observar o curso de várias transformações no âmbito da educação, tanto em termos de legislação quanto da própria cultura institucional. Ainda que tais mudanças não ocorram, muitas vezes, no ritmo e com os resultados esperados, negá-las seria incorreto. Dentre as modificações, de modo especial, nas políticas educacionais voltadas para Educação Especial, muitas foram as alterações, as inclusões, as supressões e os avanços que puderam ser observados. Compreender esse processo em relação ao papel do Estado e no contexto nacional é o objetivo deste capítulo, e para isso é necessário voltar ao século XX e situar os movimentos que o engendraram.

Para tanto, organizamos as discussões de modo que, no primeiro momento, o foco é refletir sobre a relação entre educação como direito subjetivo inalienável, em face as modificações na própria concepção do Estado brasileiro. Não é pretensão, contudo, fazer um estudo histórico aprofundado do tema, posto o objetivo desta dissertação e considerando o fato de que historiadores já sistematizaram esse processo. No entanto, entendemos, como já pontuado anteriormente, que é importante uma retomada na história para melhor compreendermos os eventos contemporâneos. Desse modo, centraremos nossas reflexões procurando observar, nesse processo de construção da educação como direito, o modo como a pessoa com deficiência foi sendo considerada.

Num segundo momento, a partir da contextualização do processo de educação como direito, procuraremos discutir como a Educação Profissional foi se configurando nesse processo, seus desdobramentos em relação ao Ensino Médio e a Educação Especial, de modo a subsidiar nossas análises acerca da configuração dessa educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

1.1 Relação entre Estado e educação: concepções que orientam políticas

É possível observar que há um reconhecimento consensual da importância da educação no desenvolvimento socioeconômico de qualquer país, podendo ser

observado também no meio acadêmico, em que comumente se discute que em países mais desenvolvidos, científica e tecnologicamente, a educação é um dos fatores primordiais, impactando, inclusive, na melhoria das condições sociais. Esses discursos podem ser apropriados por movimentos ideológicos distintos; no entanto, conforme a posição do papel do Estado, sua tradução no contexto da estratégia política, da prática e dos efeitos pode ser muito distinta. É com esse olhar que acreditamos que os rumos das políticas educacionais de um país estão intimamente relacionados à concepção de Estado que o grupo hegemônico sustenta.

Nesse sentido, Estado, diferentemente de governo, pode ser considerado o “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras, que não formam um bloco monolítico necessariamente, e que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Sendo assim, o governo é compreendido como:

(...) o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Entendemos Estado a partir do conceito gramsciano de “Estado ampliado” apresentado por Coutinho (2007), cuja essência está na relação identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política, considerando que ambas coexistem na chamada superestrutura da sociedade.

Nessa concepção, Gramsci define a “sociedade civil” a partir do reconhecimento de que, no capitalismo desenvolvido, ocorre uma socialização política na qual se formam sujeitos políticos coletivos de massa, organizados voluntariamente (privados), sem repressão, constituindo os chamados aparelhos privados de hegemonia (COUTINHO, 2007). Desse modo, na relação entre a sociedade civil e o Estado, não há oposição, pois “(...) a sociedade civil conecta o âmbito da dominação direta (a produção), por meio de sua organização e de seus intelectuais, ao terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da vida social, através do Estado” (FONTES, 2006, p. 213).

A sociedade política, segundo Gramsci, pode-se definir como o Estado em “sentido estrito” ou Estado-coerção, que é formado por um conjunto de mecanismos

de dominação, repressão, violência, coerção sob controle da burocracia executiva e policial-militar.

Desse modo, a partir do pensamento de Gramsci, consideramos que o Estado deve ser entendido para além do aparelho de governo, pois integra também a sociedade civil. Em síntese, é a manifestação ou expressão das forças contraditórias que compõem a sociedade capitalista. Tal concepção explica a estratégias das classes dominantes para assegurar a adesão dos subalternos.

Esse convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. (FONTES, 2006, p. 212)

A partir dessa concepção, é possível observar que a maneira de organização da sociedade política e da sociedade civil e a predominância de uma ou de outra, traduzem a concepção de Estado dominante ou hegemônico, demonstrando a importância da participação, enquanto sociedade civil, nos movimentos organizados em busca do ideário democrático de igualdade e de desenvolvimento social, cultural e político para todos.

Desse modo, as políticas públicas, procedentes do Estado, são forjadas nessa correlação de forças, “e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromisso, empenhos e responsabilidades” (SHIROMA *et al.*, 2000, p. 08).

Seguindo essa perspectiva, Saviani (2011) explica que as políticas de caráter social emergiram desde as origens do processo de consolidação do capitalismo no intuito de proteger as forças produtivas, e que:

(...) “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto a determinação econômica projeta sobre a “política social” o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 2011, p. 211, grifos do autor)

Nesse contexto, a “política educacional”, considerada uma modalidade da política social, acaba sendo estratégica para o Estado, estando tal expressão ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a coisa pública (SAVIANI,

2011).

No entanto, nossas convicções não se localizam na concepção de educação a serviço ou subordinada à economia, mas, sobretudo, encontram-se no reconhecimento dela como um direito subjetivo porém voltado para a formação humana e a base para, inclusive, o desenvolvimento econômico de um país, ainda que compreendamos a complexa relação da educação com o capital e possamos perceber que, estando num Estado capitalista, a educação como direito também é subordinada a economia.

Nesse sentido, defendemos uma educação, assegurada pelo Estado, porém como um direito subjetivo efetivado na sociedade, cuja essência esteja relacionada com o processo de formação humana, como afirmam Saviani e Duarte (2010, p. 432), isto é:

(...) o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia concorrerá, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação.

Compreendemos um ser humano que aprende porque é incompleto, aprende aquilo que é significativo, com o qual se envolve, aprende nas vivências sociais, com o meio.

O sujeito, um ser que é multideterminado, constituído nas interações sociais, distingue-se de outros seres vivos por sua singular relação com o mundo, relação mediada também pelos processos educativos. A educação, a qual consideramos constitutiva do sujeito e constituída por esse sujeito, é direito subjetivo inalienável. Na nossa cultura, ela foi estruturada na forma escolar de modo a promover o aprendizado dos conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, transformar e avançar em novos conhecimentos. Para Cury (2002, p. 246),

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Ainda que essa afirmação dos direitos subjetivos, como a educação, remonte a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), esse compromisso ainda não

foi cumprido. São muitas as pessoas alijadas desse processo, de modo especial as pessoas que possuem características diferenciadas, quer sejam físicas ou intelectuais, que acabam sendo agrupadas no grupo da Educação Especial. Nesse aspecto, vale destacar que, segundo o censo do IBGE, referente ao ano 2000, “existem no mundo 600 milhões de pessoas com deficiência, sendo que 400 milhões vivem em países pobres ou em desenvolvimento. No Brasil, 27% destes brasileiros vivem em situação de pobreza extrema e 53% são pobres” (VITAL *in* SEDH/CORDE, 2008, p. 22).

Ainda segundo Vital² (2008), os altos índices de desemprego, em torno de 80% a 90% da população de pessoas com deficiência na América Latina (dados do Banco Mundial) acaba repercutindo na ampliação da pobreza no países. Economicamente, esse fato gera um outro desafio, posto que, ainda segundo as análises do Banco Mundial, esses números impactam em uma perda significativa do Produto Interno Bruto – PIB.

Nesse cenário, esse grupo – assim como os demais que compõem a denominada pobreza “em que ainda vale investir”, seguindo a lógica do Banco Mundial – e sua educação também foram alvos de ações e intervenções de organismos internacionais, justificados, entre outros aspectos, pela necessidade de interromper o que designam como “círculo vicioso da pobreza” (CAMPOS, 2008). Sendo assim, tornou-se necessária a criação de um conjunto adicional de direitos que conseguissem atender a essas demandas específicas. Assim, observamos um movimento que, como a própria sociedade capitalista, é marcado pela contradição. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se luta e se defende o direito social e político desses sujeitos, há um movimento que reconhece esse direito apenas se isso tornar essas pessoas produtivas sob o ponto de vista econômico.

Nessa disputa, foram realizadas conferências, projetos e ações indicadas e executadas. De modo similar, esses processos sempre foram acompanhados de extensa documentação. Assim, dos documentos de âmbito global que foram produzidos, destacamos:

1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em

² Flávia Maria de Paiva Vital, membro da Rede Interamericana sobre Deficiência – RIADIS e participante de sessões do comitê da ONU para elaboração da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. As discussões da autora estão no livro “A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Versão Comentada”, publicado pela CORDE, juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, em 2008.

Jomtien e organizada pelo UNICEF;

2. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da qual resultou a construção da Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), organizada pelo governo da Espanha em colaboração com a UNESCO;

3. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), realizada na Guatemala e organizada pela OEA;

4. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), realizada em Nova Iorque e coordenada pela ONU; e

5. Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância (2013), realizada também na Guatemala e coordenada pela OEA.

Esse discurso que legitima a educação como um direito subjetivo em âmbito internacional, como nos documentos decorrentes das convenções supracitadas, tem sido apropriado também nos documentos produzidos no âmbito das políticas relativas à Educação Especial no Brasil, como é o caso da perspectiva inclusiva. Corroborando tal afirmação, o Relatório Mundial Sobre a Deficiência de 2011, elaborado pela Organização Mundial da Saúde – OMS, com apoio do Banco Mundial, acolhe as razões apresentadas pela UNESCO para implementação de um sistema educacional inclusivo, quais sejam:

Educacional: O requisito para as escolas inclusivas educarem todas as crianças juntas é que as escolas desenvolvam métodos de ensino que respondam às diferenças individuais, para o benefício de todas as crianças. Social: Escolas inclusivas podem mudar as atitudes daqueles que são, de certa forma “diferentes”, educando todas as crianças juntas. Isto ajudará a criar uma sociedade justa sem discriminação. Econômica: Estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças. (OMS/BM, 2012, p. 218, grifos nossos)

Além disso, tais discursos têm imprimido nos textos nacionais princípios como qualidade, eficiência e equidade, representativos de uma ideologia que segue a lógica do capital. Um exemplo disso é a ênfase ao princípio da “equidade” nos discursos internacionais, que, contudo,

(...) não pode ser compreendida como sinônimo de igualdade; antes, equidade se fundamenta na idéia de igualdade de oportunidades, sendo que essa “igualdade de oportunidades” não significa oferecer a todos as mesmas condições para sua realização; primeiro, elas devem ser oferecidas

de acordo com as necessidades particulares objetivando o desenvolvimento máximo das potencialidades individuais. (CAMPOS, 2008, p. 185, grifos da autora)

Nesse contexto, o próprio papel do Estado é repensado e, com a intensificação das relações em escala global (econômicas, políticas e culturais), ocorreram impactos que “se expressaram, sobretudo, nas reformas dos sistemas educacionais em vários países da América Latina e Caribe, entre estes o Brasil, que foram realizadas sob as orientações gerais do quadro de reforma do Estado” (CAMPOS, 2008, p. 15).

Desse modo, a educação torna-se estratégia para se evitar que a pobreza e a desigualdade social extrema colocassem em risco a governabilidade (CAMPOS, 2008); sobretudo a Educação Básica passa a ter centralidade nas discussões. Em outras palavras, a educação, além de ser um direito subjetivo, passa a ser indicada como estratégia para amenizar as disparidades socioeconômicas. Entre o propósito de educação como formação humana para emancipação³ da pessoa com deficiência, como um direito subjetivo e os interesses econômicos de que essa população não cause prejuízos ao desenvolvimento de um país, seguimos avançando, porém a partir de movimentos nacionais e internacionais cuja intencionalidade encontra-se nessa linha muito tênue.

Para tanto, num país como o Brasil, onde o Estado determina, em última instância, as políticas, torna-se primordial refletir o papel desse Estado como meio de garantir esse direito para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. A próxima seção apresentará esse movimento em direção à educação como direito face à construção do Estado brasileiro. Nesse processo, segundo Campos (2006), a partir da década de 1980, emerge um novo cenário sócio-político, em que os setores sociais, até então inexistentes ou de pouca expressão, passam a ter maior visibilidade, imprimindo a inserção dos brasileiros como portadores de direitos.

³ Consideramos importante definir que, neste trabalho, a concepção de emancipação se funda na teoria de Gramsci, a qual analisa a subjetividade produzida pela elaboração crítica da tomada de consciência daquilo que realmente somos, conscientes “da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com outros elementos de outras concepções” (GRAMSCI, 1981, p. 13 *apud* BEZERRA e PAZ, 2007, p. 18). Desse modo, na perspectiva gramsciana, essas práticas são necessárias para uma ação histórica para a emancipação do homem.

1.1.1 O direito à educação face à construção do Estado brasileiro

A sociedade brasileira sempre esteve marcada por uma presença muito forte do Estado, caracterizado por sua onipotência e uma sociedade civil, nas palavras de Gramsci, primitiva. Segundo Coutinho (2006), essa evolução caminhou lentamente em direção à formação de uma nação e ao que se considera hoje por democracia. Esse percurso evolutivo, diferentemente de outras sociedades, no Brasil ocorreu seguindo as premissas de uma “revolução passiva” ou revolução que se dá pelo alto, isto é, por

(...) processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos. (COUTINHO, 2006, p. 174)

O resultado é a perceptível inclinação do Estado brasileiro para os anseios burgueses, as classes dominantes, ou seja, de uma nação construída a partir do Estado (em sentido estrito), e não das massas populares, de uma nação que nada tinha a ver como povo e que não expressava os anseios desse povo. Essa nação, imposta de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro, segundo Coutinho (2006), reproduz-se na Revolução de 1930, período de rompimento da velha ordem, na qual o Brasil consolida a generalização das relações capitalistas com a expansão da indústria (capital industrial), configurando uma modernização conservadora, cuja nova ordem predominou até meados de 1990, quando entra em cena o capital financeiro e a supremacia do neoliberalismo.

Nesse processo histórico de consolidação da Nação brasileira e fortalecimento do Estado Nacional, é possível também observar os movimentos de mudanças ideológicas. Nesse sentido, segundo Saviani (2011), no cenário das políticas brasileiras, transitou-se do período do regime civil-militar (que inscreve a política social no quadro da ação preventiva destinada a garantir a segurança interna, ou seja, evitar, impedir e eliminar a possibilidade de “subversão interna”) para o período da Nova República (1985-1989), no qual, ainda que se utilizasse o *slogan* “Tudo pelo Social”, as bases econômico-políticas mantiveram-se inalteradas e seguiram como prioridade na fase seguinte, o “Brasil Novo”, a partir de 1990.

Entre os anos 1980 e 1990, paralelamente ao processo de modernização

capitalista, a sociedade civil brasileira vivenciou um período histórico de abertura política, em que ascenderam movimentos sociais no mundo e no Brasil. A respeito desse período, Fontes (2006) destaca grandes transformações:

- A Formação de intelectuais a partir da organização dos próprios partidos políticos;
- Criação de organizações, rede de associações, instituições que exerceram “intenso trabalho de preparação ideológica e cultural, (...) e aparelharam-se para a efetiva conquista do Estado, em nome da ‘democracia ocidental’ e do ‘livre mercado’” (FONTES, 2006, p. 216), que se tornam entidades de aglutinação de interesses e para convencimento social;
- Significativa expansão das universidades, de pesquisadores e da aproximação destes com os movimentos sociais e de militância, bem como a profissionalização da pesquisa, decorrente da necessidade de cientificá-la;
- Engajamento social religioso, das associações de moradores, anti-racistas, anti-sexistas, anti-autoritárias e novas Organizações Não-Governamentais (ONGs), contribuindo para a criação de uma concepção de autonomia de classe, visualizando a possibilidade de criação de uma contra-hegemonia antiditatorial e democrática;
- Crescimento de movimentos sindicais de diversas naturezas;
- Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (reforma agrária) e expansão do Partido dos Trabalhadores (PT) numa perspectiva da crítica ao capitalismo;
- Crescimento desenfreado das ONGs, com seu discurso de estarem a serviço das camadas oprimidas e pela transformação social; e
- Embates no interior das entidades patronais e, com isso, o aumento das organizações empresariais, caracterizando-se como sociedade civil, com cunho político e ideológico próprio.

Esse período foi muito importante no Brasil, pois através da abertura política, vários estudos e pesquisas entraram no país e contribuem até hoje para as discussões no campo da educação. Além disso, ocorreu significativo crescimento da participação de pessoas com deficiência e pessoas que defendem o direito desses sujeitos nos movimentos sociais.

Porém, esse período também foi marcado por intensos conflitos ideológicos.

Segundo Fontes (2006), a nova reconfiguração da sociedade civil brasileira se deu em face de uma relação desorganizada de interesses e contradições frente aos objetivos ditos comuns e a própria natureza dessas novas formas de organização da sociedade civil.

Com essa reconfiguração, a sociedade civil surge como a expressão do conjunto de aparelhos privados de hegemonia, como um terreno de luta de classes, de conquistas e de reivindicações em direção à democracia (FONTES, 2006). Essa nova função da sociedade civil é corroborada pelo intenso período de reformas da década de 1990, as quais se deram tanto no âmbito do Estado quanto na área da Educação, atingindo também a Educação Especial. Segundo Garcia (2004, p. 72):

Essa reforma, no Brasil, tem vinculações com mudanças sociais ocorridas em diversos países, divulgadas por agências multilaterais e executadas pelos governos nacionais com o objetivo de serem reconhecidos como inseridos na economia mundial.

Naquele momento, a proposição política para a Educação tinha como discursos os princípios da democracia, da liberdade e do respeito à dignidade, mas forjados a partir de outra lógica, que é a do capital. Assim, houve o favorecimento da relação público/privado no atendimento educacional, inclusive para a Educação Especial. Com isso, “as instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 110).

Esse período é marcado, conforme citado anteriormente, pela reorganização do capital, que alterou seu padrão para formas produtivas mais flexibilizadas, da chamada acumulação flexível⁴, da qual decorre uma precarização da força humana trabalhadora, assolada pela desregulação neoliberal, privatizante e antissocial (ANTUNES, 2008). Passam a se destacar as noções de globalização, sociedade do conhecimento e qualidade total para justificar a necessidade de reformas no aparelho do Estado e nas relações de trabalho/capital (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

No campo da educação, o processo de reforma do Estado e o próprio modo de acumulação do capital tiveram grandes repercussões. Assim, nos anos de 1990, foi notória a presença das assessorias técnicas e da produção documental por parte

⁴ Para leituras mais aprofundadas acerca da reestruturação do capital nos anos de 1990, ver Antunes (2000; 2008), Frigotto e Ciavatta (2002; 2010), entre outros.

de organismos internacionais, realizadas em convenções como as citadas na seção anterior. De acordo com Frigoto e Ciavatta (2003), essa urgência por uma ampla reforma nos sistemas educacionais visava atender aos objetivos de “cidadania e competitividade”, inspiradores de políticas de “equidade e eficiência”. Dessa forma, nesse momento, com

(...) a ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 108)

Segundo Laval (2004), quando esse projeto educativo se instalou, foram também estabelecidas novas referências para a formação humana, cujo objetivo é formar o trabalhador flexível, autodisciplinado, responsável por sua própria empregabilidade e culpabilizado quando há insucesso. O autor também explica que o neoliberalismo⁵ configura uma atualização da sociedade do mercado, que reconfigura também o lugar e a natureza dos conhecimentos, incorporando critérios operacionais como: eficácia, mobilidade e interesse. A educação incorpora a pedagogia das competências, a lógica empresarial, a educação ao longo da vida (ampliada) e a cultura útil.

Na década seguinte, tanto a educação como o Estado brasileiro encenam novas transformações. Ao analisar tais mudanças, Frigotto (2011) compreende o ano de 2003 como o início de uma nova conjuntura e observa que “a análise materialista histórica, terreno da contradição, refere-se a contextos e permite-nos perceber que a década analisada, no plano social e educacional, é, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade” (FRIGOTTO, 2011 p. 239).

Nesse sentido, ainda segundo Frigotto (2011), a continuidade se dá no combate à desigualdade dentro da mesma ordem capitalista e com as mesmas políticas macroeconômicas, porém conduzindo de forma diferente o projeto

⁵ Compreendemos por neoliberalismo o projeto de uma classe, nascido após a Segunda Guerra Mundial, nos países de capitalismo avançado, configurando uma reação ao modelo de desenvolvimento pautado na intervenção do Estado. O projeto neoliberal se afasta dos objetivos centrais do Estado democrático, tornando-se um Estado regulado pelo mercado. Sendo assim, “gradativamente as obras de infra-estrutura e os serviços sociais vão sendo transferindo para a responsabilidade do capital privado, e aquilo outrora direito social é agora entendido como possibilidade de consumo individual” (CAMPOS, 2008, p. 41). De acordo com Gentili (2002 *apud* CAMPOS, 2008, p. 41), “o neoliberalismo se fundamenta na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos, enquanto proprietários, como consumidores racionais”. Para aprofundamento dessa questão, destacamos a leitura de Campos (2008), Anderson (2007), Borón (2004; 2007) e Gentili (2002).

estrutural, no qual se inicia uma recuperação do Estado em sua face social. Assim, seguindo essa perspectiva, destaca-se a maior atenção às políticas para jovens e adultos, indígenas, afrodescendentes, educação no campo, a incorporação da Educação Infantil e do Ensino Médio no recebimento de recursos do FUNDEB, abertura de universidades, concursos públicos e uma intensa ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs, entre outros. Ainda assim, de maneira geral, seguiu-se a ordem vigente nos anos de 1990 (FRIGOTTO, 2011).

As políticas educacionais em vigor, sem dúvida, são gestadas e marcadas por esse legado histórico, cuja apresentação é peça importante na compreensão do contexto no qual a concepção de educação tem sido forjada e apresentada à sociedade. Nesse processo, o próprio projeto de educação é discutido. Assim, dois grandes projetos entram em disputa: educação a serviço do capital e a educação como direito humano e modo de emancipação dos sujeitos.

Ambos os projetos carregam consigo concepções de educação que se tornam determinantes para o desenvolvimento das políticas públicas. Sobre esse aspecto, críticas como as de Bueno (2008) advertem que as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1980 e 1990 têm o sentido explícito de mudar para tudo continuar exatamente como estava antes delas. Nesse sentido, tais políticas se apresentam como “novas”, mas derivam da reestruturação do capitalismo, com objetivo de manutenção dessa ordem.

Com destaque, o sucesso da ideologia neoliberal encontra-se no estabelecimento do senso comum da escola como mercado. Com isso, “a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado (...) deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente” (LAVAL, 2004, p. 107).

Laval (2004) adverte sobre o perigo dessa lógica do rendimento e das competências diante de um capitalismo cada vez mais instável, com ciclos econômicos, ciclos de emprego que determinam flutuações dificilmente previsíveis das demandas das empresas em matéria de “competências”. Adverte, ainda, para as defesas da necessidade de modificar a escola, e que esta deve ser pensada para atender a tais demandas. Destaca que, nos tempos atuais,

(...) essa crise da escola, fruto de múltiplos fatores conjugados e, ao mesmo tempo, expressão da culpabilidade social engendrada pelo capitalismo global, clama por um movimento de nova fundação (refundação) da

instituição. (LAVAL, 2004, p. 318)

As mudanças em direção à face mais social do Estado, que considera e valoriza a participação da sociedade civil na formulação de políticas, abrem possibilidades para a sociedade civil participar nessa direção. Um exemplo disso pode ser observado no movimento do Fórum Nacional de Educação, das edições do Congresso Nacional de Educação – CONED – e, atualmente, da Conferência Nacional de Educação, que subsidiou a construção do Plano Nacional de Educação de 2014. Tendo em vista a relevância da repercussão dessa política no âmbito da Educação Especial, ampliaremos a discussão acerca do PNE em seção específica do próximo capítulo.

Ao considerarmos esses fatores até aqui discutidos, parece ser inadiável que as escolas construam seus projetos educativos, discutindo qual função atribuem à educação e à escola, pois, conforme procuramos evidenciar, a disputa entre modelos de Estado e de função da educação escolar ainda não se esgotou. Pelo contrário, assumiu novos contornos, novos atores, mas ainda é um campo acirrado de disputas. Nesse campo, a inclusão das pessoas com deficiência, tendo reconhecido seu direito à educação formal, é mais um elemento.

É importante lembrar que as discussões referentes à pobreza e seu combate, citadas anteriormente, as influências dessa governança internacional no intento de diminuir os riscos da governabilidade, as taxas de analfabetismo e os custos da educação, que reforçam a subserviência da educação em relação às demandas do mercado/capital, tornam um desafio ainda maior defender e pensar um projeto que inclua a todos de modo a superar essa inclusão sob relações de desigualdade. Esse desafio adquire novas configurações quando pensamos essa educação na etapa do Ensino Médio e na modalidade profissionalizante.

Desse modo, na próxima seção, continuaremos nossa discussão sistematizando aspectos que relacionam o percurso da Educação Profissional em relação à Educação Especial, no Ensino Médio, a partir dos documentos de âmbito nacional. O que sabemos é que esse caminho não está tão definido e tampouco é linear, por vezes sendo contraditório, revelando o objeto de nossas inquietações.

1.2 A configuração da Educação Profissional em relação à Educação Especial no Ensino Médio

Conforme apresentado na introdução, a revisão nos bancos de dados indicam que as pesquisas no campo acadêmico apresentam estudos referentes à Educação Especial, à Educação Profissional ou ao Ensino Médio comumente de modo isolado. Nesse sentido, foram poucas as discussões encontradas que articularam as investigações dessa etapa e modalidades no seu percurso histórico e político, ainda que apontando seus próprios desencontros.

Zardo (2012), ao realizar estudo acerca das produções sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio, corrobora nossa percepção ao defender a

(...) necessidade de ampliar o debate acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, pela necessidade de investigar a execução das políticas públicas atuais na área da educação especial no âmbito do sistema de ensino brasileiro e pela escassez de estudos que tratam dessa temática nos programas de pós-graduação em Educação. (ZARDO, 2012, p. 22)

Outro aspecto significativo sobre as pesquisas no campo da Educação Especial é que,

(...) embora o desenvolvimento de pesquisas tenha aumentado particularmente nos últimos cinco anos e, como uma de suas conseqüências, as publicações sobre educação especial no Brasil tenham se expandido significativamente a partir dos anos 2000, essas abordam mais as práticas pedagógicas e os direitos dessa população do que políticas públicas. (PRIETO, 2009, p. 63, grifos nossos)

Contudo, esse lugar específico de pesquisa que relaciona as políticas para a Educação Profissional à Educação Especial, em especial no Ensino Médio, tem sido explorado por alguns educadores como Garcia (2001), Santos (2011), Anjos (2006), Silva (2011), Rech (2012), entre outros que tangenciam a temática e contribuem com as nossas discussões.

Anjos (2006, p. 20) afirma que:

Estudos com essa conotação revelam-se importantes para a Educação Especial, principalmente quando as políticas públicas nesta área têm tratado a problemática relação educação/trabalho de maneira descontextualizada, desconsiderando aspectos mais amplos como a globalização, o desemprego estrutural, a crise do capitalismo e o

neoliberalismo.

Desse modo, consideramos importante sistematizar aspectos históricos de como a Educação Profissional foi se configurando em relação à Educação Especial no Ensino Médio, para contextualizar nossas análises acerca dos desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/08 nos Institutos Federais. O reconhecimento legal da Educação Especial e dos direitos das pessoas que compõem seu público-alvo ainda é um desafio no cenário educativo e guarda as marcas do próprio processo que o engendrou.

Enquanto política pública, a Educação Profissional remonta ao início do Século XX, por volta de 1909, com as Escolas de Aprendizes e Artífices. Contudo, nosso estudo parte dos anos de 1960 com o objetivo de sistematizar sua relação com a Educação Especial, tendo em vista que somente após os anos de 1950 o Brasil estruturou as primeiras ações de política pública para a Educação Especial.

Precisamente, foi através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que se manifestou pela primeira vez a possibilidade da articulação entre o ensino secundário de 2º ciclo (hoje chamado Ensino Médio) e o profissional. Também com essa lei, afirmou-se o “direito dos excepcionais” à educação. Porém, essa participação, quando fosse possível, seria no sistema geral, para integrá-los na comunidade. A lei também expressava apoio à iniciativa privada e definiu a coexistência desse sistema geral e do sistema especial de educação.

Os estudantes categorizados como “excepcionais” teriam acesso ao ensino profissional no sistema geral se fosse por sua própria via, o que, em muitos casos, não ocorria. Paralelamente, “instituições não governamentais atuavam na criação de oficinas protegidas de trabalho, a exemplo das Associações de Pais e Amigos do Excepcionais – APAEs e da Fundação para o Livro do Cego do Brasil” (ANJOS, 2006, p. 26).

Nesse período, as discussões já evidenciavam que a articulação entre o ensino secundário e o profissional era muito frágil, posto que havia uma linha divisória entre ambos. Kuenzer (1997) afirma que o ensino profissional atendia às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho para formar trabalhadores instrumentais. Já o ensino secundário, chamado propedêutico, servia para formar trabalhadores intelectuais, visando os estudantes à continuidade nos estudos, além de ser o modelo predominante na educação média brasileira. Em

outras palavras,

A trajetória estudantil destinada para os filhos da classe dominante constituía-se de maneira exclusiva: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico e, na sequência, seguia o ensino superior, dividido por áreas profissionais. (GODOI, 2014, p. 57)

Em paralelo, foram criadas alternativas tanto no primário quanto no nível secundário para a formação exclusiva de trabalhadores.

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, houve uma proposta de unificação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, que se traduzia na educação voltada para o trabalho, atendendo ao modelo político e econômico em vigor. Nessa proposta,

(...) em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. (SAVIANI, 2006, p. 44)

Segundo Kuenzer (1997), ao menos três objetivos justificaram essa política para o Ensino Médio: 1. A contenção da demanda de estudantes ao Ensino Superior; 2. Despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; e 3. Preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Ainda que, em termos legais, o ensino propedêutico e o ensino profissional estivessem unificados, na prática tal unificação não se efetivou, pois os limites da dualidade entre ambos persistiram na existência de dois projetos pedagógicos distintos para um mesmo curso. Para Frigotto (2007), esse projeto relacionou de maneira desigual o Ensino Médio e a Educação Profissional, configurado como uma profissionalização compulsória, e efetivou-se na perspectiva de adestramento para o mercado. Diante de tais críticas e percalços, a referida lei foi revogada em 1982.

Quanto à Educação Especial, o Estado até então não assumia a responsabilidade na oferta de educação pública para os “excepcionais”, e o atendimento educacional especializado estava, de forma crescente, sendo realizado por entidades filantrópicas e do setor privado. Nesse período, quando foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que, em seu artigo 9º, previa “tratamento especial aos excepcionais”, a Educação Especial passou a ser alvo de debates com vistas a atender essas novas diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

Dessas discussões, cabe destacar os trabalhos do “Grupo-Tarefa de Educação Especial” constituído em 1972, que resultaram em propostas para a estruturação da Educação Especial e contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973 (MAZZOTTA, 2011), sendo considerado a primeira secretaria destinada a gerir exclusivamente a Educação Especial no Brasil. Nesse período, a Educação Especial passou a ser formatada como uma política de Estado, sendo que:

A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época (...) A Educação Especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração, estes últimos difundidos desde o final da década de 1950. (KASSAR, 2011, p. 45)

Segundo Mazzotta (2012), em torno do atendimento educacional, como competência do MEC, através do CENESP,

(...) ficou patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assumia caráter preventivo/corretivo. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. (MAZZOTTA, 2011, p. 77-78)

Desse modo, a profissionalização das pessoas com deficiência permaneceu paralela ao ensino regular, em grande parte sendo realizada por meio das instituições filantrópicas, associações, ONGs, através de oficinas abrigadas ou protegidas (ANJOS, 2006). O que se pode observar é uma tentativa de inclusão dos chamados excepcionais por meio dessa formação profissional através de convênios e parcerias, sem expressividade quanto à responsabilidade do poder público em assumir essa parcela da população no ensino regular.

A partir dos anos de 1980, a Educação Profissional volta a ser pensada como na sua antiga formatação, qual seja: o Ensino Médio poderia ou não ensejar alguma habilitação profissional. Essa mudança foi sancionada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5692/71. Porém, na prática, não houve mudança em relação à problemática da dualidade entre o Ensino Médio que tem a função propedêutica e a função profissionalizante dentro da mesma instituição (GODOI, 2014).

De outro lado, a Educação Profissional para as pessoas com deficiência ainda

segue, em grande parte, nas instituições alternativas ao ensino público. No entanto, com a intensificação dos movimentos sociais, começam a surgir grupos dentro das próprias instituições de Educação Especial ou de reabilitação, formações que serviram como base para estruturas mais organizadas.

Nesse sentido,

(...) a educação para deficientes deixou de ser, na década de 1980, uma disciplina da pedagogia ou da área médica e se incorporou em práticas da sociedade brasileira. Aos poucos os deficientes físicos foram sendo tratados não como sujeitos de menor capacidade intelectual, mas como sujeitos de capacidade física com certas limitações. Apesar do número exíguo, o fato de se ter guias rebaixadas nas calçadas, estacionamentos específicos, orelhões, banheiros adequados etc., em alguns logradouros públicos, demonstra uma nova face de sensibilidade no trato da questão. (GOHN, 2012, p. 74)

A respeito dessa “nova face de sensibilidade”, observamos que, se por um lado ela pode ser considerada como conquista dos movimentos sociais, da organização e luta das pessoas com deficiência, por outro lado também segue o curso do movimento global, o qual passa a considerar as pessoas com deficiência um potencial grupo produtivo, que por sua vez também sustenta o consumo e passa a ser interessante à ordem econômica. Nesse segundo ponto de vista, a integração da pessoa com deficiência na sociedade é justificada por interesses econômicos, independentemente de sua capacidade produtiva capitalista.

Em nível Ministerial, no ano de 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, um órgão central, de maior expressividade, mas mantendo basicamente as competências e a estrutura do CENESP.

Com a Constituição de 1988, um dos itens de maior importância em relação à educação das pessoas com deficiência é o compromisso do Estado na garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, ainda que mantendo a possibilidade de ser realizado em escolas comuns e especiais, mas com a garantia de serviço especializado na escolarização.

Assim, a partir da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu art. 2º, a matrícula tornou-se “(...) compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, grifos nossos).

No entanto, tornar a matrícula compulsória é bastante contraditório, pois nos

anos de 1980 ainda vigorava a Lei nº 5.692/71, que previa, em seu artigo 20, que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos” (BRASIL, 1971), e também previa em seu artigo 9º que

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 acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

O que se percebe é a necessidade de reforçar medidas para garantir um direito que está sendo claramente negado, mas o próprio texto da lei permite que ele permaneça sendo negado, pois a referida matrícula compulsória se dá somente aos estudantes “capazes de se integrarem”. A integração é responsabilidade do próprio sujeito, e não da sociedade. Como consequência disso, na década de 1980, poucos estudantes da Educação Especial acessavam alguma formação profissional de forma articulada ao Ensino Médio.

Com a chegada dos anos de 1990, o Estado passou por intensas reformas, conforme já indicado anteriormente. Esse período foi marcado pela hegemonia da doutrina neoliberal diante da reestruturação do capitalismo, o que afastou mais ainda o Estado brasileiro das políticas de cunho mais social. Nas políticas para a educação, conforme já apresentado, abrem-se as portas às privatizações e à formação do trabalhador flexível, competente, responsável por seu próprio (in)sucesso. Dessa forma, as mudanças ocasionadas nesse período “favorecem a compreensão da educação especial como um serviço, foram propostas sob o argumento da necessidade de flexibilizar as estruturas administrativas” (GARCIA, 2004, p. 160).

Nessa década, mais precisamente em 1995, foi criado, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, considerado uma das primeiras ações de política de qualificação no Brasil. Esse programa iniciou com pouca expressividade e, segundo Coelho (2014), foi ampliado de modo a estruturar uma rede de educação profissional composta por sindicatos, ONGs, escolas técnicas, universidades, Sistema S⁶, escolas, centros,

⁶ O sistema S é formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento/capacitação profissional, que têm seu nome iniciado com a letra S e possuem características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entre outras.

fundações e institutos, ou seja, atores heterogêneos com a atribuição de formar para qualificação.

O objetivo central do PLANFOR era de construir, gradativamente, a oferta de Educação Profissional permanente como foco estrito na “demanda do mercado”, por meio de parcerias nacionais e regionais, sendo executado pela rede de Educação Profissional local. Coelho (2014) ainda destaca que a avaliação do PLANFOR resultou em problemas como a baixa integração entre políticas, em especial com as demais políticas de emprego e educação. O que se pode observar é que tal iniciativa de qualificação profissional, distinta do ensino regular, está alinhada com o discurso neoliberal que se instalou nos anos de 1990.

Com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB –, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Profissional e a Educação Especial, assim como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância e Educação Indígena são propostas como modalidades de educação. A Educação Profissional tem, nessa LDB, possibilidades de articulação com a Educação Básica.

Ainda que essa lei incorpore os níveis e modalidades de educação como os conhecemos, tanto a Educação Especial quanto o Ensino Técnico e Profissional são coordenados em secretarias distintas da Educação Básica, numa expressão da dualidade estrutural e conceitual que ainda as distanciam. Ainda em relação à nova LDB, é interessante observar que, em seu texto, as pessoas com deficiências são definidas como “Portador de Necessidades Especiais”, demonstrando as disputas a partir das quais a lei foi escrita, pois esse conceito reforça uma perspectiva da ideologia neoliberal segundo a qual o sujeito é responsável por seu próprio sucesso diante das oportunidades que lhe são “garantidas”, ausentando o Estado e o próprio modo de produção da responsabilidade com os sujeitos não integrados.

Logo em 1997, foi estabelecido o Decreto nº 2.208⁷, que definiu a separação entre o Ensino Médio e o ensino técnico. Nessa lei, a Educação Profissional teve organização curricular própria e independente do Ensino Médio, sem articulação, representando retrocesso aos avanços anunciados pela LDB. Essa proposta de Educação Profissional, para Kuenzer (1997, p. 91),

Informações localizadas no Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

⁷ Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, em vigor.

(...) é tão anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo.

O “trabalhador de novo tipo” de que trata Kuenzer (1997) remete à necessidade gerada pelo novo tipo de produção, mais flexível, na qual o trabalhador deve ser capaz de ajustar-se, na qual se exige uma nova concepção de mundo que justificasse a crescente alienação (KUENZER, 2007), aguçada pela fragmentação e precarização do trabalho. É no bojo dessas reformas que os estudantes com deficiência chegam à Educação Profissional, pela via, principalmente, dos cursos de qualificação, como os do PLANFOR, vendo neles a oportunidade para formação profissional.

Ainda no âmbito da Educação Especial, no ano de 1990 ocorre nova reestruturação ministerial que provoca a extinção da Secretaria de Educação Especial, passando suas atribuições à Secretaria Nacional de Educação Básica, período em que foi criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE. Porém, essa reconfiguração durou pouco tempo, pois em 1992 ocorreu nova reorganização dos Ministérios, na qual a Educação Especial reaparece como secretaria, a Secretaria de Educação Especial – SEESP.

O que se observou nessa década foram também tentativas para definir e objetivar os conceitos, ainda que sob a perspectiva da integração escolar, através da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, instituída em 1993 e atualizada em 1999, já observando a Declaração de Salamanca (1994) e no curso das discussões que culminaram na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

Vale destacar que a Declaração de Salamanca utiliza o termo “necessidades educacionais especiais” e inclui nesse grupo todos aqueles cujas necessidades se originam em função de deficiência ou de “dificuldade de aprendizagem”, cunhando o conceito de escola inclusiva, “cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem-sucedidamente, educar a todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas (...) que estejam em escolas comuns” (CARVALHO, 2007, p. 60). Dessa forma, observa-se que o termo “necessidades educacionais especiais” não está reduzido ao âmbito da Educação Especial.

Já o texto da Convenção Interamericana (1999) demonstra uma tendência em evitar desnecessárias medidas de segregação, em que se procura favorecer o acesso e permanência da pessoa com deficiência em situações comuns de ensino e também assegurando serviços especiais de educação, quando necessário. No texto da Convenção, o termo “deficiência” é definido como:

(...) uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001, grifos nossos)

Um significativo avanço no discurso empregado nesse documento (parte que grifamos) é o reconhecimento da influência do ambiente econômico e social como causador ou agravante da deficiência em relação à perspectiva autônoma que sinalizamos anteriormente, na qual o sujeito é apenas portador da necessidade especial.

A partir dessas discussões, foi instituída no Brasil a política para Educação Especial, no contexto da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1999), como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. No entanto, essa concepção, que segue a linha do exposto na LDB, admitia a possibilidade de substituir o ensino regular.

No final da década de 1990, no âmbito da SEESP, foi iniciado um processo de identificação de escolas que já desenvolviam, de alguma forma, a Educação Profissional na Rede Federal de Educação para as pessoas com deficiência, constatando-se que a profissionalização desse público ainda era muito restrita (ANJOS, 2006).

Em que pesem as conquistas da Educação Especial diante da Constituição Federal, do reconhecimento em nível ministerial, nos movimentos sociais, da inserção do tema nas discussões dos governos, ainda que sob influências das indicações da comunidade internacional, o século XX chega ao final apresentando inúmeros desafios para o século seguinte.

O século XXI se inicia com a promessa de mudança nesse cenário, encenando novas transformações no Estado brasileiro com ampliação das políticas sociais e assegurando a participação da sociedade civil na construção do projeto educacional que estaria se instalando. De outro lado, os indicativos da comunidade

internacional permanecem orientando as políticas educacionais e assumem, cada vez mais, o discurso em torno da implementação de um “sistema educacional inclusivo”. No entanto, apesar dessas indicações, é importante lembrar que na contemporaneidade as relações capitalistas são caracterizadas pela

(...) existência de um altíssimo número de trabalhadores supérfluos, sem lugar no mercado, acrescida por um contingente de pessoas que provavelmente nunca serão inseridos no mercado. No interior destas duas categorias encontram-se sujeitos considerados portadores de deficiência. (GARCIA, 2001, p. 06)

Diante das evidentes lacunas no atendimento desse público na Educação Profissional articulada à Educação Básica, técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC⁸ –, atual SETEC, e da SEESP realizaram reuniões envolvendo diversas escolas da rede federal, Secretarias de Educação e entidades representativas das pessoas com necessidades educacionais especiais, o que culminou na criação do programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” – TEC NEP, no ano 2000 (ANJOS, 2006).

Segundo a autora, “o Programa TEC NEP visa a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal” (ANJOS, 2006, p. 39).

Os primeiros trabalhos do programa foram orientados pelo documento do Ministério da Educação intitulado “Projeto de Expansão da Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais – Necessidades Especiais, Tecnologia, Profissionalização – um Programa Cidadão”, que, segundo Garcia (2001), sucedeu o PLANFOR, assumindo a demanda em relação aos “portadores de necessidades especiais”.

Para a implementação desse projeto, o MEC indica a criação de “centros de referência para a implantação e expansão da Educação Profissional e acesso ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais” (MEC, 2000, p. 03, *apud* GARCIA, 2001, p. 5), que exerceriam a regulação e suporte das atividades educacionais desenvolvidas em outras escolas, sejam elas públicas, privadas, não governamentais ou assistenciais (GARCIA, 2001).

⁸ Atualmente denominada Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC.

Esse projeto de expansão da Educação Profissional para pessoas com necessidades especiais foi concebido considerando-se alguns conceitos, quais sejam: A Educação Profissional enquanto preparação para o trabalho, inserção produtiva no meio social e desenvolvimento do país; A promessa da igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania, sob alegação da transformação dos processos educativos e inserção produtiva, numa perspectiva de redimensionamento do contexto social, promovendo, para isso, a tolerância e a solidariedade; e a Educação Profissional e inserção no mercado como efetivação de direitos, respaldando sua ideia por meio de outros documentos e legislações (GARCIA, 2001).

As críticas de Garcia (2001) apontam as concepções subjacentes ao discurso empregado no documento e os possíveis problemas decorrentes desse tratamento à questão da igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho pela pessoa “portadora de deficiência”, diante da premissa de que “ser inserido no mercado implica em ser explorado pelo capitalismo” (GARCIA, 2001, p. 08).

A partir das primeiras ações do programa TEC NEP, foram criados primeiramente cinco polos em cada região do Brasil, e entre os anos de 2000 e 2001 foram realizadas oficinas de trabalho nessas regiões, mas foi somente a partir de 2006 que a SETEC iniciou na Rede Federal um processo mais abrangente de formação de recursos humanos voltados para a inclusão, concomitante à busca na própria rede de pesquisas em Tecnologias Assistivas. Foi a partir dessa movimentação que se estabeleceu como meta a criação, em cada uma das instituições participantes, de um núcleo de inclusão, comumente chamado Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, hoje específicas – NAPNE (ESTEVEVES NETO, 2014).

É possível observar que, apesar das críticas, há um movimento na rede que visa a ampliar a profissionalização desse público, inicialmente focalizado sem muita expressividade. Anjos (2006) realizou estudo de campo com 29 coordenadores de núcleos instituídos em escolas da rede federal de educação tecnológica, os quais representavam 91% do total de núcleos existentes. Segundo a autora, essas escolas já possuíam tais núcleos até 2005, sendo que 49% das escolas apontaram ter dificuldades relacionadas à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse fato, somado ao dado de que 17% das escolas não responderam a questão (ANJOS, 2006), torna-se bastante expressivo, o que faz da

inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional articulada ao Ensino Médio um desafio ainda maior para as instituições de ensino.

Ainda na primeira década do século XXI, outros documentos e publicações produziram gradativamente importantes avanços para a Educação Especial como um todo, a começar pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2001). Essa determinação representa um avanço em relação à ambiguidade do termo “preferencialmente na rede regular de ensino” descrito na LDB.

Nessa mesma direção, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o qual define que:

A partir dos sete anos de idade – a escolarização do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado. (CNE/CEB, 2001, grifos nossos)

No parecer podemos observar que ocorre a utilização do termo “necessidades educacionais especiais”, ao invés de apresentar a definição de um público específico para a Educação Especial. A respeito dessa observação, Bueno (2008) adverte sobre a intencionalidade de restringir as políticas de inclusão ao âmbito da Educação Especial, incluindo no seu público todos aqueles indicados na Declaração de Salamanca, que inclui crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas “e que não deveriam ser objeto da educação especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial” (BUENO, 2008, p. 53). Segundo Bueno (2008), essa proposição ambígua certamente dificulta a definição de políticas educacionais que se oponham ao caráter seletivo e excludente que marca a história da educação escolar brasileira.

Além da publicação de tais documentos, sucederam, nesse período, diversas ações e implantação de programas em prol da Educação Inclusiva, tais como:

- Estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, prevendo que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, em 2002;
- Reconhecimento, pela Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais – Libras, em 2002;
- Publicação da Portaria 2.678/02 do MEC, em 2002, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille, também em 2002;
- Implementação do programa Educação Inclusiva do MEC, em 2003;
- Decreto nº 5.626, que determina a inclusão de Libras como disciplina curricular na formação de professores, entre outros, de 2005;
- A implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, também em 2005;
- Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pelo MEC, com indicação da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, em 2007;
- Publicação do Decreto nº 6.094, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual se destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com vistas a fortalecer seu ingresso nas escolas públicas, em 2007; e
- Publicação do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que institui a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE –, como política de financiamento no sentido da educação inclusiva, também em 2007.

Essa movimentação nas políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil seguiu alinhada com o movimento internacional da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007.

Conforme observado anteriormente, todas essas publicações, leis, decretos e ações não tinham como foco específico a Educação Profissional. O que se pode observar é uma maior ênfase na Educação Profissional pública, com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de 140 para 354 escolas, nessa primeira década do século XXI, e com isso também se ampliaram as vagas e o financiamento para esse segmento, porém sem indicativos específicos de ampliação nas matrículas da Educação Especial na Educação Profissional ofertada na rede, somente com ações específicas para os estudantes que a Rede Federal já atende, como o Programa TEC NEP.

Com o objetivo de síntese da legislação apresentada nesta seção, relacionamos todas as leis, decretos, resoluções e constituição, por temática e ano, os quais são demonstrados no Quadro 2.

Quadro 2: Constituição Federal, Legislações, Decretos e Resolução relacionados à Educação Especial até 2008

Ano	Descrição do documento
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Revogada em 1971)
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. (Revogada em 1996)
1982	Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	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.
2001	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	Parecer CNE/CEB 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

2002	Portaria 2.678/02 do MEC, em 2002, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2007	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
2007	Decreto nº 6.094, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual se destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com vistas a fortalecer seu ingresso nas escolas públicas
2008	Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Fonte: A autora (2015).

Conforme tentamos apresentar, sob o ponto de vista do acesso, o direito à educação fica garantido em termos legais; no entanto, cabe refletirmos sobre o padrão de atendimento no ensino brasileiro, uma reflexão sobre as condições objetivas para esse aprendizado.

Segundo Frigotto (2007, p. 1144):

Este projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia como condição necessária à efetiva universalização democrática da educação básica. Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc.

Esse destaque de Frigotto (2007) é corroborado pelo entendimento de que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 2012, p. 21). No caso específico da Educação Profissional em face à Educação Especial no Ensino Médio, percebemos que, embora os avanços, em termos de políticas públicas e amparo legal, sejam inegáveis, muitos são os descaminhos e os desafios. Desse modo, podemos observar que ainda é um desafio para o país a garantia dos direitos proclamados nas leis, bem como o desenvolvimento de políticas educativas sob a lógica do direito, e não do favor.

Também não podemos deixar de dizer que, no caminhar da construção desse entrelaçamento histórico que foi apresentado, emergiam outras tantas inquietações a respeito da escolarização de estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, mais propriamente voltadas a como esse processo está ocorrendo no

cotidiano das escolas e quando esses estudantes tornam-se egressos. Nesse sentido, questionamo-nos: estariam os profissionais (egressos de cursos de educação profissional) com deficiência destinados a ocupar cargos e funções inferiores, com baixos salários, subestimados por sua condição de deficiência? Quais serão as condições de trabalho, os postos de trabalho, os cargos e funções exercidas pelas pessoas com deficiência, egressos de cursos de Educação Profissional dos Institutos Federais, em relação aos demais egressos desses cursos? Ou ainda, qual a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desses egressos? Não estaria a relação pedagógica sendo empobrecida em seu currículo no processo de avaliação, sob alegação da flexibilização e adaptações curriculares? Questões como essas revelam temáticas relevantes para a continuidade de investigações nessa área, pois poderiam perceber ou não se ocorre, de fato, um *assujeitamento* a formas precarizadas de trabalho, formas diversas de submissão para a conquista de reconhecimento social.

Assim, pensar as políticas educativas, de modo especial as políticas para Educação Especial, implica pensar também em como essa política, amparada por um vasto leque de documentos mandatários, está sendo cumprida, ou melhor, se está sendo cumprida/observada e, com isso, procurar avançar e superar a lógica do favor, lógica que, ao longo da história, repercutiu no desenvolvimento de ações emergenciais, contingenciais, que se organizaram sob a lógica das políticas redistributivas compensatórias, que, segundo Campos (2008), se afastam da ideia de políticas redistributivas estruturais.

Desse modo, pensar em uma articulação entre as políticas para a Educação Profissional e Educação Especial, a partir da lógica do direito, é pensar em ações que reconheçam os sujeitos de direitos com trajetórias singulares, modos particulares de aprendizagem, mas que podem oportunizar a construção de conhecimentos que contribuam para a transformação das pessoas diante dos princípios que regulam a vida, isso é, pensar a Educação Especial articulada à educação profissional, compreendendo a

(...) dialética, entre conhecimento e ação, [a qual] abre a possibilidade à assimilação de “novos elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral”. Para Gramsci, esse processo desencadeia formas mais coerentes e “unitárias” de pensar a realidade “concreta”. Esse movimento tende a entrar em choque com a religião e o senso comum. Portanto, é um movimento que se abre para o dever humano. (BEZZERA e PAZ, 2007, p. 18)

Assim, pensar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos quais se efetiva o Ensino Médio Integrado, que representa hoje uma possibilidade para a superação de uma educação dualista (Ensino Médio regular X educação profissional), pois articula o conhecimento, a cultura, a tecnologia e o trabalho (FRIGOTTO, 2007) e sua relação com a Educação Especial, conforme já pontuado, é um grande desafio, mas não pode ser compreendido como algo inexecutável. Essa discussão iremos realizar na sequência.

1.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em relação à Educação Especial

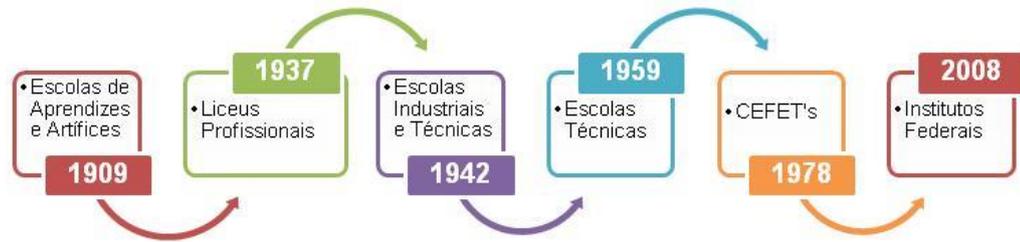
A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou há mais de 100 anos de história, mas a expansão da última década foi muito maior do que pôde ser visto ao longo de todo o século XX. Inicialmente, o objetivo da rede era de atender às “classes desprovidas”, e hoje “se configura como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (MEC, 2015).

Entretanto, as configurações que a educação dos Institutos Federais foram ganhando resultaram, entre outros fatores, de um reconhecimento social na qualidade do seu ensino, ao mesmo tempo em que se tornaram, por conta das limitações de vagas, um local para poucos. Assim, muitas vezes essas escolas tornavam-se “ilhas” às que a comunidade ao seu entorno tinha pouco acesso, reafirmando a crença de que somente os melhores conseguiriam uma vaga e, assim, poderiam estudar nelas.

Com a expansão da Rede Federal, em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a rede federal e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Tais Institutos Federais foram originados a partir de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Hoje formam um conjunto de 38 autarquias compostas, cada qual, por uma estrutura multicampi. A Figura 1

demonstra como ocorreu a evolução da Educação Profissional até se chegar aos Institutos Federais.

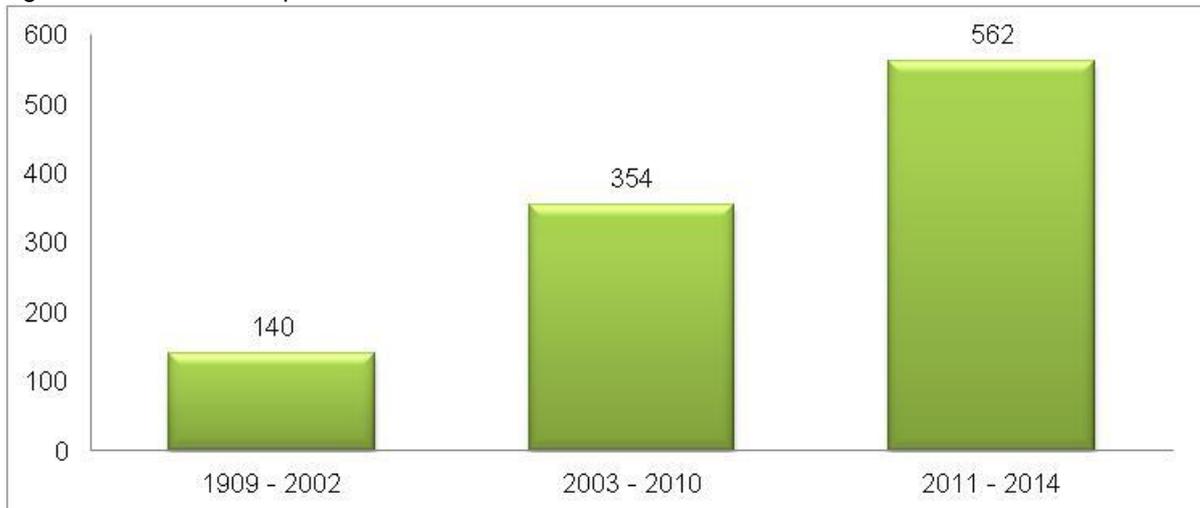
Figura 1: Evolução da Rede Federal de Educação Profissional



Fonte: A autora (2015).

Desse modo, de 2003 a 2010 houve a entrega de 217 novos *campi* dos IFs, e de 2010 a 2014 a projeção da expansão da rede objetivou a existência de 562 unidades, no total.

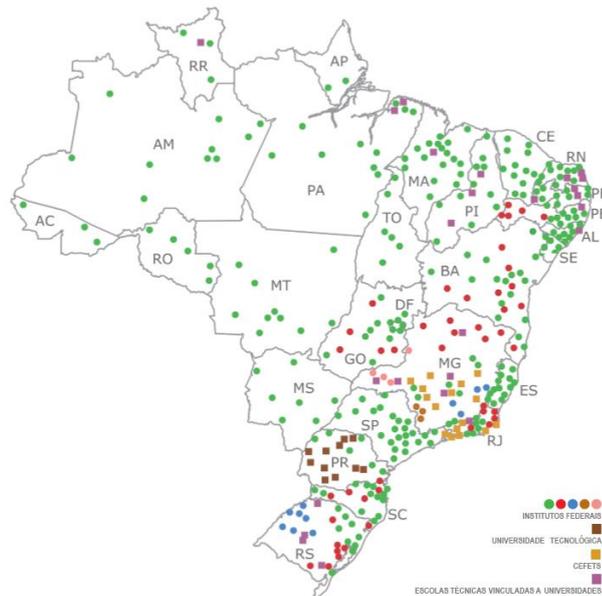
Figura 2: Cenário da Expansão da Rede Federal



Fonte: A autora (2015).

Além dos IFs, a Rede Federal integra Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, que não aderiram à reestruturação para se tornarem IF, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Ministério da Educação⁹.

Para melhor compreensão, é interessante observar que em alguns estados há mais do que um IF, como, por exemplo, o estado de Santa Catarina, onde foram criados o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, sinalizado no mapa com a legenda em verde, e o Instituto Federal Catarinense – IFC, sinalizado no mapa com a legenda em vermelho. Da mesma forma isso ocorre no estado de Minas Gerais, no qual foram criados cinco IFs: o Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG (legenda em círculo verde), o Instituto Federal Sul de Minas – IF Sul de Minas (legenda em círculo marrom), o Instituto Federal Norte de Minas – IF Norte de Minas (legenda em círculo vermelho), Instituto Federal Sudeste de Minas – IF Sudeste de Minas (legenda em círculo azul) e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM (legenda em círculo rosa), além de CEFETs e escolas técnicas vinculadas às universidades, que também estão em funcionamento no estado de Minas Gerais. Cada um desses IFs tem uma reitoria própria, estrutura administrativa, financeira e pedagógica autônomas, além de *campi* vinculados às suas respectivas reitorias, semelhante às universidades federais.

Atualmente, de acordo com o Censo Educacional¹⁰ de 2014, a Rede Federal conta com um total de 556 instituições em atividade. O que se sabe é que os IFs representam a grande maioria desse total e conjugam Educação Superior, Básica e

⁹ Disponível em: <redefederal.mec.gov.br>. Acesso em 02 nov. 2015.

¹⁰ Pesquisa realizada no sistema Data Escola Brasil, referente ao Censo Escolar de 2014, publicada no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015.

Profissional, com características 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 (BRASIL, 2008). Tais instituições, pelas características apresentadas, tornam possível a efetivação de uma política educacional de formação profissional, articulada ao ensino geral, para alunos que configuram o público da Educação Especial.

Cabe ressaltar que a ampliação do quantitativo de escolas que ofertam educação profissional não quer dizer democratização; ao contrário, pode incorrer na acentuação das diferenças de classe. Como já dissemos, a educação profissional traz consigo as marcas da histórica dualidade estrutural entre o currículo operacional e o intelectual.

Como pôde ser observado na seção anterior, por meio do programa TEC NEP, a SETEC visava à abertura de espaços nas escolas da Rede Federal para as pessoas que constituem o público da Educação Especial. Dessa forma, destacamos a atuação dos núcleos especializados que foram constituídos como uma estratégia do programa em prol da educação inclusiva e que tinham como responsabilidade a sistematização do atendimento direto aos estudantes com “necessidades específicas”, conforme designado pelo programa, nos Institutos Federais.

A criação desses núcleos, atualmente denominados “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” – NAPNEs, é uma das ações do programa TEC NEP, como forma de sistematizar o atendimento desse público nas escolas da rede federal (ANJOS, 2006). Além disso, em sua estrutura, o programa contava com gestores centrais, regionais e estaduais, além de coordenadores para os NAPNEs nas escolas. A expressão “pessoas com necessidades específicas” nasceu em um evento da SETEC, no qual

(...) um dos participantes, deficiente visual, cego, sustentava a ideia de que toda pessoa é especial, o que o diferencia o deficiente é que ele tem uma necessidade específica. A partir de então, as instituições ligadas à SETEC, passaram a utilizar essa expressão nas ações de inclusão. (SANTOS, 2011, p. 16)

A partir daí, essa denominação passou a ser difundida e utilizada amplamente na Rede Federal, e substituiu a expressão “pessoa com necessidades educacionais especiais”, ainda que sejam consideradas como sinônimos (RECH, 2012). Além

disso, não é difícil encontrar essas e outras variações na denominação utilizada em documentos oficiais.

Em nível de publicações oficiais, documentos legais ou orientadores de âmbito nacional, não foram encontrados materiais relacionados à institucionalização desses núcleos que estivessem disponíveis. Essa dificuldade na localização de documentos também é evidenciada em pesquisas com as de Rech (2012), que somente obteve acesso a documentos e informações sobre o TEC NEP por contato com uma pesquisadora de tal temática que é ex-servidora.

Encontramos apenas, no *site* da SETEC, a relação de núcleos instituídos na Rede Federal, que totaliza atualmente 272 núcleos (SETEC, 2012). 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.

Na pesquisa realizada por Anjos (2006, p. 55), a autora destaca que

(...) embora as escolas possam ter núcleos e coordenadores instituídos, isso não significa que as mesmas possuam um setor específico, em termos de estrutura física, para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; e nem que o núcleo conste no organograma da escola. Além disso, cabe dizer, que os núcleos não têm autonomia para tomar decisões e geralmente estão vinculado a setores hierarquicamente superiores aos quais têm que responder.

Isso posto, são levantadas interrogações acerca da situação real, do acompanhamento e institucionalização desses núcleos, frente às novas demandas legais decorrentes da política nacional de Educação Especial, uma vez que em vários *campi* eles já foram constituídos, por meio de portaria, e até regulamentados. Além disso, outras questões surgem: em se tratando da criação de tais núcleos nos IFs, qual o objetivo dessa política que está relacionada diretamente à Educação Especial na Educação Profissional ofertada pela rede federal? Sua proposição, sem uma clara definição de objetivos (ao menos em documentos oficiais de âmbito nacional), teria como propósito promover a emancipação humana ou a inserção no mercado de trabalho de consumo, ou seria uma alternativa para tão somente uma adaptação social para convivência?

Outra questão emergente é que, ao se considerar a educação como um direito subjetivo, não há necessidade de adjetivá-la como inclusiva, pois, por si só, a educação é para todos. Seguindo essa concepção, a educação deveria ser voltada

para a formação humana, para a emancipação dos sujeitos, o que implica uma mudança radical nas escolas e que abarca desde currículo, processos de avaliação, proposta pedagógica e dinâmica das relações em sala de aula, de modo a oferecer condições objetivas para o aprendizado de todos, incluindo aí a Educação Especial no ensino regular.

A partir dessas considerações, no próximo capítulo o objetivo é sistematizar os documentos atuais que regulam a implementação da política nacional de Educação Especial no contexto da prática nos Institutos Federais, de modo especial, documentos legais e orientadores que tenham relação direta com o Ensino Médio integrado dos Institutos Federais.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As relações entre a Educação Profissional e a Educação Especial foram se constituindo historicamente e no cenário das políticas públicas, no curso de movimentos nacionais e internacionais que influenciaram e produziram mudanças no modo como se tem organizado o próprio Estado brasileiro. No capítulo anterior, apontamos o processo de criação dos Institutos Federais como uma das políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional que tem se destacado no projeto de expansão da Rede Federal de Educação, principalmente com o início do século XXI, nos quais é ofertada formação em vários níveis e modalidades.

Dentre a formação ofertada pelos Institutos Federais encontra-se a Educação Profissional técnica de nível médio que pode ser desenvolvida nas formas articulada ao Ensino Médio ou subsequente, destinada a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Sendo assim, a partir daqui, discutiremos a Educação Especial em relação à Educação Profissional técnica de nível médio articulada, especificamente àquela desenvolvida, segundo a LDB, na forma

(...) integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, o presente capítulo objetiva sistematizar quais documentos legais foram produzidos a partir de 2008 e que orientam a Educação Profissional técnica de nível médio integrada, face à Educação Especial, nos Institutos Federais. Dentre os documentos, destacaremos o novo Plano Nacional de Educação – PNE de 2014, indicando mudanças específicas que impactam diretamente nas propostas dessas instituições, especialmente aquelas relacionadas à Educação Especial.

Além do PNE de 2014, vários documentos legais foram produzidos e têm levado a mudanças nas práticas desenvolvidas nas escolas. Desse modo, a discussão será subsidiada por outras leis, decretos, resoluções e notas técnicas.

Por fim, faremos a contextualização legal dos Institutos Federais, no intuito de identificar os caminhos para a implementação de políticas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEE-EI/08, no contexto da prática dos *campi* que integram essas

instituições.

A escolha por delimitar, neste capítulo, o estudo dos documentos a partir de 2008 justifica-se pela publicação do documento da PNEE-EI/08, feito que vem ao encontro dos movimentos em prol da educação inclusiva. Como pudemos observar nas discussões do primeiro capítulo, a educação inclusiva não é um conceito novo, não se estabelece tão somente a partir de 2008. O que se pode considerar novo, ou melhor, recente, são as transformações decorrentes da instalação dessa política no cenário educativo.

2.1 O que dizem os documentos legais de 2008 a 2014? E o que não dizem?

O texto da PNEE-EI/08 é fruto de debates e estudos de um grupo de trabalho, designado pelo Ministério da Educação, em outubro de 2007, quando a SEESP estava compondo a estrutura ministerial. Importa destacar que, em 2011, por meio do Decreto nº 7.480, foi realizada uma nova reestruturação do Ministério da Educação que extinguiu a SEESP e criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que passou a alocar a Educação Especial através da Diretoria de Políticas de Educação Especial.

É interessante observar que essa modificação que extingue a Secretaria de Educação Especial – SEESP, em 2011, e realoca a Educação Especial como uma diretoria na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e “Inclusão” não diz somente de uma reestruturação administrativa, mas divulga uma concepção ideológica, pois nesse momento a Educação Especial passou a ser guardada e significada estruturalmente, no Brasil, de acordo com a tendência inclusiva hegemônica internacionalmente.

Em relação à PNEE-EI, segundo a SEESP, o texto foi subsidiado pelo respeito às diferenças e pelo questionamento aos modelos ideais, considerando marcos históricos e normativos, muitos dos quais enunciados no primeiro capítulo, além de considerar o diagnóstico da Educação Especial por meio do censo escolar, que apontava um significativo aumento da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, mais ainda nas escolas regulares (SEESP/MEC, 2008).

Como resultado desse trabalho, a conceituação de Educação Especial apresenta-se do seguinte modo:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (SEESP/MEC, 2008, p. 15)

Essa concepção foi apropriada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual regulamenta, em seu art. 29, que:

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) (...). (CNE/CEB, 2010, grifos nossos)

Desse modo, a Educação Especial não é mais substitutiva ao ensino regular, pois objetiva oferecer serviços, recursos e estratégias para garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares (MEC/SEESP, 2008).

Ainda segundo as Diretrizes, a articulação com o Ensino Médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais, é definida, em seu art. 30, do seguinte modo:

A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. (CNE/CEB, 2010, grifos nossos)

É evidente que essa determinação legal de que a Educação Profissional e Tecnológica deve se articular com a Educação Especial implica o estabelecimento de novas estratégias, por parte das escolas, para que a implementação dessa política seja possível. Frente a essa necessidade, outros documentos legais e orientadores foram produzidos; todavia, o cotidiano escolar é dinâmico e, por vezes, traz à tona questões cujas respostas não são encontradas com clareza nos documentos legais, o que resulta, em alguns casos, em arranjos institucionais.

Ao considerar que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de modo transversal, é possível concluir que o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico ofertado nos Institutos Federais também é lugar onde essa modalidade pode ser desenvolvida. Diante disso, é preciso pensar como a Educação Especial pode ser desenvolvida no Ensino Médio Integrado ofertado nos IFs.

Acerca dessa questão, localizamos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011¹¹, que dispõe então sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, inclusive sobre a distribuição de recursos por meio do FUNDEB. Nesse decreto, o Atendimento Educacional Especializado é apresentado com os seguintes objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Desse modo, podemos compreender que a Educação Especial terá suas ações garantidas por meio do Atendimento Educacional Especializado, sinalizando que o AEE tem sido considerado o principal agente de operacionalização da Educação Especial, o que indica que a articulação entre a Educação Profissional e a Educação Especial pressupõe a efetivação do AEE, e isso demanda a definição desse processo na proposta pedagógica da escola, pois:

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 (...). (BRASIL, 2011)

Esse aspecto indicado no Decreto nº 7.611/2011, que determina a integração do AEE à proposta pedagógica da escola regular, também sinaliza o caráter pedagógico desse atendimento. Mais do que isso, trata-se de um compromisso institucional, e não uma responsabilidade de alguns professores ou de um setor específico.

¹¹ Este decreto substituiu o Decreto nº 6.571 em 17 de setembro de 2008, que tratava do Atendimento Educacional Especializado – AEE e do seu financiamento por meio do FUNDEB.

Diante do exposto, fica evidente que o referido decreto segue alinhado com a proposta da PNEE-EI/08 quando define que:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (SEESP/MEC, 2008, p. 15)

Dessa forma, podemos considerar que, atualmente, a Educação Especial se desenvolve fundamentalmente no ensino regular por meio do AEE, o qual, segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, deve ser “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (CNE/CEB, 2010).

Assim, os Institutos Federais, também devem observar esses preceitos legais e buscar adequação, de modo que a Educação Especial nessas instituições também contemple o Atendimento Educacional Especializado, que pode ser realizado nos próprios IFs. No entanto, conforme já procuramos discutir, é fundamental compreender que esse atendimento não pode ser reduzido às salas de recursos ou entendido como a totalidade da Educação Especial. Em outras palavras, no atual contexto, é interessante que as escolas estruturam Salas de Recursos Multifuncionais – SRM ou indiquem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em centros de AEE, como está regulamentado nas Diretrizes, mas

(...) é necessário que não fique restrito ao espaço da SRM, mas faça parte do contexto escolar do aluno, neste caso, torna-se necessário o estabelecimento do trabalho em rede, da troca, da parceria, enfim, um trabalho que se constitua de forma colaborativa. (FUCK e CORDEIRO, 2015, p. 398)

Nesse sentido, observa-se que não basta ação pedagógica individualizada com o aluno face às suas necessidades especiais, mas sobretudo em articulação com todos os envolvidos no seu processo de escolarização, ressaltando a evidente necessidade de haja condições de trabalho para tal. Ainda segundo Fuck e Cordeiro (2015, p. 401),

(...) é fundamental localizar os processos que engendram o surgimento das dificuldades no processo de escolarização do estudante da Educação Especial, exigindo do espaço escolar uma adequação, um repensar e (re)planejar das atividades por parte dos professores, o suporte da equipe

pedagógica e da direção, além do apoio de toda a comunidade escolar. Assim, o processo de escolarização do estudante que frequenta a SRM é uma responsabilidade que não é limitada à ação do professor especializado, mas que precisa fazer parte do PPP da escola, a partir do qual todos os profissionais sejam envolvidos no trabalho que resulte no sucesso da educação escolarizada de todos os estudantes.

Essas indicações evidenciam o motivo pelo qual esse tipo de atendimento não pode ser compreendido como uma prestação de serviço, pois para ser efetivo não é suficiente que a criança e/ou jovem apenas frequente o espaço da SRM. Dito de outro modo, não é suficiente apenas implementar salas ou centros especializados para receber alunos com deficiência; antes, é imprescindível discutir e repensar todo o cotidiano educacional, tanto nos aspectos conceituais quanto pedagógicos. Tais aspectos implicam rever quais concepções são hegemônicas no cotidiano, o que é necessário ser repensando, como organizar as práticas educativas a partir dessas novas concepções, entre outros.

Seguindo essa perspectiva, ressaltamos o seguinte: ainda que as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica indiquem que o Atendimento Educacional Especializado possa ser realizado fora da instituição, é possível questionar: Quais são as condições objetivas das atuais SRMs ou centros de AEE para que possam efetivar a complementação e suplementação do processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial que estiverem frequentando os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, nos IFs, cuja formação ofertada está para além da Educação Básica?

Destacamos essa questão pois o processo de escolarização vivenciado no Ensino Médio integrado prescinde uma trajetória diferente daquela vivenciada no Ensino Médio, tão somente. A pergunta exposta por si só nos sinaliza que essa relação entre SRMs ou centros de AEE externos aos Institutos Federais certamente encontrará limites por conta das especificidades e da multiplicidade de níveis e modalidades na formação profissional ofertada pelos IFs.

Como possibilidade, somos levados a reforçar que a instituição do AEE e de Salas de Recursos Multifuncionais nos próprios Institutos Federais poderia favorecer o questionamento aos modelos hegemônicos em voga, extrapolando os limites da Educação Básica, os limites de que o AEE seja somente em contraturno, os limites de que seja somente em um lugar específico destinado a recursos e técnicas vinculadas a outros campos de conhecimento, mas que possa realizar a Educação

Especial de modo transversal a todos os níveis e modalidades, sendo uma ação com foco pedagógico e educacional.

Seguindo essa lógica, voltamos nossa atenção para quem é o público definido para esse atendimento, o público da Educação Especial. De acordo com a PNEE-EI/08, os serviços complementares e suplementares da Educação Especial são destinados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ampliando essa questão, o texto da PNEE-EI/08 ainda orienta que:

(...) Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. (SEESP/MEC, 2008, p. 15, grifos nossos)

Com isso, percebemos que não se pode precisar com exatidão que tão somente os estudantes diagnosticados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sejam os únicos a apresentar necessidades educacionais especiais, da mesma forma que esses estudantes, ora classificados como público-alvo da Educação Especial, podem ou não apresentar a necessidade educacional especial.

Acreditamos que falar em classificação da deficiência restringe as possibilidades com que ela pode se manifestar; ao contrário, é um fenômeno complexo, dinâmico e que ocorre em um contexto social, assim como a identificação e caracterização das necessidades educacionais especiais implica a consideração do processo de escolarização, da interação entre o sujeito e das práticas que se vivencia nesse processo.

Nesse contexto, a escola torna-se uma importante instância para avaliar as necessidades educacionais do público da Educação Especial, não de diagnóstico médico e sim pedagógico, e tais observações subsidiarão a construção do “Plano de AEE”, documento requerido pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme segue:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: (...) IV –

plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE. (CNE/CEB, 2009)

Diante de tal questão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI enviou às instituições de ensino a Nota Técnica nº 4, de 2014, na qual considera o Plano de AEE um “(...) documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (MEC, 2014, p. 03).

A nota técnica ainda esclarece que, pela natureza pedagógica do AEE, é necessária a realização de estudo de caso como a primeira etapa da elaboração desse plano, podendo o professor articular-se com profissionais da área da saúde. Sendo assim, o laudo médico torna-se um documento anexo ao Plano de AEE, não obrigatório, mas complementar. Ressalta-se que:

O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (MEC/SECADI, 2014, p. 03)

As classificações que determinam o público-alvo da Educação Especial são, *a priori*, necessárias para a implementação da política, norteando suas primeiras ações, porém, contraditoriamente, imputam barreiras, pois a deficiência, não apenas no âmbito educacional, é um conceito dinâmico, em processo de caracterização, não a partir dos sujeitos, e sim a partir da vida dos sujeitos e das barreiras que lhes são impostas.

Desse modo, é importante pensar como se dá o financiamento e o apoio técnico às instituições que ofertam o Atendimento Educacional Especializado, pois, como temos percebido, o AEE tem sido considerado o meio principal pelo qual a Educação Especial pode se efetivar no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, citado anteriormente, a União prestará apoio técnico e financeiro com a finalidade de ampliar a oferta do AEE para os estudantes da Educação Especial.

Em relação ao financiamento, o Decreto prevê a distribuição de recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Para tanto, “será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011), o que implica o registro de tais estudantes no censo escolar.

No que se refere às ações de apoio, a União contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, grifos nossos)

É interessante observar que o texto do Decreto afirma que haverá apoio técnico e financeiro por meio de várias ações, incluindo no rol de ações de apoio a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. No caso dos Institutos Federais, que ofertam Educação Básica e Educação Superior, o núcleo de acessibilidade é uma ação que beneficiará os estudantes da Educação Especial para além do AEE? O Atendimento Educacional Especializado é uma ação exclusiva da Educação Básica?

Tais questões são dúvidas para além do foco de nossa pesquisa. Ainda assim, denotam outras lacunas frente às inúmeras indagações que surgem no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica, como assinalam Bezerra e Araujo (2014, p. 105-106) ao afirmarem que,

(...) do lado jurídico e financeiro-administrativo, há o reconhecimento estabilizado sobre o direito de todos à matrícula na escola comum, com a explicitação das formas e tempos-espacos de atendimento educacional especializado, além da regulamentação dos recursos financeiros destinados à gestão do AEE (Brasil, 2008a, 2008b, 2009, 2011b); porém, não se pode dizer o mesmo sobre a configuração político-pedagógica do processo.

Isso posto, é preciso ter em mente quais são os órgãos da União que promoverão o apoio às instituições, que podem auxiliar diante das situações

cotidianas em que a escola apresente dúvidas quanto aos encaminhamentos mais adequados. Sendo assim, em se tratando de Educação Especial, é imprescindível saber quais são os órgãos aos quais os Institutos Federais devem se reportar quando os documentos legais não forem suficientes para sanar suas possíveis dúvidas. Em todos os documentos estudados, não há indicação objetiva de qual setor ou secretaria que tem a responsabilidade do acompanhamento junto aos IFs.

Assim, se considerarmos a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹², os Institutos Federais “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008), são instituições que ofertam Educação Superior, Educação Básica e Educação Profissional e que, “(...) para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008). Desse modo, é correto, então, pensar que os Institutos Federais, a exemplo das universidades, devem seguir o previsto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, em seu art. 5º, o qual define que “(...) compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação” (BRASIL, 2006).

Também de acordo com a LDB 9394/96, as instituições mantidas pela União integram o sistema federal de educação. A Lei supracitada determina, em seu Art. 9º, que “a União incumbir-se-á de: (...) II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios” (BRASIL, 1996). Desse modo, é possível compreender que os Institutos Federais respondem diretamente à União, por meio do Ministério da Educação e suas secretarias, nesse caso não somente a Secretaria de Educação Superior, mas incluindo aí a SETEC, devido à proposta e objetivos dos IFs.

Contudo, ao considerar a estrutura e os objetivos dos Institutos, compreendemos que as discussões referentes à Educação Especial nesses espaços devem ser realizadas em constante diálogo com a SECADI e também com a Secretaria de Direitos Humanos, posto que nessas secretarias encontram-se

¹² Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

ações e projetos destinados às pessoas com deficiências para serem desenvolvidos no âmbito dos Institutos.

No cenário da Diretoria de Políticas de Educação Especial, da SECADI, são desenvolvidos projetos e ações, tais como: Escola acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Programa Benefício de Prestação Continuada - BPC na escola; Acessibilidade no Ensino Superior; Educação Bilíngue; Livro Acessível; Formação de Gestores; entre outros. No entanto, não encontramos nesse rol programas que se articulem com a Educação Profissional (MEC/SECADI, 2015b).

Em relação à Secretaria de Direitos Humanos, ela se encontra vinculada no âmbito da Presidência da República. É um órgão do Executivo Federal, que articula e implementa políticas e diretrizes voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos. A SDH trabalha articulando parcerias com os poderes Legislativo e Judiciário, estados, municípios, sociedade civil e organizações internacionais, sendo responsável por executar ações de atendimento direto ao público, como o Disque Direitos Humanos (Disque 100), e desenvolve atividades direcionadas a organizações da sociedade civil e gestores municipais e estaduais (SDH, 2014).

Na estrutura da SDH está a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, um órgão colegiado criado para

(...) acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas nacionais para a inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana destinadas a esse grupo. (SDH, 2014, p. 46)

No âmbito das ações e projetos da SDH destinados às pessoas com deficiências para serem desenvolvidos nos Institutos, localizamos o Programa de Capacitação Técnica, que afirma oferecer o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, priorizando o ingresso das pessoas com deficiência em cursos técnicos gratuitos de nível médio e de formação inicial e continuada, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (SDH, 2014). No entanto, destacamos que não localizamos outras ações ou projetos da SDH voltados para o ensino regular, mais especificamente para o Ensino Médio integrado ofertado nos IFs.

Desse modo, podemos observar que estão estruturados vários programas, ações e documentos, além de constatarmos a instituição de secretarias, coordenadorias, conselhos e as reestruturações observadas nos últimos anos, paralelamente ao movimento mundial em prol da educação inclusiva. Essa estrutura denota que houve, em nível de governo, um reconhecimento da Educação Especial na perspectiva do direito. Mas, apesar dessas modificações, ainda são poucas as indicações da SECADI e da SDH para a Educação Especial na Educação Profissional ofertada nos Institutos Federais.

Um exemplo dessa lacuna pode ser observado na recente publicação da SECADI, intitulada “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2015), composta por programas, ações e notas técnicas emanadas pela SECADI, na qual não há indicação/orientação que considere o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP ou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs dos IFs.

Desse modo, poderíamos pensar que o órgão de apoio e acompanhamento aos Institutos Federais frente às questões da profissionalização do público da Educação Especial no ensino regular seria somente a SETEC, e que a SECADI tem pouco envolvimento com as estratégias políticas já implantadas no âmbito dos Institutos Federais, como os NAPNEs. Por outro lado, a dificuldade para se localizar documentos sobre a ação TEC NEP e sobre a implantação e organização dos NAPNEs (que podem ser consideradas as mais expressivas estratégias, talvez as únicas, que esboçam uma política de Educação Especial para a educação profissional na rede federal) nos indica uma possível secundarização também da SETEC em relação à modalidade da Educação Especial.

Diante de tais dúvidas, percebemos que embora, como já assinalado anteriormente, estejamos vivendo um período de intensas modificações legais em que o Estado está reconhecendo a Educação Especial como direito, no plano da operacionalização ainda existem muitos desafios, de modo que não podemos afirmar que o texto legal já é traduzido nas práticas cotidianas dos Institutos Federais.

Entendemos que exigir que os documentos legais de âmbito nacional deem conta da diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar, dando-lhes

respostas do que fazer e de como fazer, é ser pouco realista, pois essa é uma questão do contexto da prática de uma política e que só pode ser resolvida nesse campo. Entretanto, também compreendemos que silenciamentos (a não presença em documentos legais) também são indicativos de concepções de opções políticas.

Dessa discussão acerca dos documentos legais a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, torna-se necessário destacar as mudanças advindas do novo Plano Nacional de Educação – PNE, pois:

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (SAVIANI, 2011, p. 03)

Sendo assim, apresentaremos, na próxima seção, as mudanças específicas que impactam diretamente nas propostas dos Institutos Federais, especialmente aquelas relacionadas à Educação Especial, produzidas com a aprovação do PNE em 2014.

2.2 A Educação Especial no Plano Nacional de Educação: Mudanças que impactam nos Institutos Federais

O atual Plano Nacional de Educação – PNE foi estabelecido quando sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, fruto das discussões que subsidiaram a I Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010. Esse PNE é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação e representa hoje a culminância de um processo democrático que envolveu a sociedade civil e que leva as marcas do contexto histórico, político, econômico e cultural brasileiro.

A construção do seu texto final deu-se em meio a pressões ideológicas, características no processo de formulação de uma política de Estado, contexto em que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. (...) É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e

formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51), como o PNE.

O plano que antecedeu o atual PNE, estabelecido a partir da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 até 2011, também foi formulado num contexto de disputas. O PNE de 2001 foi resultante do movimento político e ideológico entre a oposição e o governo. Tanto o MEC quanto os educadores da oposição formularam propostas para fundamentar o anteprojeto de lei do PNE de 2001 e procuraram consultar a sociedade.

Para Saviani (2011), a análise da proposta do PNE de 2001 formulada pelo MEC deixa claros os efeitos da determinação estrutural da sociedade capitalista sobre a política educacional, considerada uma modalidade da política social e tratada separadamente da política econômica, ou melhor, a ela subordinada. Com isso, a política social, incluindo aí a educacional, “acaba sendo considerada invariável e reiteradamente um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo” (SAVIANI, 2011, p. 04).

Outra questão a ser registrada é que o PNE de 2001, ao longo de sua vigência, foi ofuscado pela publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo governo federal, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, que por sua vez emplacam seus princípios no texto do PNE de 2014 (GARCIA e MICHELS, 2014), princípios estes oriundos do movimento econômico, da gestão gerencial e dos movimentos internacionais já mencionados.

A pauta do PNE de 2014, embora tenha sido formulada a partir de debates públicos, “(...) foi uma proposta única, discutida e aperfeiçoada, hegemônica pelos valores e princípios do capital” (GARCIA e MICHELS, 2014, p. 398). Ainda assim, vale destacar que houve avanços e que as marcas das disputas e das demandas da sociedade também estão lá impressas.

Assim, o conteúdo do PNE, segundo Souza e Tavares (2013, p. 68),

(...) expressa a face contraditória do que é hoje, no plano de política educacional, a definição de um Plano Nacional de Educação, ou seja, ao mesmo tempo a expressão de um imenso atraso no plano da realização do direito à educação, e a decisão, enquanto expressão de um processo amplo

de participação da população via conferência, de enfrentá-lo. Contém, ao mesmo tempo, a denúncia e o anúncio.

Nesse sentido, do PNE de 2001 ao PNE de 2014 várias modificações puderam ser observadas e que implicam mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos Institutos Federais. Dentre as modificações, podemos ressaltar a própria forma de apresentação do texto, a organização e sistematização para a implementação da política, além do teor de suas metas.

O PNE de 2014 está sistematizado inicialmente na forma de artigos, apresentando as diretrizes gerais do PNE. Em seguida, na forma de anexo da lei, apresenta o texto completo, contendo 20 metas e suas respectivas estratégias. No caso do PNE de 2001, ele foi dividido por níveis e modalidades de ensino, além de questões como financiamento, gestão e formação de professores, sendo que cada item integrava o diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos.

Os indicadores que afetam diretamente a Educação Especial no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico também sofreram alterações na transição de um plano para o outro, a começar pela forma de apropriação da Educação Especial ao longo dos planos.

Em ambos os PNEs, a Educação Especial foi abordada em tópico específico. Porém, em 2014 os indicadores relacionados à temática permearam várias estratégias ao longo das demais metas do plano, inclusive no tocante à Educação Profissional, o que difere do PNE de 2001, cuja temática resumia-se prioritariamente no tópico específico, sendo pouco considerada nos indicadores para outras etapas.

No que diz respeito especificamente à Educação Especial, o Plano apresenta a meta 4, que define como compromisso:

(...) 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)

Para essa meta, foram estabelecidas 19 estratégias. Dentre elas, destacamos a estratégia 4.8, que apresenta o compromisso em "(...) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o

atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

Nesses indicativos, fica explícita a garantia de acesso ao Ensino Médio e ao Atendimento Educacional Especializado, por parte do público-alvo da Educação Especial, diferentemente do texto de 2001, no qual a questão é levantada como uma possibilidade futura, como pode ser observado no item 3.3 do referido Plano (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) que define, nos objetivos e metas para o Ensino Médio, que

(...) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem. (BRASIL, 2001, grifos nossos)

Nesse trecho, observamos implicitamente alguns limites postos ao trabalho com o público da Educação Especial na Educação Profissional técnica de nível médio, tendo em vista que, naquele período, sequer os egressos do Ensino Fundamental eram atendidos. Assim, o atendimento ao público da Educação Especial no Ensino Médio integrado se constituía um desafio ainda maior, não mais que uma possibilidade futura.

Outro aspecto que pode ser observado no trecho acima se refere à utilização de expressões como “portadores de necessidades especiais” ou “pessoas com necessidades especiais” para designar o público-alvo da Educação Especial. O texto do PNE de 2001 indica o uso dessas expressões para categorizar deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Em outros momentos desse plano, utiliza-se a expressão “necessidades educacionais especiais”, imprimindo as marcas da perspectiva inclusivista. O PNE de 2001 corrobora essa observação quando afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Já no PNE de 2014, as expressões “portadores de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais” ou “necessidades educacionais especiais” deixam de ser utilizadas e não há uma substituição por outra expressão a fim de designar o público da Educação Especial, pois, no plano atual, esse público é definido de maneira precisa como: Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa modificação na denominação do público da Educação Especial denota que o PNE de 2014 incorporou reivindicações dos movimentos sociais de professores e de pesquisadores que debatiam a temática, defendendo uma definição mais precisa para o público que compõe a modalidade da Educação Especial. Mas essa mudança, por si só, não foi suficiente para que a educação inclusiva não fosse considerada uma prerrogativa da Educação Especial; ao contrário, observamos, no PNE de 2014, que o uso de expressões “educação inclusiva”, “escolas inclusivas” e “sistema educacional inclusivo” ocorrem tão somente no interior de discussões relativas à Educação Especial. Isso nos demonstra como a Educação Especial tem sido limitada aos domínios da Educação Especial, como uma máxima da educação inclusiva.

Conforme já citado, no PNE de 2014 a temática da Educação Especial é ampliada em relação ao documento de 2001, apresentando a Educação Especial na Educação Profissional na forma de metas e estratégias bem definidas, como é o caso da meta 11, do PNE de 2014, que indica: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

Para atingir essa meta, o plano insere a questão da Educação Especial de forma evidente e estabelece como sua décima estratégia: “Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014).

Essas indicações, entre outras questões, evidenciam a urgência em se discutir as formas de ingresso, de acompanhamento, de avaliação, entre outros elementos que envolvem a organização pedagógica nos IFs, de modo a estruturar na instituição políticas que possibilitem a observação e operacionalização de tais metas e estratégias.

Além disso, observamos outra meta que, embora não se refira diretamente ao público da Educação Especial na Educação Profissional, como na meta 11, também poderá repercutir no aumento desse público nos IFs. Trata-se da meta 6, que discute a ampliação do atendimento em período integral na educação básica e possui, entre suas estratégias, a indicação em:

Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (BRASIL, 2014)

Sinalizamos que tal estratégia pode implicar o aumento do público da Educação Especial nos IFs, pois o Ensino Médio integrado ao ensino técnico é desenvolvido nessas instituições, grande parte, em tempo integral, o que reforça a necessidade de reflexão acerca do papel da escola, de como se concebe a aprendizagem, sobre as metodologias, os conteúdos, entre outros.

Certamente a questão da qualidade da educação integrará esse rol de preocupações e de discussões, uma vez que essa questão tem se destacado no cenário global. Podemos observar que, ao longo do texto do PNE de 2014, inclusive quando o documento trata da Educação Especial, requer-se que sejam desenvolvidos “indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial” (BRASIL, 2014).

Para Souza e Tavares (2013), é importante observar que o direito a uma educação que garanta condições de aprendizagem não pode estar correlacionado tão somente à mensuração por índices de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Segundo os autores, pelo contrário, pautar-se apenas nesses índices pode resultar

(...) na contramão da melhoria da qualidade, uma vez que quando os índices avaliativos são o escopo, o processo educativo tende a ser secundarizado, comprometendo aquele interesse em favor das condições de aprendizagem. (SOUZA e TAVARES, 2013, p. 66)

Outro aspecto que merece considerável atenção é a discussão da qualidade da educação via princípios da gestão empresarial, isto é, via o discurso da excelência no setor produtivo que, “não raro, a política de melhoria da qualidade tem como foco outra meta, a de redução de custos, ainda que isso implique na precarização do trabalho (SHIROMA *et al.*, 2008, p. 01). Dessa forma, ao se cruzar essas observações dos autores, com o objetivo de desenvolver uma educação com qualidade independente das condições das crianças e jovens, é fundamental destacar que esse tipo de educação não é possível de ser desenvolvido seguindo os ditames e orientações do mercado.

No caso específico dos IFs, esse desafio assume feições muito particulares, posto que a instituição foi pensada para atender às demandas do mercado por mão

de obra. Assim, parece-nos que pensar na Educação Especial no âmbito dos institutos requer não apenas modificações arquitetônicas ou instituições de ambientes especializados, mas também rediscutir o papel dos próprios institutos. Nesse sentido, embora seja possível observar limitações no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), não é possível não o considerar nas discussões de elaboração dos documentos institucionais desenvolvidos no interior dos institutos.

Em outras palavras, no momento da elaboração dos documentos institucionais, das propostas pedagógicas e de toda a organização do trabalho pedagógico nos Institutos Federais, inclusive das formas de avaliação, torna-se, portanto, fundamental estudar e considerar as metas e estratégias do PNE de 2014.

Sendo assim, realizaremos, na próxima seção, a contextualização legal dos Institutos Federais, no tocante à sua estrutura organizacional, à luz da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, com o objetivo de compreender os caminhos das políticas educacionais após sua publicação, até o contexto da prática, pois ainda que se defenda a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, somente criar políticas não é o suficiente para essa garantia. É necessário acompanhar a implementação delas no contexto da prática e analisar os efeitos que elas produzem, de modo a fornecer subsídios e suporte frente aos desafios dessa implementação: Uma política “dos” e “para” os movimentos sociais.

2.3 A implementação de políticas educacionais nos Institutos Federais: Contextualização Legal

A estrutura organizacional dos Institutos Federais expressa os caminhos pelos quais essas instituições buscam atingir seus objetivos e finalidades. Essa descrição é definida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Ela define, em seu artigo 2º, que:

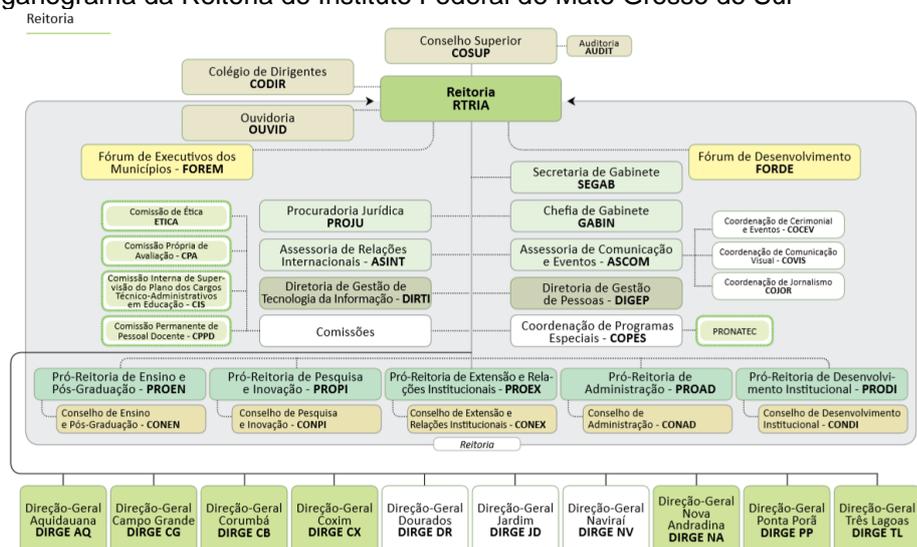
Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de

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, 2008)

Para desenvolver essa proposta ampla e diversa, os IFs possuem natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). Em outras palavras, os IFs dispõem de estrutura organizacional, diferentemente das escolas de educação básica, que lhes permite aprovar normas, acompanhar e orientar os *campi*, assim como definir formas de trabalho em suas respectivas autarquias.

Conforme o art. 10 da Lei nº 11.892/08, “a administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior” (BRASIL, 2008), sendo que o Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo e o Conselho Superior, consultivo e deliberativo. Cada qual dessas instâncias colegiadas é regida pelo estatuto de cada Instituto Federal no que se refere à estruturação, às competências e às normas de funcionamento. Para melhor visualizar essa organização, apresentamos um exemplo de organograma através da Figura 4. Esse exemplo indica como está organizado o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, e embora cada IF possua autonomia para organizar seu próprio organograma, a estrutura apresentada a seguir possui elementos e organização muito similares aos demais Institutos, ou seja, mesmo que os demais Institutos apresentem algumas variações, consideramos a estrutura exposta a seguir um bom exemplo visual para melhor compreensão da organização dos Institutos.

Figura 4: Organograma da Reitoria do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (2014).

No que se refere à regulação, avaliação, supervisão e cursos de Educação Superior, os IFs são equiparados às universidades federais. Para tanto, destacamos o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, o qual 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. De acordo com esse decreto, em seu artigo 3º:

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, na forma deste Decreto. (BRASIL, 2006)

Ressaltamos que a regulação e a supervisão nos cursos de Educação Superior ficam a cargo da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação a Distância, de acordo com as especificidades de cada instituição.

Importa destacar que, nos referidos textos legais, não há indicativo de lei, decreto ou outra forma de texto legal que determine sobre a regulação, supervisão e/ou avaliação na Educação Básica ou Educação Profissional, somente sobre a Educação Superior, ainda que, segundo a Lei nº 11.892/08, a Educação Profissional técnica de nível médio seja uma modalidade ofertada em, no mínimo, 50% dos cursos em cada IF.

De acordo com o Decreto nº 5.773/06, um dos critérios para o pedido de credenciamento da instituição está na elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o qual deverá conter elementos mínimos expressos no Decreto e que apresentem as concepções da instituição.

Dessa forma, os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs tornam-se o documento da mais alta importância nessas instituições, pois contêm os objetivos e metas da instituição, o projeto pedagógico, a organização didático-pedagógica, o plano de promoção de acessibilidade, entre outros itens definidos pelo Decreto, além de serem planos plurianuais. Através do disposto nos PDIs, os IFs realizam a operacionalização das políticas educacionais, como o PNE de 2014.

A publicação do PDI ocorre por meio da publicação de resolução aprovada no Conselho Superior do respectivo Instituto Federal. Sendo assim, compreendemos que é através do Conselho Superior, das Reitorias e respectivas Pró-reitorias,

observando-se os compromissos firmados nos PDI, que as políticas educacionais são levadas ao contexto da prática nessas instituições. Dessa forma, a análise dos PDIs permitirá coletar impressões acerca dos desdobramentos da PNEE-EI/08 no contexto da prática.

Sendo assim, o próximo capítulo se insere no debate em torno de como a Educação Especial tem sido considerada nos Institutos Federais a partir do que está disposto nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, destacando-se nessa discussão as formas como os NAPNEs estão sendo pensados por essas instituições, uma vez que representam uma das únicas ações no âmbito da Educação Profissional voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS – PDI

Conforme discutido anteriormente, os Institutos Federais, atendendo ao Decreto nº 5.773/06, devem elaborar um planejamento institucional que defina o modo pelo qual as ações institucionais são desenvolvidas no contexto da prática dos *campi*. Desse modo, representa, nesta pesquisa, o microcontexto institucional por seu caráter orientador das práticas educativas dos IFs.

Nesse sentido, os PDIs materializam a política institucional revelando as concepções hegemônicas e/ou grupos hegemônicos na instituição, posto que compreendemos o processo de definição de uma política como um processo heterogêneo e marcado por disputas, silenciamentos e reforço de alguma perspectiva, e que o documento engendrado nesse processo é marcado por questões que emergem do microcontexto institucional.

Dessa forma, importa destacar que os elementos constitutivos dos PDIs integram desde as concepções da instituição, o projeto pedagógico, a organização didático-pedagógica, a organização administrativa, a infraestrutura, entre outros elementos que os caracterizam. Sendo assim, compreendemos que o PDI é o referencial que permite identificar e analisar como a Educação Especial tem sido considerada no contexto da prática dessas instituições.

Assim, subsidiado pelas discussões acerca dos documentos legais e orientadores de âmbito nacional, este capítulo tem por objetivo realizar a discussão em torno da Educação Especial nos IFs por meio de análises realizadas nos PDIs. Dessa maneira, nossas análises foram orientadas considerando desde a arquitetura dos documentos, procurando ainda apreender como cada PDI define os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, como estão organizados e qual o reconhecimento desses núcleos como política institucionalizada nos IFs.

3.1 Localização da discussão em torno da Educação Especial nos Institutos Federais

Atualmente, a Rede Federal de Educação conta com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia implantados, cada qual, conforme já anunciado, com estrutura organizacional autônoma conferida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dispendo de estrutura administrativa e pedagógica conforme apresentado nos respectivos PDIs, cujo período de vigência é de quatro anos.

A busca pelos PDIs foi realizada por meio dos *sites* institucionais dos 38 Institutos Federais, por compreender que tais documentos são de caráter público e devem estar disponibilizados à comunidade em local de fácil acesso, como forma de transparência e acesso à informação.

A partir dessa busca, foram localizados 36 PDIs atualizados e disponíveis à comunidade. Somente em 2 PDIs não realizamos a análise, pois o documento que estava disponível à comunidade pelo *site* institucional não se encontrava mais dentro do seu período de vigência, representando um percentual de aproximadamente 95% de planos disponíveis e atualizados para análise, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3: Período de Vigência dos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais Analisados

Nº	Instituto Federal	Período de Vigência
01	Instituto Federal do Acre – IFAC	2014 – 2018
02	Instituto Federal de Alagoas – IFAL	2014 – 2018
03	Instituto Federal do Amapá – IFAP	2014 – 2018
04	Instituto Federal do Amazonas – IFAM	2014 – 2018
05	Instituto Federal da Bahia – IFBA	2014 – 2018
06	Instituto Federal Baiano – IF Baiano	2015 – 2019
07	Instituto Federal de Brasília – IFB	2014 – 2018
08	Instituto Federal Catarinense – IFC	2014 – 2018
09	Instituto Federal do Ceará – IFCE	2014 – 2018
10	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	2014/2 – 2019/1
11	Instituto Federal Farroupilha – IF Farroupilha	2014 – 2018
12	Instituto Federal de Goiás – IFG	2012 – 2016
13	Instituto Federal Goiano – IF Goiano	2014 – 2018

14	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	2014 – 2018
15	Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT	2014 – 2018
16	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS	2014 – 2018
17	Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG	2014 – 2018
18	Instituto Federal do Norte de Minas – IF Norte de Minas	2014 – 2018
19	Instituto Federal do Pará – IFPA	2014 – 2018
20	Instituto Federal da Paraíba – IFPB	2015 – 2019
21	Instituto Federal do Paraná – IFPR	2014 – 2018
22	Instituto Federal do Piauí – IFPI	2015 – 2019
23	Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ	2014 – 2018
24	Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN	2014 – 2018
25	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	2014 – 2018
26	Instituto Federal de Rondônia – IFRO	2014 – 2018
27	Instituto Federal de Roraima – IFRR	2014 – 2018
28	Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	2015 – 2019
29	Instituto Federal de São Paulo – IFSP	2014 – 2018
30	Instituto Federal de Sergipe – IFS	2014/2º Sem. – 2019
31	Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF Sertão	2014 – 2018
32	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste de Minas	2014/2º Sem. – 2019
33	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IF Sul de Minas	2014 – 2018
34	Instituto Federal do Sul-Rio Grandense – IF Sul-Rio Grandense	2014/2º Sem. – 2019
35	Instituto Federal do Tocantins – IFTO	2015 – 2019
36	Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	2014 – 2018
37	Instituto Federal Fluminense – IFF	O PDI disponível refere-se ao período de 2010-2014. Não foi analisado.
38	Instituto Federal de Pernambuco – IFPE	O PDI disponível refere-se ao período de 2009-2013. Não foi analisado.

Fonte: A autora (2015).

A partir dessa sistematização, foi realizada a leitura dos 36 PDIs a fim de compreender, primeiramente, como tais documentos foram construídos e como estão apresentados, ou seja, a sua arquitetura. Para nos auxiliar, utilizamos como referencial o Decreto nº 5.773/06, em seu art. 16, o qual define os elementos mínimos que constituem um Plano de Desenvolvimento Institucional¹³.

¹³ De acordo com esse decreto, um PDI deve conter: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

É importante lembrar que a construção de um documento como o PDI¹⁴ pode oportunizar à instituição ser repensada, avaliada, de modo que, se necessário, sejam definidas novas concepções e ações. Assim, de acordo com nossas análises, observamos que alguns IFs reconhecem a importância desse documento, logo em sua apresentação, como observado no PDI do IFB, o qual apresenta, em letras destacadas, que: “O PDI não é apenas um documento mas a nossa expressão identitária” (IFB, 2014, Apresentação). Ou ainda, na conceituação apresentada pelo IFMA, compreende-se que o PDI “sistematiza o planejamento dos compromissos institucionais que devem nortear a prática educativa na Instituição” (IFMA, 2014, p. 03).

Em relação à estrutura do documento, em sua composição, os 36 documentos estudados apresentavam-se de modo bastante variado no tocante ao

projeto pedagógico da instituição; II - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; III - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; IV - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; V - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VI - VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

¹⁴ Outro aspecto relacionado à arquitetura de tais documentos é a forma de apresentação do Projeto Pedagógico Institucional – PPI e da Organização Didático-Pedagógica – ODP, pois, em alguns documentos o PPI é um documento à parte, o qual foi necessário localizar separadamente. Já no caso da ODP, alguns documentos a indicavam como uma resolução também à parte, o que dificultou sua localização e, por vezes, não conseguimos encontrar. Desse modo, destacamos que o conteúdo analisado neste estudo segue prioritariamente o expresso no PDI, ainda que um ou outro de seus elementos constitutivos tenha sido construído separadamente e não esteja disponível no PDI.

seu volume. Constatamos documentos que são formados por 72 páginas até documentos com 660 páginas. De modo geral, a grande maioria dos PDIs apresenta logo de início a composição da comissão ou das comissões que organizaram o documento, alguns por áreas temáticas, outros por *campi*, mas, sobretudo, demonstrou-se que o documento é expressão de um pensamento coletivo. Somente 6 PDIs não indicavam os membros da comissão, porém, desses, 5 afirmavam na sua apresentação que o documento foi fruto de uma construção coletiva. No entanto, se a grande maioria apresentou uma comissão responsável pela formulação do documento, sua composição foi variável, de modo que podemos observar comissões responsáveis pela construção desse documento compostas por 5, 6, 11, 15, 29 pessoas e até comissões compostas por mais de 200 pessoas.

A composição de comissões para elaborar um documento institucional tão importante pode indicar um processo interessante, haja vista que, historicamente no nosso país, os professores são alijados desse processo, ainda que compreendamos que os profissionais que atuam na escola, como pontua Mainardes (2006), nunca são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, pois, em alguma medida, esses profissionais participam. Entretanto, entendemos também que essa participação pode ser mais ativa ou mais limitada. Assim, quando se indicam os grupos responsáveis pela elaboração do documento, mas não se descreve o processo que gerou o documento, não podemos analisar se os PDIs foram gestados a partir de discussões oriundas de grupos formados por membros da gestão, especialistas e consultores contratados e comissões burocráticas (que visam a observar o disposto na lei), o que poderia configurar uma participação limitada do coletivo de profissionais do instituto, ou se resultou de debates integrando professores, técnicos, alunos e comunidade, compondo uma arena de disputas de intenções e de concepções, processo que implicaria uma participação mais ativa dos profissionais.

Em relação aos itens constitutivos de um PDI, dispostos no Decreto nº 5.773/06, observamos que a grande maioria dos PDIs apresenta todos os itens; porém, chamou-nos atenção a total ausência ou falta de clareza em alguns PDIs sobre como a instituição definiu seu “plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário”. Esse fato pode ser observado no PDI do IF Goiano, no qual a instituição indica, no item 3.2.2, como a Responsabilidade Social do IF Goiano se

dá nos programas de inclusão e ações afirmativas, que, dentre outras questões, mostra que:

(...) oferece condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos, além de criar estratégias que buscam eliminar as barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. (IF GOIANO, 2014, p. 47, grifos nossos)

No entanto, observamos que o Decreto nº 5.773/06 define que esse item deveria indicar um

(...) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

Entendemos que o documento do IF Goiano não apresenta, sob nossa análise, esse plano, uma vez que indica que irá oferecer “condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos” (IF GOIANO, 2014, p. 47), isso é, não define como se dará tal ação de acordo com o disposto no Decreto nº 5.773/06. Outro aspecto observado foi que, ao longo do PDI do IF Goiano, não localizamos no corpo do texto ou na forma de anexo outra indicação sobre acessibilidade e/ou atendimento prioritário que não fosse distribuição orçamentária, por *campus*, ou o excerto apresentado acima. Situação semelhante foi observada em outros 10 PDIs. Nos demais 26 documentos, o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário está apresentado em item específico, com maior ou menor destaque, indicando sua relevância no documento.

Essa ausência ou exclusiva projeção de ação futura, sem definições concretas de ações que configurariam um plano, nos leva a questionar se houve certa dificuldade por parte da instituição em atender ao referido dispositivo legal ou se “a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos” é compreendida como sendo suficiente para definir qual será a orientação da instituição para a promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário. É interessante observar que, conforme discutido anteriormente, esses documentos

foram forjados, conforme é apresentado nos documentos, a partir de um processo coletivo de discussão, e, sendo assim, conforme lembra Mainardes (2006, p. 53):

os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

Assim, ainda que o autor esteja analisando como as políticas de Estado são definidas, compreendemos que essa é uma característica do próprio processo de formulação de políticas, independentemente da instância promotora. Dessa forma, dito de outra maneira, a não definição de um plano de ação para anteder ao requisito solicitado no PDI pode indicar quais influências tiveram mais força política no momento da formulação do citado Plano.

É interessante ainda observar que outras ausências foram também notadas em relação a outros itens que deveriam constar no PDI. Entretanto, observamos que o número maior de ausência e/ou indicação sem definição do plano ocorreu no item relativo ao plano de acessibilidade e atendimento prioritário, fato que compreendemos não como algo sem relevância; pelo contrário, também nos parece ser um indicativo do lugar e da força das discussões referentes à acessibilidade e atendimento prioritário no interior de cada Instituto.

No que se refere à organização do documento em suas seções e capítulos, observamos que as questões relativas à Educação Especial foram apresentadas de distintas formas. Assim, em 7 planos não há capítulo ou seção específica que aborde tais questões e que pudessem ser reconhecidas logo no sumário. Nesses casos, as indicações são mais sutis, entrelaçadas em meio a objetivos, metas e estratégias no interior das indicações das políticas de assistência estudantil, das políticas de ensino, inseridas no tópico destinado à acessibilidade, entre outros.

Ainda em relação à organização do documento, nos demais 29 planos, existem itens específicos cujo título nos direciona à discussão relativa às questões da Educação Especial, muitas vezes abarcando outras discussões também. Revela-se um pouco da compreensão dos IFs acerca dessa modalidade e de seu público. Na maioria dos planos, tais itens apresentam-se associados a temáticas correlatas, como, por exemplo: “Educação Inclusiva”, “Políticas de Atendimento aos Discentes Portadores de Deficiências”, “Pessoas com Necessidades Específicas”, “Política

Institucional de Atendimento às pessoas com necessidades específicas”, “Atendimento às Pessoas com Deficiência”, “Programa de apoio a pessoas com necessidades educacionais específicas”, “Políticas de inclusão e emancipação”, “Atendimento às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Específicas ou com Mobilidade Reduzida”, “Educação Inclusiva na perspectiva das necessidades específicas”, “Políticas de Inclusão”, entre outros.

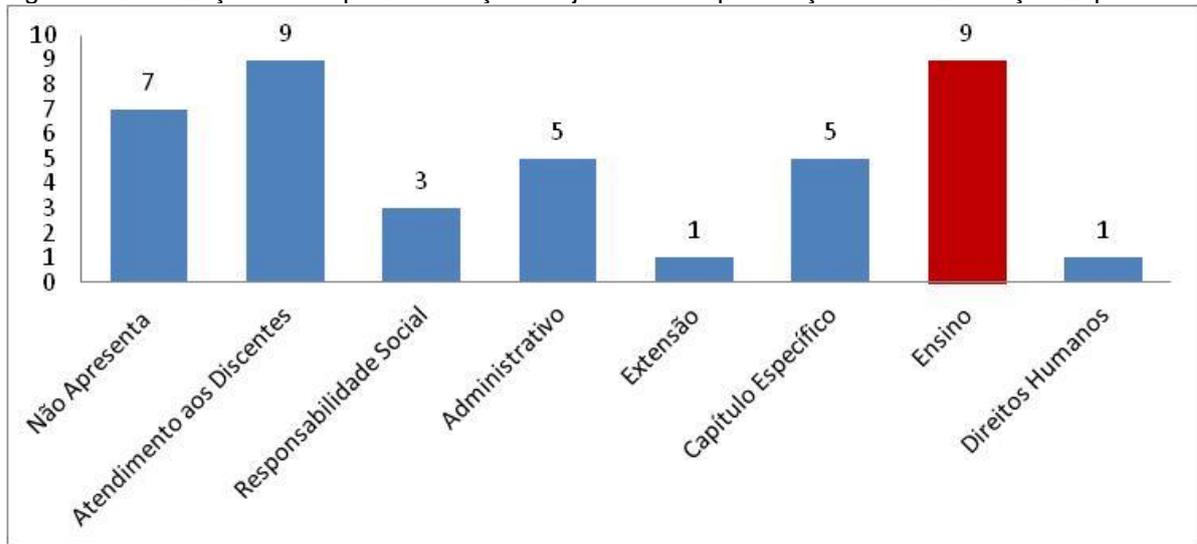
Nesse contexto, destacamos o PDI do Instituto Federal do Espírito Santo, pois foi a única instituição que apresentou a denominação “educação especial” na forma de uma seção específica, intitulando-a: “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, alocada dentro do subitem “Concepção de Educação”, no capítulo destinado ao Projeto Pedagógico Institucional. A expressão “Educação Especial”, ainda que apareça no interior de algumas sentenças em vários PDIs, está muito mais vinculada à contextualização legal e histórica e às referências bibliográficas do que utilizada como expressão de ações, políticas e/ou metas da própria instituição.

Essa situação nos instigou a verificar, por meio da análise do sumário, onde esses capítulos ou seções estão alocados, pois, como o PDI é um documento que abarca várias faces da instituição (administrativa, pedagógica, infraestrutura, didática...), tal verificação poderia revelar pistas do porquê das pouquíssimas referências à “Educação Especial”. Nessa busca, não foram considerados os itens relacionados ao plano de promoção de acessibilidade e atendimento prioritário, pois esse item é regulado pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o qual não discute questões eminentemente da Educação Especial.

Nosso levantamento indicou inicialmente que a temática está distribuída em diversas áreas que formam a instituição, dentre as quais apareceram com mais expressividade o interior das discussões sobre Atendimento aos Discentes (integrando aí também Assistência Estudantil e Assuntos Estudantis) e o interior das discussões relativas ao Ensino (integrando aí discussões sobre a Organização Acadêmica, o PPI e Políticas de ensino).

Com olhar mais atento e lembrando que a Educação Especial é uma “modalidade de ensino”, parte integrante da educação regular e que deve estar prevista no projeto político-pedagógico, como indicam os documentos legais já mencionados anteriormente, percebemos um quantitativo expressivo de discussões que não estão vinculadas diretamente ao ensino, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5: Localização dos capítulos e seções cujo título indique relação com a Educação Especial



Fonte: A autora (2015).

É importante esclarecer que as discussões não são apresentadas de forma linear em um único capítulo ou seção do PDI, mas podem ser localizadas em vários momentos do documento. Desse modo, observamos que a discussão, muitas vezes, não se esgota no referido item, mas a constatação de que sua localização não se encontra, na maioria dos casos, relacionada ao ensino também nos indica que, hierarquicamente, como apresentado no sumário, a temática está muito mais vinculada a uma resposta assistencialista, à responsabilidade social, à organização administrativa (indicação de setores, núcleos, coordenações responsáveis pelo atendimento/apoio ao público da Educação Especial), do que embrenhada no ensino, em diretrizes pedagógicas, como expressão do direito à educação.

Um exemplo disso pode ser encontrado no PDI do Instituto Federal Catarinense, o qual dá destaque ao “Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE”, no item relativo aos órgãos de apoio às atividades acadêmicas, na organização administrativa da instituição. No entanto, fora dessa descrição da atuação do NAPNE, a temática está indicada somente como uma das ações da assistência estudantil: “Atendimento aos estudantes com deficiência: em parceria com o NAPNE são desenvolvidas ações para atendimento dos estudantes com deficiência e transtornos globais” (IFC, 2014, p. 89).

Situações como essa parecem indicar fragilidade na estruturação do trabalho pedagógico, pois o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial certamente envolve procedimentos pedagógicos singulares,

diferentes dos usuais. Esses encaminhamentos precisam ser delineados/regulamentados, ou, ao menos, indicados no PPI que compõe o PDI, para orientar a ação cotidiana das escolas e responder a questionamentos que poderão surgir por parte dos *campi*, de professores, pedagogos e famílias, tais como: Como será o processo de avaliação? Há atendimento educacional especializado na própria escola? Como podemos organizar a flexibilização e as adaptações curriculares? Podemos certificar através de terminalidade específica? Há regulamentação para isso em nossa instituição?

Entendemos que essas discussões, bem como o reconhecimento em se pensar a Educação Especial como modalidade educativa, são processos históricos recentes, mas também entendemos que avançar nesse processo não significa apenas indicar modificações arquitetônicas ou implementar salas de recursos ou núcleos especializados. Antes, pensamos que avançar nessas questões é repensar conceitos, concepções e práticas instituídas, oportunizando que outros discursos sejam ouvidos.

Não obstante, ainda que a maioria dos PDIs estudados evidencia o que chamamos de fragilidade pedagógica, alguns institutos já indicam avanços nesse aspecto, como podemos observar no PDI do IF Farroupilha, o qual indica nas “Diretrizes dos Cursos Técnicos”, dentre outras questões, o seguinte:

(...) o Instituto Federal Farroupilha dispõe de profissionais e recursos especializados que devem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte tanto aos docentes quanto aos estudantes. **Art. 199.** O IF Farroupilha preverá, (...) terminalidade específica do ensino, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo estudante. § 1º No IF Farroupilha a terminalidade específica será prevista nos PPCs, para os casos dos estudantes com deficiência e reguladas pela PROEN e Coordenação de Ações Inclusivas da Instituição, levando em consideração a legislação vigente e as especificidades técnicas e pedagógicas necessárias para essa questão, tais como: a) as adaptações curriculares pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais; b) as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: I - o que o aluno deve aprender; II - como e quando aprender; III - que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; IV - como e quando avaliar o aluno. (...) **Art. 200.** Os estudantes que apresentam as condições previstas nessa seção, terão direito a critérios específicos de avaliação com adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção temporalidade, prolongamento na permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção). **Art. 201.** As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. **Art. 202.** As Adaptações

curriculares se realizam em três níveis: I - no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); II - no currículo desenvolvido na sala de aula; III - em nível individual (...). (IF FARROUPILHA, 2014, p. 272; grifos nossos)

Nesse exemplo, podemos observar que há maior detalhamento dos encaminhamentos pedagógicos regulamentados na instituição, o que possivelmente traz maior suporte aos envolvidos no processo educacional dos estudantes da Educação Especial. Outro aspecto interessante é o destaque para como a concepção de Educação Especial aparece nesse documento. Isto é, conforme são citadas, as adaptações curriculares não são responsabilidade apenas do professor envolvido naquele momento ou do aluno; pelo contrário, o documento indica o comprometimento e envolvimento de toda a instituição para ser possível essa ação. Esse envolvimento de toda a instituição nos parece também ser uma indicação quando, no documento, é afirmado que “o Instituto Federal Farroupilha dispõe de profissionais e recursos especializados que devem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte tanto aos docentes quanto aos estudantes” (IF FARROUPILHA, 2014, p. 277), pois o acompanhamento (ou suporte, como é chamado) não é pensado como direcionado apenas ao aluno.

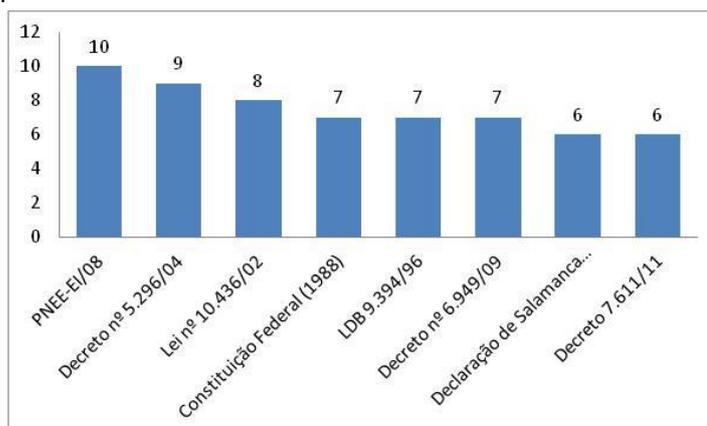
Dando continuidade à análise da arquitetura dos documentos, dentre os 36 PDIs estudados, identificamos que 19 IFs tratam a temática procurando demonstrar seu respaldo legal, indicando documentos governamentais, nacionais e internacionais que estão subsidiando as ações ou concepções da instituição. Os demais IFs não citam fundamentação legal no interior do texto. Nesse contexto, realizamos o levantamento dos documentos que têm subsidiado as discussões sobre ou correlacionadas à Educação Especial e percebemos que foram mais citados os seguintes documentos:

- a) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008;
- b) O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e Lei nº 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;

- c) A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- d) A Constituição Federal de 1988;
- e) A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- f) O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York (2007);
- g) A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); e
- h) O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe então sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Esses documentos aparecem na ordem em que demonstramos, como pode ser observado na Figura 6, ou seja, dos documentos que citaram uma base legal, 10 PDIs indicavam a PNEE-EI/08, 9 PDIs indicavam o Decreto nº 5.296/04, 8 indicavam a Lei nº 10.436/02, 7 PDIs indicavam a Constituição Federal, a LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 6.949/09 e 6 PDIs citaram a Declaração de Salamanca e o Decreto nº 7.611/11, além de vários outros documentos legais que foram citados em, no máximo, 5 PDIs.

Figura 6: Documentos mais citados nos PDIs como fundamentação para discussões (co)relacionadas à Educação Especial



Fonte: A autora (2015).

Essas indicações documentais observadas nos documentos parecem sinalizar que esses IFs compreendem que a escolarização do público da Educação

Especial nessas instituições envolve o conhecimento sobre a política nacional, sobre acessibilidade, sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais, sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado, além da sintonia demonstrada diretamente com os documentos internacionais citados.

Nessa linha, também buscamos localizar como se dá a fundamentação dos PDIs em relação ao Plano Nacional de Educação. Desse modo, constatamos que, dos 36 PDIs analisados, 18 evidenciaram fundamentar-se, de algum modo, no Plano Nacional de Educação, o que representa um percentual de 50% dos planos analisados. No entanto, cabe destacar que, desses 18 PDIs, 9 afirmaram tal fundamentação a partir da Lei nº 13.005/2014, 2 afirmaram fundamentar-se na Lei nº 10.172/2001, 3 indicavam o Projeto de Lei (2011-2020) e 4 não identificaram qual PNE a que se referiram, como podemos observar, a seguir, no Quadro 4.

Quadro 4: Lugares de discussão que apresentam fundamentação legal norteada pelo Plano Nacional de Educação

IF	Lugar da discussão	PNE
IFAC	Objetivos Gerais	Lei nº 13.005/2014
IFAL	Implantação de Cursos	Projeto de Lei (2011-2020)
IFB	Dispositivo de orientação na elaboração do PDI	Projeto de Lei (2011-2020)
IFBA	Educação a Distância	Não identifica
IF Baiano	Educação a Distância	Lei nº 13.005/2014
IFC	Regulação para as ações do Ensino e de Extensão	Lei nº 13.005/2014
IFES	Regulação para o quantitativo na relação aluno-professor	Lei nº 13.005/2014
IF Farroupilha	Regulação para o quantitativo de professores Doutores	Lei nº 13.005/2014
IF Goiano	Fundamentação legal do papel do IF Goiano e dos Institutos Federais na educação brasileira	Não identifica
IFMT	Fundamentação legal sobre tipos de planejamento e sobre <u>Educação Inclusiva</u>	Lei nº 10.172/2001
IFPA	Políticas na Extensão	Projeto de Lei (2011-2020)
IFPI	Metas da Extensão	Lei nº 13.005/2014
IFPR	Seções específicas que demonstram a “ <u>Aderência do PDI IFPR com as Metas do PNE</u> ”	Lei nº 13.005/2014
IFRJ	Nas considerações Finais	Não identifica
IFRN	Como documento orientador para a elaboração do PDI	Lei nº 13.005/2014
IFRR	Educação escolar indígena	Lei nº 10.172/2001
IFSC	<u>Pessoas com Necessidades Específicas</u> , quantitativo na relação aluno-professor e carga horária para atividades de extensão	Lei nº 13.005/2014
IF Sudeste de MG	Na introdução	Não identifica

Fonte: A autora (2015).

Chamou-nos atenção a quase ausência do Plano Nacional de Educação para fundamentar as discussões sobre a escolarização do público da Educação Especial, procurando demonstrar seu respaldo legal. Nesse sentido, observamos que somente 3 instituições apontam o PNE como fundamentação nas questões relativas ao público da Educação Especial. Destacamos esses fatos uma vez que, conforme disposto no Quadro 3, dos 36 PDIs em vigor, 28 planos foram aprovados até o 1º semestre de 2014, antes da publicação do atual Plano Nacional de Educação, e 8 planos foram aprovados após o PNE já ter sido publicado. Além dessa questão de datas, lembramos também que o atual PNE foi amplamente discutido junto a escolas e institutos, de modo que não foi um documento de acesso recente. É interessante ainda observar que, dos 8 planos aprovados posteriormente ao PNE, somente o PDI do Instituto Federal de Goiás entrou em vigor antes de 2014. A grande maioria dos PDIs foi aprovada no início de 2014, sinalizando, também, que os demais PDIs foram construídos no processo ou posteriormente ao envolvimento dos IFs nas discussões subsidiárias à construção do PNE.

Procuramos demonstrar, através do Quadro 4, os Institutos Federais que fizeram menção ao Plano Nacional de Educação, o lugar dessas discussões, a temática em que o PNE foi citado como referência e qual plano foi utilizado para tal. Sendo assim, observamos que o PNE consta nos PDIs de variados modos, sendo localizado como amparo legal para as indicações acerca de temáticas como: Educação a Distância, Extensão, Ensino, Implantação de Cursos, Educação Indígena, relação aluno-professor, orientador para a elaboração do PDI, entre outros. Assim, percebemos que o PNE figura, muitas vezes, de modo isolado, atuando como referência em um ou outro aspecto, mas pouco como um referencial para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional como um todo.

Em relação aos PDIs que citaram o PNE, procuramos verificar como tais referências ocorreram, isto é, como foram citados nos PDIs. Nesse sentido, observamos certa incoerência no uso do plano para fundamentação do proposto. Como exemplo, o texto do IFPR, que descreve como “se dá a aderência”, segundo as palavras do próprio documento, entre o seu PDI e as metas do PNE de 2014, afirmando seu conhecimento e compromisso com o plano e sinalizando que o disposto na meta 4 do PNE de 2014 segue atendido através do item 2.4, intitulado “Assistência Estudantil”. Pois bem, o texto que fora definido como resposta à meta 4 do PNE descreve:

A Assistência Estudantil, pautada na Política Nacional da Assistência Estudantil – PNAES – Decreto nº 7.234/2010, tem como finalidade ampliar as condições de acesso, permanência e êxito do estudante no IFPR, e está articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão. É orientada por princípios e diretrizes institucionais, que se configuram como fundamento para a elaboração e a execução de programas e ações, estabelecendo-se de forma transversal a todos os setores que compõem a Instituição. A política de Assistência Estudantil do IFPR é efetivada por meio de Programas e Projetos, que devem compreender ações que atendam a todos os estudantes enquanto sujeitos em processo de formação, nos diferentes níveis de ensino. Nessa perspectiva a assistência estudantil, por intermédio de ações afirmativas e universais, assume compromisso com o desenvolvimento e o acompanhamento pedagógico dos estudantes, que lhes subsidiará igualdade de condições para aprendizagem, visando à permanência e ao êxito escolar/acadêmico, promovendo a formação integral e a inclusão no mundo do trabalho. (IFPR, 2014, p. 48, grifos nossos)

Nesse trecho, constatamos incoerência, pois não há indicação que demonstre efetivamente como o IFPR atenderá à meta 4 do PNE. Lembrando que a referida meta dispõe sobre:

(...) 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, grifos nossos)

O que podemos compreender é que a instituição assume o compromisso “com o desenvolvimento e o acompanhamento pedagógico” através de programas e projetos, porém, no referido item, não há resposta clara de como tal meta será atendida. Já em outro momento do PDI do IFPR há indicação de ações relacionadas às políticas de ensino, dentre as quais destacamos o “acompanhamento dos estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” (IFPR, 2014, p. 48), que pode ser considerado uma das ações mais claras e direcionadas ao atendimento da meta 4.

Mais adiante, nas “Políticas de Assistência Estudantil”, encontramos princípios adotados pela instituição, sendo que um deles estabelece o seguinte:

Estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento aos estudantes com necessidades educativas específicas, garantindo, principalmente, integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico. (IFPR, 2014, p. 135, grifos nossos)

Novamente a documento cita o estabelecimento ou ampliação de programas ou projetos, mas não identifica como esses programas e/ou projetos serão desenvolvidos e efetivados, fato que nos instiga a pensar até que ponto os institutos estão discutindo e planejando ações específicas para esse público ou se estão apenas seguindo ditames legais que exigem que seus documentos tenham essas seções.

É importante destacar que o IFPR não se exime do compromisso com o público da Educação Especial, pois, conforme apresentando anteriormente, o documento define a necessidade de se pensar nesse público. No entanto, nossos questionamentos se referem ao ato da não especificação tanto das ações, planos e projetos citados quanto de quem realmente compõe o grupo intitulado no documento como estudantes com “necessidades educativas específicas”.

Diante desse exemplo, é importante destacar que todos os 36 PDIs em vigor foram publicados após a aprovação do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, da Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, da Resolução nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, bem como o documento da PNEE-EI/08. Conforme discutido anteriormente, cada um desses documentos de caráter mandatário define, entre outras questões:

- A Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (CNE/CEB, 2010; CNE/CEB, 2009);
- Determina a articulação da Educação Especial também com a Educação Profissional e Tecnológica (CNE/CEB, 2010);
- Determina que a Educação Especial seja parte integrante da educação regular e deve ser prevista no Projeto Pedagógico da instituição (CNE/CEB, 2010);
- Define que o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2011; CNE/CEB, 2009);
- Firma que o Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular (BRASIL, 2011);

- Determina articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2014); e
- Indica a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Elencamos esses aspectos legais a fim de ressaltar que sua observação implica o estabelecimento de estratégias institucionais para viabilizar o disposto nos documentos supracitados. No entanto, tão importante quanto isso é orientar as ações que são efetivadas no contexto da prática, no cotidiano escolar. Dito de outro modo, seguindo o objetivo de um Plano Institucional, não nos parece suficiente apenas citar que a instituição terá programas e projetos para atender às pessoas com deficiência; antes, entendemos que deveria constar quais ações, quais articulações estão sendo pensadas, ou, melhor ainda, como as articulações entre a Educação Especial e o ensino profissionalizante serão efetivadas.

A partir dessas considerações, nossas análises foram direcionadas para verificar como as políticas citadas nos documentos estão sendo apropriadas no cotidiano escolar, isto é, como a política de Educação Especial está sendo apropriada nos Institutos Federais, inicialmente observando se há indicação relativa ao acesso do público da Educação Especial e como ele ocorre, se há indicação referente ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e às Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs e como está apresentada, como os IFs têm apropriado as determinações legais por meio da criação de suas políticas institucionais e como elas se apresentam.

Para subsidiar essas análises, apoiamo-nos também no PNE de 2014, que indica a necessidade de expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para o público da Educação Especial como estratégia para triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2014). Desse modo, verificamos que, dos 36 PDIs analisados, em 11 planos foram encontradas indicações de ações já implementadas ou a serem implementadas com vistas a ampliar o acesso do público da Educação Especial nos cursos ofertados pelos respectivos IFs, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5: Definição das formas de ingresso específicas para o público da Educação Especial nos PDIs

IF	Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAC	O IFAC reserva <u>5% das vagas dos processos seletivos para as pessoas com deficiência</u> através da ação afirmativa 1 descrita na resolução nº 11, de 14 de junho de 2012 (IFAC, 2014, p. 123).
IFAL	Incrementar o número de vagas nos cursos oferecidos pelo IFAL, <u>sendo parte das novas vagas destinadas a Pessoas com Necessidades Específicas (...)</u> Criar condições para atender às demandas das Pessoas com Necessidades Específicas (IFAL, 2014, p. 42).
IFAP	Reserva para pessoas com deficiência, negros e índios: <u>5% para candidatos com deficiência</u> , 10% para negros e índios que preferencialmente tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino (IFAP, 2014, p. 92-95).
IFAM	No fim de 2013, por conta da preparação do processo seletivo para discentes para 2014, foram destinadas vagas específicas para <u>Portadores de Deficiências num montante de 5%</u> , atendendo orientações da legislação específica (IFAM, 2014, p. 105).
IF Baiano	À pessoa com deficiência será reservado <u>o percentual de no mínimo de 5% (cinco por cento) das vagas totais dos cursos da EPTNM</u> (IF BAIANO, 2015, p. 131).
IF Farroupilha	Para a efetivação das ações inclusivas, será implementada a Política de Ações Inclusivas direcionada para: I - a preparação para o acesso; II - as condições para o ingresso; III - a permanência e conclusão com sucesso; IV o acompanhamento dos egressos (IF FARROUPILHA, 2014, p. 161).
IFMA	Outra medida de grande impacto positivo no âmbito do IFMA foi <u>a criação de reserva de até 5% das vagas para candidatos com deficiência</u> nos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos de Nível Médio, o que assegura o ingresso de um número crescente de estudantes com deficiência (IFMA, 2014, p. 170-175).
IFRO	(...) <u>reserva de vagas para pessoas com deficiência na proporção de 5% das vagas destinadas à ampla concorrência</u> (IFRO, 2014, p. 112).
IFRS	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por meio da sua Política de Ações Afirmativas (Resolução 22 de 25/02/14), (...). A referida Política propõe medidas especiais para acesso, permanência e êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escola pública (...) (IFRS, 2014, p. 205-210).
IF Sul de Minas	Os estudantes ingressam no IF SUL DE MINAS através de (...) • Cursos técnicos presenciais: metade das vagas se destina aos candidatos que optam por concorrer através do sistema de cotas e <u>a outra metade é para ampla concorrência e para candidatos com deficiência</u> . • Cursos superiores: 70% das vagas totais do processo seletivo se destinam ao SiSU (Sistema de Seleção Unificada) (...) Das <u>vagas do SiSU, 5% são reservadas a candidatos com deficiência</u> e 50% se destinam a candidatos que optam por concorrer através do sistema de cotas (IF SUL DE MINAS, 2014, p. 71-72).
IF Sul-rio-grandense	Meta 2.20: Ter em 100% dos cursos do IFSul novas formas de acesso para Pessoas com Deficiência (IF SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 26).

Fonte: A autora (2015).

É interessante observar que, desses 11 institutos, 3 não definem percentuais claros do número de vagas, permanecendo indicações gerais e não específicas, como, por exemplo, o observado no documento do IF Sul-rio-grandense, que afirma como meta que todos os cursos do instituto tenham novas formas de acesso para a pessoa com deficiência, mas não indica quais são essas formas e como serão

implementadas. Com isso, entendemos que também não se limita um tempo para essa ação ocorrer. Outro fato interessante é que, ainda que citem o modo de entrada, são poucos os institutos que indicam como farão para garantir a permanência desses estudantes.

Já o Instituto Federal do Rio Grande do Sul não indica, de modo explícito, quais são as formas de ingresso ou número de vagas, mas afirma que, através da sua Política de Ações Afirmativas, regulamentada pela Resolução nº 22, de 25 de fevereiro de 2014, aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, “propõe medidas especiais para o acesso”. Sendo assim, buscamos localizar tal documento, que indica, em seu art. 9º, parágrafo segundo, “no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência” (IFRS, 2014). Assim, pudemos verificar que há uma definição clara de estratégia para o acesso de pessoas com deficiência.

No que tange à oferta do Atendimento Educacional Especializado, constatamos que, dos 36 PDIs analisados, 11 planos fazem menção ao AEE. Todavia, algumas indicações não expressam com clareza se o AEE será ofertado no próprio *campus* ou se será realizado em outra instituição, como, por exemplo, na indicação do IF Baiano e do IFSP, demonstradas no Quadro 6.

Quadro 6: Atendimento Educacional Especializado nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais

IF	Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAC	(...) Implementar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as unidades da Instituição (IFAC, 2014, p. 29).
IFAP	Para a efetivação desta política de inclusão elegeram-se as ações (...) • Efetivação das salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), (...) (IFAP, 2014, p. 92-95).
IFBA	2.2 Políticas de Ensino (...) propiciar o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) através dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a instalação destes com brevidade no campus que não possuía; adequação da infraestrutura física para garantir a mobilidade e a utilização adequada dos mobiliários e espaços arquitetônicos (IFBA, 2014, p. 85-86).
IF Baiano	(...) O PAPNE (Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) objetiva mediar junto aos <i>campi</i> o cumprimento da legislação pertinente, de modo a que sejam assegurados: - o Atendimento Educacional Especializado — AEE, em turno diferenciado, para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de tecnologias assistivas (IF BAIANO, 2015, p. 131-132).
IFES	São objetivos do NAPNE, entre outros: (...) contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes com necessidades específicas que dele precisarem. (...) Para isso, são necessárias a adoção e o fortalecimento de ações inclusivas, tais como: (...) • Flexibilidade Curricular – adaptar o currículo às necessidades dos alunos e não o contrário. (...) • <u>Atendimento Educacional Especializado</u> – oportunizar que os alunos público-alvo da educação especial sejam atendidos por profissionais qualificados, de acordo com suas necessidades de complementação e/ou suplementação de estudos; (...) • Criação de sala de Recurso Multifuncional – espaço de apoio pedagógico

	especializado, um trabalho colaborativo a partir do trabalho do professor de educação especial. Este ambiente deve promover estratégias para eliminação de barreiras existentes com o aluno público-alvo da educação especial (IFES, 2014, p. 43-44). (...) garantia da existência de intérpretes de Libras e professores capacitados para o Atendimento Educacional Especializado nos <i>campi</i> (IFES, 2014, p. 144-146).
IF Farroupilha	(...) Implementar atendimento educacional especializado em todas as Unidades da Instituição; (...) (IF FARROUPILHA, 2014, p. 40).
IFMA	(...) Indicador: Número total de Salas de Recursos com atendimento educacional especializado, por <i>campus</i> (...) Meta: Ofertar o atendimento educacional especializado até 2018, em todos os <i>campus</i> (...) (IFMA, 2014, p. 21).
IFPI	Implantar salas multifuncionais para prestar atendimento especializado aos alunos com deficiência, visando ao atendimento educacional especializado (IFPI, 2015, p. 30). (...) Nesse sentido, o IFPI implementará estratégias para o atendimento educacional especializado, com objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, de modo a promover a inclusão (IFPI, 2015, p. 85-87).
IFSC	O atendimento às pessoas com necessidades específicas é um objetivo estratégico do IFSC para os próximos cinco anos e demanda uma especialização por parte da instituição em vários âmbitos: pessoal, de infraestrutura e atitudinal. O atendimento educacional especializado será qualificado através de ações encadeadas, que serão disparadas pela PROEN e deverão se estender a todo o corpo da instituição, garantindo assim sua eficácia (IFSC, 2014, p. 256).
IFSP	Para implementar e assessorar este atendimento educacional especializado é importante fomentar a inserção dos NAPNEs (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais), articulando todo o processo de inclusão. (...) (IFSP, 2014, p. 167-168).
IF Sul de Minas	Construir uma sala de recursos multifuncionais em cada <i>campus</i> para atendimento educacional especializado, em atenção ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (IF SUL DE MINAS, 2014, p. 73).

Fonte: A autora (2015).

Segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, o AEE deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM ou em centros de AEE (CNE/CEB, 2010). Sendo assim, destacamos que, das 11 instituições que fizeram indicações acerca do AEE, 5 também projetaram a implantação ou sinalizaram a existência de SRM nos IFs, quais sejam: IFAP, IFES, IFMA, IFPI e IF Sul de Minas. Além dessas instituições, houve indicação de SRM pelo IFAL, IF Norte de Minas e IFS, porém sem relação ou indicação quanto ao AEE.

Salientamos que, em 2014, por meio do Censo Escolar, registrou-se que, das 543 escolas da Rede Federal, apenas 17 Instituições afirmaram ofertar o AEE, sendo que, destas, apenas 5 são *campi* de Institutos Federais, sendo 2 *campi* do IFES, 1 *campus* do IFC, 1 *campus* do IFMS e 1 *campus* do IFMA. Isso posto nos revela a perspectiva de ampliação na oferta do AEE nos Institutos Federais para os próximos anos, ao mesmo tempo em que parece novamente nos indicar uma

secundarização da efetivação de uma educação mediada também pela Educação Especial nos próprios institutos.

Seguindo essa perspectiva de análise, procuramos identificar como os IFs têm operacionalizado as determinações legais por meio da criação de suas próprias políticas institucionais. Com isso, temos a seguinte situação descrita no Quadro 7.

Quadro 7: Programas, projetos ou ações relativas à implementação da Educação Especial expressas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos Institutos Federais

IF	Plano de Desenvolvimento Institucional
IF Baiano	(...) serão implementados os seguintes programas institucionais: (...) Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – PAPNE. (...) O PAPNE assegurará o direito às pessoas com necessidades específicas (fala, física, intelectual, múltipla, com altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento etc.), 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. (...) O PAPNE será constituído por um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas — NAPNE (IF BAIANO, 2015, p. 131-132).
IFB	A partir das reuniões das coordenações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) com a Coordenação de Ações Inclusivas e da realização do Seminário sobre acessibilidade arquitetônica no IFB promovido em 23 de setembro de 2013 com a presença do Núcleo de Engenharia do IFB, concluiu-se que todos os projetos executivos de construção dos espaços devem prever acessibilidade e facilidade de locomoção para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (...) (IFB, 2014, p. 82-87).
IFES	(...) compreendendo a necessidade de unificar a política de acessibilidade do IFES, instituiu-se o Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (FONAPNE). O FONAPNE tem como principais objetivos elaborar documentos norteadores para as ações dos NAPNE visando à unificação de diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos Núcleos no IFES (...) (IFES, 2014, p. 43-44). Em relação aos discentes com necessidades específicas, cabe destacar que o IFES recebeu, por meio do parecer CNE/CEB nº 02/2013, de 31 de janeiro de 2013, autorização para aplicação de procedimentos operacionais que, até então, só estavam previstos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o ensino fundamental. Essa certamente consiste em uma importante conquista no que concerne à perspectiva de regulamentação dessas ações (IFES, 2014, p. 51).
IF Goiano	Os alunos portadores de algum tipo de deficiência são identificados e encaminhados ao Núcleo de Apoio Pedagógica e Inclusão Social (NAPIS). Dessa forma, é possível pensar estratégias de suporte pedagógico para atender a essas demandas específicas (IF GOIANO, 2014, p. 129).
IFMA	O IFMA contará também com o suporte dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e das Salas de Atendimento Educacional Especializado. Esses Núcleos e as Salas se constituem como instâncias de promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência nos cursos Técnicos de Nível Médio e de Ensino Superior do IFMA. (...) (IFMA, 2014, p. 170-175).
IFRS	Além do exposto, em caráter permanente, o IFRS conta com a Assessoria de Ações Inclusivas (AAI) e Projeto de Acessibilidade Virtual, a nível de reitoria; e com núcleos vinculados às Ações Afirmativas, nos <i>campi</i> (...) (IFRS, 2014, p. 205-210).

Fonte: A autora (2015).

Essas indicações, embora já evidenciem um movimento no interior dos Institutos, parece-nos que ainda, em última instância, são segregadoras, pois o que figura como comum é o encaminhamento aos núcleos de atendimento especializado.

Assim, as análises, provenientes da leitura dos documentos até aqui realizada, não indicam um questionamento ou uma necessidade de se discutir a relação educativa padrão, na qual há uma relação hierarquizada e homogênea entre professor e alunos e que não contempla um pensar pedagógico que contemple novos modos de interação e de desenvolvimento de mecanismos autorreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, como dinâmicas de apoio recíprocas entre diferentes estudantes (BAPTISTA, 2002).

Também nos chamou atenção o movimento realizado no Instituto Federal do Espírito Santo quando consultou o Conselho Nacional de Educação sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica”¹⁵ nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, procedimento previsto, até então, somente para o Ensino Fundamental. Com isso, percebemos um movimento em busca de respostas, de orientações para a definição de procedimentos operacionais que compõem as estratégias para a escolarização do público da Educação Especial, inclusive para certificação, como nesse exemplo do IFES.

Esses dados nos indicam que a Educação Especial se apresenta nos Institutos Federais ainda como um grande desafio. Em diversos planos, as limitações das políticas institucionais são explicitamente relatadas, conforme é possível observar no Quadro 8.

Quadro 8: A Educação Especial nos Institutos Federais: Dificuldades e desafios evidenciados nos Planos de Desenvolvimento Institucionais

IF	Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAM	O Instituto Federal do Amazonas ainda não é uma referência nacional no que se refere às políticas de atendimento aos Portadores de Deficiências, especialmente pela estrutura humana e física, que ainda apresenta uma série de limitações, se pensada em nível de acessibilidade e recursos humanos especializados para atender a este público específico (IFAM, 2014, p. 104).
IFES	Em relação aos alunos da educação especial, ainda não conseguimos estabelecer uma forma de acesso que não sejam as já convencionadas. Contudo, sobre esse aspecto, cabe dizer que, mesmo reconhecendo que a literatura que trata sobre o tema nos indique que parte deste segmento não pode concorrer nas mesmas condições que os demais candidatos, devemos destacar a falta de uma regulamentação nacional que nos ampare (IFES, 2014, p. 66).
IFMG	Entre as dificuldades citadas em relação à realização das atividades inclusivas nos

¹⁵ A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece que: “É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional”.

campi, as mais frequentes foram: - falta de recursos humanos devidamente capacitados para trabalhar com as ações das Políticas Inclusivas; - falta de capacitação continuada dos profissionais envolvidos com as Políticas Inclusivas, inclusive dos docentes; - falta de carga horária específica para se dedicar às atividades do NAPNE; - falta de espaço físico apropriado, com a existência de *campi* que ainda não funcionam em sua sede própria, e sim em locais cedidos, através de contrato com prefeituras ou empresas; - falta de regimento próprio, orientação, conhecimento da legislação; - falta de material didático adequado; - barreiras arquitetônicas; - falta de sensibilidade de gerentes/diretores para com os membros do NAPNE; - falta de reconhecimento institucional (...) (IFMG, 2014, p. 67-73).

IFPR 3.5.2. Pontos Fracos do IFPR (...) Deficiência de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais (IFPR, 2014, p. 144).

Fonte: A autora (2015).

Essas limitações citadas nos próprios documentos parecem, de certo modo, justificar por que nos documentos estudados as indicações de planos específicos, para se pensar a escola para além de uma instituição seletiva e classificatória, não ficaram evidentes. Isso se torna ainda mais preocupante quando observamos que:

Na última década, diferentes trabalhos (Gonçalves, 2008; Kassar, 2006; Pletsch, 2010) apontam para situações de fracasso de alunos com deficiências nas escolas comuns, inclusive quando todos os quesitos previstos pela legislação educacional estão presentes (professores formados, salas adaptadas, número de alunos reduzidos por sala, frequência em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, entre outros). (KASSAR, 2012, p. 843)

A autora ainda aponta que os anos de exploração e descaso, em relação à maior parte da população brasileira, não deixaram impunes nossas escolas, tanto que temos dificuldades em distinguir o limiar entre os problemas educacionais decorrentes da deficiência de outros decorrentes do contexto educacional e que afetam todos os alunos (KASSAR, 2012).

Outra questão que pudemos observar refere-se à frequência com que lemos expressões que indicam ações de futuro, em processo de desenvolvimento, ações a serem iniciadas, projetos. Encontramos esse modo temporal principalmente em discussões relativas às definições de estratégias para o atendimento ao público com deficiência, expressões que também indicam projeções, que indicam futuro, tais como: “deverá discutir”, “criar condições”, “devam fazer parte dessas ações”, “oferecerá adequações”, “implantar”, “desenvolverá”, “será implementada”, “preverá em seus Projetos Pedagógicos”, “proporcionará em cada *campus*”, “oferecerá em cada *campus*”, “serão desenvolvidos”, “implantar ações”, “implementará estratégias”, “será construído o regulamento”, “serão criados os setores”, entre outras.

Ao longo dos textos encontramos também expressões de ações contínuas e passadas, como, por exemplo: “vem se estruturando”, “vem desenvolvendo ações”, “tem procurado adaptar-se”, “tem procurado dispor de”, como modo de indicar o que a instituição fez ou está fazendo a respeito da temática.

Essas definições de ações nos remetem à ideia de que as políticas institucionais dos IFs em relação às pessoas com deficiências ainda estão em processo de desenvolvimento. Embora muitos PDIs as cite e apresentem, parece-nos que esse movimento decorre mais da necessidade de inclusão dessas discussões, por força da lei, conforme já pontuamos anteriormente, do que resultado efetivo de um repensar sobretudo pedagógico. Ao nos debruçarmos sobre os textos, observamos uma proliferação de palavras, conceitos já difundidos no ambiente educacional e que, parece-nos, foram incorporados nos documentos, mas não implicaram modificações efetivas e/ou radicais no cotidiano educacional.

Assim, compreendemos, como afirma Fairclough (2010), que a relação entre discurso e outros elementos das práticas sociais é dialética, ou seja, “o discurso incorpora e é incorporado por outros elementos, sem que nenhum deles possa ser reduzido ao outro ou isolado” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 227). Ao focalizarmos os processos de mudança social, a questão que precisamos enfrentar diz respeito aos modos e às condições em que os processos de incorporação são desenvolvidos, além de que representações distintas da vida social são derivadas das posições assumidas pelos atores sociais. Em outras palavras, podemos pensar quais as representações de deficiência, de pessoa deficiente, de Educação Especial foram mediadoras dos processos de construção dos PDIs, e ainda, quais os posicionamentos dos atores sociais que organizaram e sistematizaram o processo.

Ao considerarmos os aspectos acima discutidos, parece que fica mais compreensível a não definição objetiva de como os institutos irão efetivar o direito das pessoas com deficiência. Nesse processo de apropriação dos ditames legais a partir de concepções pessoais e institucionais, observamos como resultado as citações expostas anteriormente, ao mesmo tempo em que observamos também a ausência ou pouca estruturação do sentido pedagógico/educacional da Educação Especial. Como consequência disso, pressupomos que se poderá, se não, desviar a instituição do cumprimento do direito à Educação Especial de modo transversal ou, ao menos, dificultar a organização do trabalho pedagógico no contexto da prática, pela ausência de uma política sistematizada em nível institucional.

Cabe novamente ressaltar que compreendemos que cada instituição, com suas características e dinâmica, ao reconhecer e assumir as mesmas determinações legais, certamente trilhará caminhos distintos, de modo que a política seja traduzida com diferentes enfoques. Nossas análises procuram não negar essas singularidades institucionais, mas problematizá-las e refletir o que poderá repercutir na consolidação da Educação Especial como eixo transversal nos institutos.

Assim, pensamos ser interessante discutir como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a relação entre esses núcleos e as ações de Educação Especial nos IFs, ambas indicações legais, foram incorporados nos discursos expressos no documento do PDI. Sendo assim, dedicaremos uma seção deste capítulo para sistematizar as observações que demonstram como esses núcleos têm sido considerados nos IFs.

3.2 Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs

No primeiro capítulo apresentamos resumidamente o processo de criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas¹⁶ – NAPNEs como uma das ações do programa TEC NEP para sistematizar o atendimento desse público nas escolas da rede federal (ANJOS, 2006). Segundo o Instituto Federal da Bahia,

(...) a SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em parceria com SEESP (Secretaria de Educação Especial) criaram o projeto TEC NEP. O objetivo do projeto é desenvolver políticas públicas sobre as ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico na Rede Federal de Educação Tecnológica, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses educandos às atividades laborais permitindo acesso ao mundo produtivo e a sua independência financeira. Essas ações contam estrategicamente com a implantação de núcleos de apoio em todas as IFs (Instituições Federais de Educação Tecnológica), denominados de NAPNE / Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (IFBA, 2014, p. 227)

Nesse mesmo sentido, de acordo com o Instituto Federal Farroupilha,

¹⁶ Optamos por esta nomenclatura, pois entre todas as citações relativas aos NAPNEs nos IFs, esta denominação foi a mais utilizada.

Na Educação Profissional e Tecnológica, as primeiras ações de institucionalização de uma política de inclusão iniciaram com o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com necessidades Educacionais Específicas, em 2001. A partir daí, foram criados os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). (IF FARROUPILHA, 2014, p. 163-164)

Como já dissemos, encontramos pouca documentação oficial que registre como tais núcleos foram implantados ou que os oriente em âmbito nacional. Segundo a SETEC (2012), há um total de 272 NAPNEs implantados, distribuídos em 36 IFs. Desse modo, poderíamos presumir que, excetuando-se os dois PDIs que não foram localizados, conforme disposto no Quadro 3, ao menos 34 IFs têm NAPNEs instituídos, justamente, pois se encontram na relação disponibilizada pela SETEC.

Contudo, após a leitura dos PDIs, observamos que, do total de 36 PDIs analisados, o NAPNE figura em 34 documentos. Os dois PDIs que não fizeram menção aos NAPNEs são: IFPI e IFRR. No entanto, ambos os Institutos figuram na relação de NAPNEs disponibilizada pela SETEC.

Seguindo a proposta desta investigação, não é suficiente saber quantos NAPNEs estão constituídos, mas acima de tudo quais são as concepções que estão os orientando e como estão sendo organizados nessas instituições. A questão que se apresenta é o modo diversificado como tais núcleos são organizados, a começar pela nomenclatura que tem sido utilizada, como pode ser observado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9: Nomenclaturas dos NAPNEs nos Institutos Federais

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

Fonte: A autora (2015).

A sigla NAPNE originalmente foi inscrita por meio do programa TEC NEP. Atualmente, na SETEC, a sigla corresponde a Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Nos planos há evidente variedade na descrição da sigla NAPNE; como pôde ser observado no Quadro 9, foram encontradas oito nomenclaturas.

Torna-se evidente também que há uma confusão no interior de alguns IFs, como é o caso do IFBA, que apresenta no PDI duas nomenclaturas para o NAPNE, quais sejam: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, formas que representam conceitos muito diferentes para o mesmo núcleo, pois, se de um lado ele realiza atendimento às pessoas com necessidades educacionais, de outro é considerado apoio às pessoas com necessidades específicas, para além das educacionais. O mesmo ocorre com o Instituto Federal da Paraíba, que utiliza tanto a nomenclatura “necessidades específicas” quanto “especiais” para o NAPNE. Cabe salientar que o IF Goiano, o IFMT e o IF Sudeste de Minas Gerais indicaram os NAPNEs em seus PDIs, porém não apresentam a sigla por extenso.

Essa variedade de definições para uma mesma sigla e para um mesmo tipo de núcleo nos indica que as práticas desses núcleos foram consolidadas a partir de concepções divergentes ou diferenciadas. Assim, podemos observar, a partir da própria opção de nomenclatura, que para uns, a função do núcleo é realizar atendimento, para outros é apoio. Seu público também se torna distinto, pois alguns atendem ou apoiam pessoas com necessidades especiais ou específicas, e outros atendem ou apoiam pessoas com necessidades educacionais especiais ou específicas. O que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNEs, no contexto dos Institutos Federais, está muito mais vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais. Tais variações são observadas também nas formas de institucionalização desses núcleos, de que forma estão regulamentados, como procuramos demonstrar no Quadro 10.

Quadro 10: Organização dos NAPNEs nos Institutos Federais

Instituto Federal	Trecho do Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAL	Portaria nº 909/GR, em 22 de maio de 2012, que cria, em todos os <i>campi</i> , Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES), que passaram a viabilizar o atendimento às pessoas com superdotação/altas habilidades. O <u>regulamento</u> Interno dos NAPNES, elaborado por seus coordenadores juntamente com a Assessoria de Ações Inclusivas, se encontra em processo de aprovação no Conselho Superior do IFAL (IFAL, 2014, p. 136, grifos nossos).

IFAP	O IFAP 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 <u>portaria</u> nº 114/2011/GR/IFAP, do NAPNE no IFAP, 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 (IFAP, 2014, p. 92, grifos nossos).
IF Baiano	Os NAPNEs, conforme <u>normatização</u> , serão responsáveis por articular a implementação das demandas do PAPNE e terão composição multidisciplinar de pelo menos 01 (um) Assistente Social, 01 (um) Pedagogo e 01 (um) Psicólogo. Poderão integrar a equipe do NAPNE: docentes, técnicos administrativos em educação, discentes, familiares e comunidade em geral com o intuito de criar na instituição a cultura do respeito a este público (IF BAIANO, 2016, p. 132, grifos nossos).
IFC	O NAPNE é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado, na Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada <i>campus</i> , diretamente à Direção-Geral. Atua no âmbito institucional interno e externo, assessorando as Direções de Desenvolvimento Educacionais dos <i>campi</i> e participando dos movimentos comunitários. O NAPNE conta com um <u>Regulamento</u> Interno, aprovado pelo Conselho Superior (IFC, 2014, p. 83, grifos nossos).
IF Farroupilha	O NAPNE do Instituto Federal Farroupilha – instituído pela <u>Portaria</u> nº 14/2010 dessa Instituição – é o setor ligado à Coordenação de Ações Inclusivas e tem por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de garantir a Inclusão no IF Farroupilha (IF FARROUPILHA, 2014, p. 162-164, grifos nossos).
IFMA	O IFMA contará também com o suporte dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e das Salas de Atendimento Educacional Especializado. Esses Núcleos e a Salas se constituem como instâncias de promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência nos cursos Técnicos de Nível Médio e de Ensino Superior do IFMA. (...) Das quais se pode destacar a aprovação do <u>Regulamento</u> dos NAPNEs e as orientações gerais para implantação das Salas de Atendimento Educacional Especial (IFMA, 2014, p. 170-175, grifos nossos).
IFRJ	Os NAPNEs foram implementados a partir de 2007, vinculados ao programa TEC NEP visando à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em parceria com os sistemas federais, estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário. O NAPNE está presente em oito dos onze <i>campi</i> do IFRJ, sendo suas principais ações, de acordo com o <u>regulamento</u> aprovado em 17 de dezembro de 2014 (...) (IFRJ, 2014, p. 104-105, grifos nossos).
IFRN	(...) a Instituição trabalha com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, criado pela <u>Portaria</u> nº 1533/2012-Reitoria/IFRN, de 21/05/2012, por intermédio do Programa TECNEP –Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (IFRN, 2014, p. 150, grifos nossos).
IFRS	Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas são órgãos de assessoramento dos <i>campi</i> , instituídos em cada <i>campus</i> , por <u>portaria</u> do diretor geral e constituem-se como um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição (IFRS, 2014, p. 209-210, grifos nossos).
IFRO	(...) outra questão a se destacar é a <u>Resolução</u> nº30/2011, que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO (...) (IFRO, 2014, p. 277-278, grifos nossos).
IF Sertão	O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNE é responsável pelo assessoramento à Coordenadoria de Inclusão e Assuntos Estudantis em questões relacionadas a políticas de inclusão do IF SERTÃO-PE. (...) IV. O NAPNE deve prestar contas anualmente de seu trabalho ao Conselho de

	Ensino, Pesquisa e Extensão do IF SERTÃO-PE, que tem a incumbência de aprovar o seu <u>regulamento</u> (IF SERTÃO, 2014, p. 138, grifos nossos).
IF Sul de Minas	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais Natureza Colegiado ramificado. Existe um núcleo por <i>campus</i> , mas estão a integrar-se numa coordenadoria geral na Pró-Reitoria de Ensino. <u>Regulamento</u> Resolução Conselho Superior nº 30, de 19 de julho de 2012 (IF SUL DE MINAS, 2014, p. 47, grifos nossos).

Fonte: A autora (2015).

Foi possível reconhecer em 12 planos a institucionalização dos NAPNEs por meio de portaria, regulamento ou resolução, dentre os 34 PDIs que fazem indicação da existência dos NAPNEs. Em diversos outros planos, essa institucionalização não aparece de forma evidente, porém não se pode afirmar que o NAPNE não esteja institucionalizado. A ausência de como foi institucionalizado, caso tenha sido, evidencia, talvez, pouco reconhecimento desses núcleos no cotidiano desses Institutos.

Nessa busca, uma questão nos chamou atenção: o plano do IFPR foi organizado por eixos, sendo que cada *campus* descreve seus objetivos, estratégias e projetos. Nessa descrição individual, foram apresentadas por diversos *campi* informações relativas ao NAPNE, sendo que não há evidências de coordenação ou orientações emanadas da reitoria do IFPR para seus *campi* relativas aos NAPNEs, denotando possível autonomia dos *campi* em organizar as ações dos núcleos.

Essa situação também ocorre com o IF Sudeste de Minas, cujas indicações relativas aos NAPNEs somente ocorrem no Capítulo III, referentes ao Plano Diretor de Infraestrutura Física e, ainda, apresentadas por *campus*. O IF Goiano também partilha dessa característica, pois o NAPNE só é indicado em uma tabela relativa ao levantamento de espaços físicos e no planejamento da infraestrutura física administrativa e acadêmica, por *campus*. Nesses dois casos, não há indicações, orientações ou evidências de regulamentação. Dessa forma, somos levados ao possível entendimento de que os NAPNEs não sejam uma política do IF, e sim iniciativa de alguns *campi*.

Nesses casos, podemos considerar que, se não há uma proposta orientadora e cada *campus* pode organizar do modo como quiser dentro de um mesmo Instituto Federal, isso demonstra uma fragilidade na concepção institucional do trabalho desenvolvido por esses núcleos e, mais do que isso, parece nos indicar uma falta de compromisso com uma ação emanada do programa TEC NEP, vinculado à SETEC. Ao mesmo tempo em que parece ser uma autonomia dada ao *campus*, também

pode gerar diversas formas de atendimento ou apoio também para o público da Educação Especial, além de também evidenciar a ausência de um plano orgânico, com concepções e direcionamento comum aos *campi*.

Compreendemos que essa variação nas nomenclaturas, na concepção do que os núcleos se propõem a desenvolver, como estão instituídos, além das situações que acabamos de descrever, indica também que há possíveis lacunas no processo de acompanhamento da política, produzindo variados efeitos em sua implementação nessa rede. Ainda que exista uma diferença entre o texto escrito e o executado, os documentos não deixam de ser orientadores da prática. Desse modo, dedicaremos o quarto capítulo à análise dos discursos presentes nos PDIs, no intuito de investigar as estruturas e as relações de poder presentes nesses enunciados.

4 ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS: OS SENTIDOS ENUNCIADOS

A partir das diversas leituras e num exercício reflexivo constante entre os textos teóricos, os austeros textos da lei e os textos construídos institucionalmente, buscaremos compreender os sentidos enunciados pelas instituições pesquisadas. Para isso, voltaremos nosso olhar para a superfície dos textos institucionais, para os Planos de Desenvolvimento Institucionais, compreendendo que nenhum texto é neutro ou imparcial, mas que possui evidências da interferência das estruturas e práticas sociais, representa pontos de vista institucionais e políticos e é sistematizado em um discurso.

Segundo Fairclough (2008, p. 91),

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Nesse sentido, objetivamos aprofundar e apreender os significados dos discursos presentes nos documentos dos Institutos Federais, relativos ao modo como a Educação Especial tem sido considerada nessas instituições. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é, tomando os textos em sua intertextualidade, explicitar quais as concepções de Educação Especial que têm fundamentado os documentos.

É importante destacar que a relação entre o discurso e a estrutura social não é determinada de modo unilateral. O discurso não é mero reflexo da realidade social, tampouco é determinante e exclusivo do social; esse direcionamento distorce a análise, levando-a a conclusões equivocadas. Portanto, as leituras e interpretações que seguirão, inspiradas em elementos da ADTO de Fairclough (2008), são permeadas por certa cautela para se evitar determinismos, possibilitando uma compreensão dialética dessa relação.

Para tanto, o *corpus* de análise é formado por amostras do discurso, presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, que apresentam o modo pelo qual a Educação Especial (explicitamente ou implicitamente) tem sido considerada nos Institutos Federais. A ampliação desse *corpus* de análise se dará

em face de interlocução com análises já produzidas em pesquisas que apresentaram relação com a temática em estudo e com documentos governamentais mandatários.

Desse modo, partimos do estudo da arquitetura dos PDIs e das leituras preliminares realizadas até então, que por si só nos mostram pontos de tensão, subsidiando a definição de categorias para a análise nos PDIs para, então, observarmos com maior atenção quais sentidos e concepções podem ser apreendidos acerca das marcantes relações estabelecidas entre a Educação Especial com: 1. Políticas de Inclusão; 2. Acessibilidade; e 3. NAPNEs, as quais elegemos como categorias de análise.

É importante ressaltar que o Brasil, por sua amplitude e diversidade regional, traz consigo uma riqueza de situações cujas apropriações da política nacional certamente serão influenciadas por movimentos sociais regionais onde cada Instituto Federal está localizado, apresentando diferenciações na apreensão e organização da política nessas instituições.

4.1 Políticas de Inclusão: o silenciamento da Educação Especial

Ao longo de nossas leituras e nas apreensões já apresentadas nesta pesquisa, não é mais novidade que a busca pela expressão “Educação Especial” resultou em achados bastante discretos. Esse retrato suscita o entendimento de que, pelo discurso, dá-se “pouca importância” à Educação Especial, mas isso não seria suficiente, pois a participação do público da Educação Especial nos IFs é inevitável e a transversalidade nos níveis e modalidades de ensino está definida por documentos mandatários. Então, o que mais podemos relacionar a tão poucos achados?

Percebemos que as ações relativas ao público da Educação Especial, na maioria dos PDIs, estão mais voltadas às ações afirmativas, de assistência estudantil e de inclusão social. O tratamento dado quando se fala em pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação poucas vezes é qualificado com amplitude e detalhado no PDI como uma ação pedagógica, do ato de ensinar e aprender, que envolve, por exemplo, o currículo

escolar. Tal situação incorre no perigo de um empobrecimento dos conteúdos, de aprovações automáticas, sob alegação da falta de diretrizes e condições pedagógicas para a realização de processo educacional de qualidade junto a esse público. Acerca desse aspecto, Bezerra e Araújo (2014, p. 110) advertem que:

As complexas mediações pedagógicas reclamadas pela escola *que inclui* podem ser simplificadas, deixando-se que cada um aprenda do seu “jeitinho”, conforme suas possibilidades, pois a aprendizagem seria uma “construção pessoal”, a que se regula o aluno, com a mínima interferência docente. (...) Destarte, a escola inclusiva acaba por desconsiderar as reais necessidades dos alunos com deficiência. Mantém-se, por essa via, a desigualdade, sob o pretexto de se construir uma escola democrática, que não homogeneiza os estudantes, reconhecendo suas peculiaridades e seus diversos ritmos de aprendizagem. (grifos no original)

Pistas que nos levam a essa compreensão emergem quando observamos, em grande parte dos PDIs, expressões que conferem valores humanitários à Educação Especial, como as seguintes: “com respeito aos estudantes surdos”, “com respeito aos estudantes com deficiência intelectual, oferecerá”, “disseminar a cultura da educação para a convivência”, “aceitação da diversidade”, “sensível à realidade, está comprometido em proporcionar uma educação inclusiva”, “aceitação da diferença”, “sensibilizado com essa realidade”, “igualdade de oportunidades”, entre outras. Esses são exemplos do olhar social, sensível, de proteção que revela o caráter humanitário que assume a formação dos estudantes da Educação Especial, difundidos e amplamente empregados pelas Organizações Multilaterais e apropriados pelas políticas brasileiras. Esse discurso segue reproduzido no cotidiano, muitas vezes, de forma acrítica, formando novos consensos. Tais valores subsidiam uma mudança cultural necessária à perspectiva inclusiva (RECH, 2012).

Frente a essas observações constantes nos PDIs, reconhecemos a possibilidade de se desconsiderar que

(...) a prática pedagógica em relação às pessoas com deficiência detém uma especificidade teórico-metodológica concreta, dando-se a entender que tudo pode ser resolvido apenas com aceitação e boa vontade, segundo um discurso que eleva a diversidade à condição de fetiche pedagógico. (BEZERRA e ARAÚJO, 2014, p. 110)

Nesse limiar, é preciso lembrar também que as políticas de inclusão têm estreita relação com a “gestão” da pobreza, no sentido de redução da “exclusão” dos mais pobres. Segundo Garcia (2004, p. 152),

Não se trata, portanto, de uma política social que vise reduzir a desigualdade social, econômica, cultural, buscando o desenvolvimento humano e condições dignas de vida. As políticas sociais inclusivas são propostas no sentido da “gestão social dos riscos sociais”, ou seja, de um gerenciamento da pobreza, legitimado por um discurso humanitário e cuja operacionalização deve ser realizada por meio da participação comunitária.

Desse modo, observamos que os PDIs dos IFs apreendem e reproduzem esses sentidos, legitimando-os institucionalmente, como, por exemplo, com a criação das “assessorias de ações inclusivas” ou “coordenações de ações inclusivas” que se tornaram as referências, quase que exclusivamente, para o debate institucional acerca de questões relativas à Educação Especial.

Observamos também definições que aparentam realizar uma troca entre a expressão Educação Especial por educação inclusiva, como no seguinte exemplo: “A educação inclusiva deve permear transversalmente todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo a todos a igualdade de oportunidades” (IFSC, 2014, p. 62).

Para esclarecer essa relação, lembramos que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através de um processo educacional que assegura tanto uma proposta pedagógica quanto recursos e serviços, com o objetivo de complementar e suplementar o processo de escolarização. Já a inclusão escolar “refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (BUENO, 2008, p. 49).

Nesse contexto, os estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação também devem ser matriculados nas escolas regulares, sendo vedada a exclusão desse sistema sob alegação da deficiência. A partir dessa proposição política, a educação brasileira estabeleceu a “educação inclusiva” como um objetivo político a ser alcançado. Sendo assim, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica das escolas comuns.

Diante disso, compreendemos que o exemplo anteriormente citado pode confundir o leitor, levando-o a conceber a educação inclusiva como uma modalidade de ensino. Além do mais, ao que nos parece, o paradigma “inclusivista” está sendo incorporado como uma perspectiva política hegemônica.

Outro aspecto que podemos citar foi a observação, em alguns PDIs, de outras expressões para se referir diretamente aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como podemos observar no Quadro 11.

Quadro 11: Expressões relacionadas ao público da Educação Especial

Instituto Federal	Trecho do Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAL	Criar condições físicas e pedagógicas para atender as demandas das pessoas com <u>necessidades específicas</u> , entendidas como pessoas com deficiências, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento (IFAL, 2014, p. 49, grifos nossos).
IFES	Para que o IFES possa atender ao <u>princípio da inclusão</u> , deve oferecer o atendimento educacional especializado, (...) prestado de <u>forma complementar ou suplementar</u> para atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em busca não só da sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas também de sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola. O IFES vê a <u>inclusão de pessoas com necessidades específicas</u> como um desafio a ser superado e já tem tomado algumas medidas para garantir que os direitos desse público sejam cumpridos (IFES, 2014, p. 43, grifos nossos).
IF Farroupilha	Os estudantes com <u>necessidades específicas</u> terão atendimento e apoio educacional especializado pelo Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que visa a oferecer suporte ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (IF FARROUPILHA, 2014, p. 159, grifos nossos).
IFMA	Programa de Apoio às Pessoas com <u>Necessidades Educacionais Específicas</u> : tem por finalidade garantir aos estudantes com deficiência física, surdez, cegueira, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, transtorno específico, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento (IFMA, 2014, p. 167, grifos nossos).
IFMT	Esse Núcleo tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes que possuam algum tipo de <u>necessidade educacional específica</u> , tais como deficiência física, mental, auditiva ou visual, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento (IFMT, 2014, p. 155, grifos nossos).

Fonte: A autora (2015).

Nos exemplos acima, observamos o uso dos termos “necessidades específicas” e “necessidades educacionais específicas”. Essas expressões estão diretamente relacionadas ao público da Educação Especial. O uso do termo “específicas” em substituição ao termo “especiais” pode indicar uma tentativa de delimitação na amplitude do público que é contemplado na expressão “necessidades educacionais especiais”.

Essa substituição tem sido amplamente utilizada nos PDIs, o que demonstra sua aceitação e, desse modo, contribui para a “estruturação de significados particulares de palavra, e para uma estruturação do seu significado potencial, é sem

dúvida interpretável como uma forma de adquirir hegemonia (FAIRCLOUGH, 2008, p. 235).

No entanto, essa questão conceitual prescinde um estudo mais detalhado, pois o uso de diversas expressões, em alguns documentos, ocorre de modo consciente, mas em outros revela uma confusão conceitual. Sobretudo, importa destacar que diferentes discursos podem produzir diferentes sentidos e, nesse contexto, ressaltamos que “o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 94). Desse modo, quando destacamos a opção de alguns Institutos em utilizar os termos “necessidades específicas” e “necessidades educacionais específicas” no lugar de necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais, entendemos que não é uma simples troca de palavras. Parece indicar, conforme procuramos discutir, a tentativa tanto de delimitar um público quanto de produzir um outro conceito em relação a esse trabalho.

Como exemplo de uma aparente confusão conceitual, localizamos no PDI do IFSP o uso de duas expressões para descrever o significado de NAPNE: “Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais” e “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”. Nesse caso, as expressões são muito distintas, representam formas diferentes de trabalho e, ainda, com públicos também diferentes, mas em ambos os casos estão vinculadas ao discurso relacionado às políticas de inclusão, sendo que o NAPNE figura vinculado diretamente às pessoas com deficiência, como pode ser observado no seguinte trecho:

Como uma das ações diretas e inclusivas, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, o IFSP propõe a instauração de políticas de acessibilidade arquitetônica e pedagógica que promovam o acesso, permanência e saída exitosa dos alunos com deficiências. (IFSP, 2014, p. 282)

Sendo assim, além de compreendermos uma possível “pouca importância” ao uso do termo Educação Especial, apreendemos o sentido de enfraquecimento, em que a Educação Especial esmorece diante das políticas inclusivas e transfere seus significados numa expressão de um movimento hegemônico da concepção inclusivista.

Nesse sentido, Garcia (2004, p. 150) adverte que tais discursos, globalmente

difundidos, que sustentam as políticas de inclusão,

(...) expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados.

Essa linguagem de “mudança social” anunciada pela autora tem sido acolhida nos PDIs como sinal de alinhamento com as concepções subjacentes à política nacional, expressa por meio dos documentos legais, que, por sua vez, também acolhem essa linguagem, o que certamente incorrerá em mudanças estruturais. Isso ocorre porque a relação entre as mudanças discursivas e a mudança social não pode ser avaliada de modo isolado, sem desconsiderar tanto uma quanto outra, como uma relação dinâmica (FAIRCLOUGH, 2008).

Outro fator que chamou nossa atenção foi como alguns planos indicam propostas que acabam por flexibilizar a própria estrutura administrativa e da prestação de serviço, como um modo de viabilizar o processo de inclusão. Assim, por meio de parcerias público-privadas e do envolvimento da família e da comunidade em prol de uma “sustentabilidade” do processo inclusivo, alguns institutos anunciam isso como meta necessária, como podemos observar no Quadro 12.

Quadro 12: Exemplos de Flexibilização das Estruturas Administrativas e da Prestação de Serviço

Instituto Federal	Trecho do Plano de Desenvolvimento Institucional
IFAP	Estabelecimento de parceria com os Órgãos Especializados objetivando o apoio às atividades programadas pelas Coordenações, e Diretorias para a efetivação dos cursos profissionalizantes voltados para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFAP, 2014, p. 94).
IFAL	Realizar parcerias com outros organismos e instituições para implementar ações de inclusão (IFAL, 2014, p. 143).
IFBA	Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONGs, órgãos representativos de PNEEs e de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (IFBA, 2014, p. 227).
IFC	(...) ao NAPNE compete: (...) mediar as negociações e convênios com possíveis parceiros para atendimento das pessoas com necessidades específicas (IFC, 2014, p. 83).
IF Sul-Rio-Grandense	Meta 2.21: Ter, no mínimo, 03 parcerias ao ano com outras instituições que atendam Pessoas com Deficiência nos municípios de abrangência do IFSul (IF SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 26).

Fonte: A autora (2015).

O movimento que se encena nos revela que o processo de inclusão escolar

requer investimentos financeiros (profissionais, equipamentos, materiais didáticos), como aponta Baptista (2004, p. 08), quando afirma que “os contextos que têm desenvolvido políticas de inclusão educacional, com qualidade, são redes ou sistemas de ensino que apresentam um elevado grau de investimento econômico na educação” (grifos nossos). Sendo assim, quando pensamos no envolvimento de outros agentes nesse processo, visualizamos também a possibilidade de que o sistema inclusivo se torne mais barato e, assim, mais interessante economicamente.

Desse modo, percebemos, no âmbito dos Institutos Federais, os reflexos do alinhamento ideológico das políticas educacionais às “exigências e concepções de organismos internacionais, que seguem ditando as regras da inclusão, segundo a (mercado) lógica do custo-benefício” (BEZERRA e ARAÚJO, 2014, p.115). Assim, observa-se a manutenção da proximidade entre as políticas de inclusão com as organizações não governamentais (ONGs), sendo que muitas delas são vinculadas à iniciativa privada, embora mantidas com recursos públicos. Não se trata de desconsiderar a importância de formas de apoio para o ensino comum, sob a justificativa de uma “inclusão radical”, inclusive, pois as políticas educacionais de escolarização do público da Educação Especial no ensino regular têm história recente. Sendo assim, vale destacar que “a escola especial pode ser um espaço altamente qualificado e pode contribuir com processos inclusivos, principalmente quando propõe uma ação complementar e não exclusiva” (BAPTISTA, 2004, p. 09).

Nesse contexto, é fundamental lembrar também o que pontuou Garcia (2004) sobre esse modelo de gestão que pode ser apresentado como modelo democrático e de discussões sociais com as famílias. Segundo a autora, o modelo proclamado via parcerias

(...) disputa espaço e legitimidade com outros parâmetros de participação das famílias na escola, quando buscam, por exemplo, debates democráticos, e possibilidades concretas de se fazer ouvir, e não apenas atuar de maneira pragmática no imediatismo da resolução de problemas cotidianos. (GARCIA, 2004, p. 167)

Seguindo essa observação da autora, é importante as instituições pensarem também sobre o que compreendem ser “participação das famílias e da comunidade”. Nos documentos estudados, parece-nos que essa relação família-instituição é pautada na premissa citada pela autora, isto é, no sentido pragmático e imediatista para solucionar um problema de um determinado estudante. Nesse sentido,

questionamos:

Por que não pensamos que, ao lado das limitações do sujeito, há aquelas limitações dos contextos (geralmente muitas) que deveriam ser trabalhadas e que poderiam mudar a configuração do ambiente? Ou seja, o sujeito (aluno) é ainda visto como o responsável pela sua possibilidade (ou impossibilidade) de ser incluído, considerando-se a “gravidade” do caso. Esse tipo de concepção e de expectativas contamina as tomadas de decisões e contribui para que os espaços escolares tendam a reproduzir modelos conhecidos. (BAPTISTA, 2002, p. 171)

Assim, compreender a participação das famílias para discussão e reflexão sobre os fatores indicados pelo autor acima, oportunizaria, provavelmente, a formação de novos níveis de organização e práticas sociais acerca da luta para garantir o direito à educação dos estudantes da educação especial. Isso posto confere à sociedade civil alternativas para a formulação de outros discursos, sem que estejamos fadados à mera reprodução.

Sem contestar os avanços que já ocorreram, que têm modificado as práticas pedagógicas e incluído as discussões relativas à escolarização de estudantes da Educação Especial nas políticas educacionais, é preciso ressaltar o sentido que nos marcou a respeito desse silenciamento da Educação Especial nos PDIs dos Institutos Federais e que nos levou a apreender que a Educação Especial ainda é pouco reconhecida como uma modalidade de ensino efetivamente. Como tal, a Educação Especial pressupõe organização, metodologia e processos diferentes dos usuais. Corroboramos nosso pressuposto as tantas dúvidas, dificuldades e desafios enunciados pelos profissionais dessas instituições, como vimos no Quadro 8.

Consideramos essa discussão importante, pois

(...) a limitação da discussão relativa à inclusão aos domínios da educação especial restringe – e muito – as chances de mudança efetiva das condições de oferta dos serviços educacionais sintônicos com essa perspectiva. Considero importante que aqueles que se ocupam da educação especial compreendam que a inclusão não elimina a educação especial, pelo contrário, o conhecimento construído nessa área passa a ser necessário a todos os educadores. É preciso, urgentemente, ampliar os espaços de articulação e debates entre os profissionais da educação em geral e aqueles da educação especial, começando pelos espaços de formação e de discussão acadêmica. (BAPTISTA, 2002, p. 164)

Sendo assim, nesta primeira seção, tecemos considerações referentes à relação entre Educação Especial e as políticas de inclusão, como nossa primeira categoria de análise. Para tanto, buscamos apresentar análises das concepções

mais evidentes nessa relação a partir da trama de enunciados que compõem os PDIs. Na sequência, apresentaremos as análises acerca da segunda categoria, na qual, de modo relevante, também apreendemos aspectos de uma relação, por vezes contraditória, agora, entre a Educação Especial e acessibilidade.

4.2 A Educação Especial: uma questão de acessibilidade?

Conforme procuramos discutir no Capítulo 2, os documentos legais, produzidos a partir de 2008, produziram várias repercussões no âmbito da educação formal, sendo que também geraram mudanças significativas no curso das políticas para a Educação Especial. Entretanto, de acordo com Garcia e Michels (2011), as análises desses documentos oportunizam observar um silenciamento do uso da expressão “Educação Especial” em relação ao destaque que passou a receber o AEE. Nas palavras das autoras:

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 110)

Lembramos também que a Educação Especial veio se consolidando e sendo considerada nas políticas educacionais principalmente a partir no ensino obrigatório, hoje definido via Educação Básica, a qual conta com expressivo aporte de documentos legais que indicam como ela deve ocorrer.

No contexto dos IFs, que integram tanto Educação Básica quanto Educação Superior, recordamos que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, traz como uma das ações de apoio a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011), o que determina que os IFs contemplem tanto o previsto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior.

Reapresentamos tais questões para subsidiar nossa reflexão acerca da segunda categoria de análise: A relação entre a Educação Especial e Acessibilidade. A escolha por verificar como se dá essa relação sobressaiu aos nossos olhos

quando observamos novamente um silenciamento da Educação Especial, não apenas em relação às políticas de inclusão, mas também em relação à acessibilidade em vários PDIs.

Chamou-nos atenção, inicialmente, o modo pelo qual a relação entre Educação Especial e acessibilidade se apresenta no PDI do IFAC. Nesse documento, há uma seção do PDI intitulada “Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades (Decreto nº 5.296/04 e Decreto nº 5.773/06)” (IFAC, 2014, p. 121). Nessa seção, o IFAC reconhece a acessibilidade a partir do conceito apresentado pelo Decreto nº 5.296/04, em seu art. 8º, o qual a define como:

(...) condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)

Logo em seguida, o texto do PDI incorpora uma dimensão pedagógica caracterizando-a como uma faceta da acessibilidade. Essa dimensão é apresentada no PDI como “ações que visam a quebrar as barreiras” na dimensão intitulada “pedagógica”, e descreve:

No aspecto pedagógico o IFAC deverá discutir e inserir na organização didática e projeto político pedagógico: alteração curricular, adequação dos processos de avaliação, bem como aquisição e adequação de equipamentos, mobiliários (cadeira de rodas), material didático e pedagógico acessíveis, dentre outros. (IFAC, 2014, p. 121-122, grifos nossos)

O documento ainda define outras dimensões que apresentam as ações que visam a quebrar as “barreiras”, quais sejam: arquitetônica, comunicacional e atitudinal. Cabe destacar que o Decreto nº 5.296/04 define o conceito de barreiras em seu art. 8º, inciso I:

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de

mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004, grifos nossos)

Assim, podemos observar que o referido Decreto não faz referência a uma dimensão “pedagógica” classificada como barreira para a acessibilidade, de modo que podemos constatar que o disposto no PDI é incompatível com o referido Decreto, no qual a instituição indica estar fundamentada. Além disso, embora o termo Educação Especial não apareça em nenhum momento do PDI do IFAC, a relação com essa modalidade de ensino pode ser notada, pois foi utilizada a exata denominação do público-alvo da Educação Especial para quem foi destinado o plano de acessibilidade e “atendimento diferenciado”.

Ainda em relação a esse documento, a exemplos de outros, as ações se configuram como ações futuras, algo que ainda será desenvolvido. Assim, a estruturação do trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial ainda está por ser discutida, um porvir, inclusive, pois discussões dessa natureza, no PDI do IFAC, não ocorrem em nenhum outro momento do texto. Nesse sentido, o que podemos apreender inicialmente são pistas de uma concepção que subordina as ações pedagógicas do campo da Educação Especial, ainda por serem estruturadas institucionalmente, ao princípio da acessibilidade.

A percepção de que não há uma política consolidada na instituição também pode ser sentida na estruturação das discussões relacionadas ao público da Educação Especial no PDI do IFPA, o qual apresenta a maior parte da discussão, por *campus*, de modo isolado, sugerindo, com destaque, o papel dos NAPNEs nesse processo, cuja descrição também aparece por *campus*, numa aparente desarticulação entre os *campi* e a reitoria. O que mais nos chama atenção é que tais discussões encontram-se no interior das seções intituladas “Acessibilidade” e “Plano Diretor de Infraestrutura Física”. Nesse caso, também não localizamos uma política estruturada institucionalmente que possa nortear a ação pedagógica no cotidiano escolar. Para além desse aspecto, é interessante notar que essas iniciativas pedagógicas, ainda que isoladas, se conformam ao campo da acessibilidade.

Essa aparente desarticulação nas discussões no interior da própria instituição já pôde ser percebida na análise desenvolvida por Santos (2011) acerca do PDI 2009-2013 do IFPA, a qual observou que as metas traçadas no PDI relativas às questões de “inclusão” (integrando aí o público da Educação Especial) “não

encontram amparo nas metas propostas pelas Pró-Reitorias, aparentando uma incongruência entre os objetivos do IFPA e os das Pró-Reitorias” (SANTOS, 2011, p. 78).

Na contramão desse movimento, evidenciamos a proposta do Instituto Federal do Sergipe, que instituiu uma ação que busca dar organicidade ao trabalho desenvolvido nos NAPNEs. A estratégia do IFS para se evitar essa desarticulação, ações isoladas e sem expressividade, foi de formar

(...) o Grupo de Trabalho do NAPNE, composto pelos representantes deste Núcleo em cada Campi, que objetiva construir e fortalecer as ações de Educação Inclusiva no IFS, e dessa forma busca reduzir as barreiras educativas através de uma política inclusiva criando possibilidades diferenciadas para ensinar, focando o olhar nas potencialidades e não somente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, enxergando o aluno na sua totalidade e concretude, e a escola, como meio de desenvolvimento. (...) (IFS, 2014, p. 99)

Dando continuidade, no PDI do IFCE encontramos uma situação que expressa a relação contraditória entre as ações pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência e acessibilidade, posto que anuncia, inicialmente, dentre seus objetivos e metas, um objetivo que integra aspectos pedagógicos relacionados às pessoas com deficiência, que diz o seguinte:

Objetivo: Dotar os campi de infraestrutura e condições pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiências de modo a garantir o êxito acadêmico. **Descrição:** Adequar os espaços físicos, conforme a NBR 9050/2004, assim como adquirir e/ou elaborar material didático. (IFCE, 2014, p. 39, grifos nossos)

Para alcançar esse objetivo, o IFCE elege as seguintes iniciativas estratégicas:

1. Pesquisar em relação à infraestrutura, recursos humanos e materiais didáticos pedagógicos. 2. Realizar levantamento das necessidades com base nos dados da Comissão Própria de Avaliação (CPA). (...) 1. Criar e/ou estruturar os NAPNE em todos os campi. 2. Promover a oferta de cursos de formação continuada aos servidores e estudantes. 3. Realizar um censo anual das pessoas com deficiências (PCD) no IFCE e alimentar o SISTEC. (IFCE, 2014, p. 39-40, grifos nossos).

A proposta do IFCE, à primeira vista, indica que a instituição volta sua atenção para a infraestrutura e também para as “condições pedagógicas”, demonstrando compreender que ambas são distintas, ainda que complementares. No entanto, ao verificar quais estratégias foram escolhidas para que fosse possível

atingir esse objetivo, percebe-se que a compreensão de “condições pedagógicas” consiste na oferta de recursos, técnicas, estrutura organizacional, comunicacional e de infraestrutura, ficando seu foco pedagógico/educacional empobrecido/ausente.

Para exemplificar outro modo pelo qual podemos apreender esse sentido, identificamos a polarização no tratamento às questões relativas ao público da Educação Especial no PDI do IFB. Inicialmente, buscamos localizar discussões do campo pedagógico. Sendo assim, encontramos o seguinte:

O IFB oferecerá adaptações aos seus instrumentos avaliativos e o apoio necessário aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas previamente solicitado, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência ou outra necessidade específica. (IFB, 2014, p. 61, grifos nossos).

Esse trecho integra a seção “Processo de Avaliação”, da Organização Didático-Pedagógica, e representa a única indicação pedagógica para alunos com “necessidades educacionais específicas” que consta no PDI. Sendo assim, podemos também considerá-la como a única referência para a ação pedagógica com estudantes da Educação Especial. Nessa referência, a instituição indica que “oferecerá adaptações aos seus instrumentos avaliativos”, sendo que adaptar pressupõe adequar, ajustar algo já existente, isto é, não implica uma nova discussão, em reflexões a partir de uma nova concepção. Podemos entender que a instituição não apresenta estratégias pedagógicas ou diretrizes consolidadas na instituição para a prática educativa junto ao público da Educação Especial.

Outro aspecto interessante foi a observação de que a instituição oferecerá “apoio”, sem definir quem são os agentes responsáveis por esse apoio. Como hipótese, podemos compreender que seja o NAPNE; no entanto, esse núcleo é denominado em vários momentos do documento como “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” (IFB, 2014, p. 82), cuja função de “atendimento” pressupõe receber, acolher, diferentemente do “apoio”, que indica algum tipo de auxílio, o qual ainda está condicionado a uma solicitação antecipada, como vimos no excerto. Cabe ainda destacar que, no índice de abreviaturas, o NAPNE é denominado de modo muito diferente, como “Núcleo de Apoio a Estudantes Portadores de Necessidades Especiais”, o que também implica sentidos e significados diferentes para sua atuação. Ainda assim, não podemos afirmar que a

instituição não tenha outros documentos que orientem esse processo, porém, se há, não foi indicado no PDI.

De outro lado, chamou-nos atenção o detalhamento das ações relacionadas à acessibilidade no capítulo dedicado à infraestrutura. Esse campo recebe 6 páginas completas de texto, no qual são descritas pormenorizadamente as ações de acessibilidade na instituição. Percebemos, nesse caso, uma concepção emergente no PDI de que para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, primeiramente, ou com maior importância, é necessário assegurar a acessibilidade em detrimento da definição dos processos singulares que permeiam a ação pedagógica de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tal concepção recorre desde o PDI 2009-2013 do IFB, analisado por Santos (2011), o qual constatou que:

Foi dado maior enfoque às mudanças de estrutura física e à construção dos campi, atendendo às normas de acessibilidade, além de se fazer referência à implementação dos NAPNEs nos campi, sem detalhar sobre suas atividades (SANTOS, 2011, p. 73, grifos nossos).

As situações destacadas nesta seção nos dão mostra de um modo de relação entre a Educação Especial e a acessibilidade, no qual ocorre uma subordinação da primeira em relação à segunda. Ao intitularmos a seção como “Educação Especial: uma questão de acessibilidade?”, estamos problematizando também o fato de que novamente se evidencia um silenciamento da Educação Especial e, mais ainda nesse caso, da ação pedagógica dessa modalidade, em detrimento da supervalorização dos recursos e técnicas.

Sendo assim, parece-nos que o fato de a Educação Especial ser discutida e pensada no âmbito da acessibilidade decorre da compreensão e da priorização do quesito “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011), determinado pelo Decreto nº 7.611/11, em relação aos documentos relativos à Educação Especial, cujo teor muitas vezes se encontra mais voltado à Educação Básica. Entendemos que as discussões referentes às questões pedagógicas geram diferentes debates e necessitam ser pensadas com cuidado para não se incorrer no risco de se criar novas formas de segregação em nome de uma inclusão, como chama atenção Michels e Garcia (2010). No entanto, também não é possível negar que os sujeitos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possuem modos singulares de apropriação da cultura, de modo que é importante pensar em processos de ensino-aprendizagem que contemplem suas especificidades.

Nas palavras de Pletsch (2014, p. 12), o

(...) reconhecimento da individualidade deveria ser a diretriz prioritária das práticas curriculares para qualquer aluno, pois uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares “fordistas”.

Com isso, não defendemos a padronização de novos modelos educativos, ou direcionamentos didáticos, ou ainda a perspectiva de que o desenvolvimento de materiais específicos ou espaços específicos seja suficiente; antes, pensamos ser importante discussões em nível de formação inicial e continuada que abranjam o pensar sobre o processo educacional para além da concepção de que seja um processo de aplicar estratégias. É reconhecer e não negar “a importância de práticas pedagógicas diversificadas e articuladas com referenciais teóricos e metodologias de ensino desenvolvidas a partir do currículo escolar” (PLETSCH, 2014, p. 12).

Isso posto nos indica que vários IFs, sob a justificativa de serem equivalentes às Universidades Federais, ou seja, instituições de Educação Superior, têm atendido aos requisitos legais de acessibilidade em detrimento de outras questões proeminentes da Educação Especial. Também nos é revelado que tal situação representa uma consequência/efeito de uma política de Educação Especial que ambiciona ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, porém cujo aporte legal ainda está mais voltado à Educação Básica. Nesse caso, ressaltamos que tal argumentação ainda não justifica o fato da não observação de sua legislação, por parte de vários IFs, tendo em vista que não são instituições que ofertam exclusivamente Educação Superior, mas também contemplam a Educação Básica.

Essa secundarização dos aspectos pedagógicos também foi verificada por Santos (2011) em sua pesquisa, a qual analisou cinco PDIs (com vigência 2009-2013). De acordo com suas análises, esses PDIs supervalorizaram já os recursos e técnicas voltados à acessibilidade em detrimento das modificações necessárias à ação pedagógica, de modo que acabaram

(...) dando ao aluno com deficiência a estrutura física, sem oferecer o apoio profissional adequado para a sua formação, deixando nas mãos do aluno a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso educacional. Ilude

apresentando um planejamento institucional com metas e ações voltadas para uma educação inclusiva, fazendo com que o aluno com deficiência acredite que sua formação profissional estará garantida e, com isso, obterá uma vaga no mercado de trabalho. (SANTOS, 2011, p. 86)

Isso posto parece nos revelar que muitos Institutos Federais, apesar de terem realizado modificações arquitetônicas, que também são necessárias, não repensaram, de forma substancial, suas organizações pedagógicas, talvez no intento de adiar tais mudanças inerentes à efetivação da Educação Especial. Michels, Carneiro e Garcia (2010, p. 07), indicam que, de certa forma,

(...) a aposta de uma educação escolar de melhor qualidade para os estudantes com deficiência está depositada sobre a produção de materiais e aquisição de equipamentos que, sem sombra de dúvida, são fundamentais. Contudo, a articulação do trabalho pedagógico entre profissionais com formações diferentes e que poderiam atender ao objetivo de a educação especial ser de fato complementar ou suplementar estaria secundarizada.

Sendo assim, essa possível manutenção dos velhos moldes 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).

Desse modo, na próxima seção procuramos apresentar e discutir a relação entre a escolarização do público da Educação Especial e os NAPNEs, de modo que observamos esses núcleos como a única expressão da apropriação da política de Educação Especial em alguns Institutos Federais.

4.3 Educação especial: uma responsabilidade dos NAPNEs?

Nesta terceira seção, procuraremos apresentar a expressividade com que figuram os NAPNEs como “estratégia-chave” para a implementação de políticas institucionais para a escolarização do público da Educação Especial, sendo que, em alguns documentos, pudemos apreendê-los como a principal estratégia de articulação política e, em outros documentos, como o único responsável por esse processo.

Segundo o PDI do IFTM:

Esse Núcleo tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes que possuam algum tipo de necessidade educacional específica, tais como deficiência física, mental, auditiva ou visual, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento. (IFTM, 2014, p. 155, grifos nossos)

Essa ousada finalidade atribuída aos NAPNEs do IFTM nos instiga a questionar quais condições são necessárias para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar desses estudantes? E ainda, a expressão “sucesso escolar” estaria vinculada ao resultado, conclusão ou ao bom resultado, êxito? Esses são sentidos distintos para a mesma expressão, e um ou outro prescinde o estabelecimento de estratégias pedagógicas.

No PDI do IFTM, a instituição define que “Tais condições abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, físicos e pedagógicos, e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (IFTM, 2014, p. 155). Indica também que o NAPNE trabalha em conjunto com outros setores do IFTM e

(...) desenvolve um trabalho de suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessário às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua também na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de docentes para a Educação Especial, destinados à comunidade interna e externa do IFTM. (IFTM, 2014, p. 155, grifos nossos)

Nessa situação, podemos apreender o NAPNE com o principal articulador e executor de ações relacionadas ao público da Educação Especial, uma ação que não é isolada. De outro lado, o PDI não apresenta como tais ações serão realizadas, como esses núcleos estão estruturados e, principalmente, se existem ou não orientações pedagógicas institucionais para o processo educacional, para que os *campi* possam garantir o acesso, a permanência e o “sucesso escolar”.

É interessante observar que, na citação acima, o NAPNE aparece como agente que promove “suporte”, ou seja, sua ação está mais relacionada ao apoio do que ao atendimento. No entanto, a denominação apresentada no PDI é de “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”. Diante disso, não fica claro no documento como está organizado esse atendimento aos estudantes da Educação Especial, tendo em vista que o texto nos sinaliza que os NAPNEs são núcleos voltados para assessoria, suporte, apoio.

Já no PDI do IF Sul-rio-grandense, são apresentadas ações ligadas às

peças com deficiência, as quais integram as áreas: Arquitetônica; Atitudinal; Comunicacional; Metodológica; Instrumental e Programática. Sendo assim, define-se que:

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. (IF SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 42, grifos nossos)

Nesse trecho, observamos que o NAPNE tem função executora para desenvolver ações de apoio, provimento e planejamento, notadamente mais voltadas à acessibilidade, tornando-se um exemplo de NAPNE como “núcleo de acessibilidade” que atende ao dispositivo legal para instituições de Educação Superior. Novamente o campo pedagógico/educacional não figura de modo evidente no PDI.

Importa destacar que a instituição de formas/ações de apoio ao ensino comum é reconhecidamente importante, todavia a adoção dessas medidas voltadas enfaticamente à acessibilidade, categorizada no exemplo como arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, não são suficientes diante dos desafios postos pela escolarização do público da Educação Especial na escola regular, a qual requer reflexões, estudos e discussões acerca do projeto político-pedagógico da instituição.

Outro aspecto que pudemos observar foi a estreita relação entre os NAPNEs e as discussões encontradas nos PDIs acerca das salas de recursos e do próprio Atendimento Educacional Especializado. Aqui não estamos dizendo que os PDIs indiquem que os NAPNEs são exclusivamente SRMs ou o próprio AEE, pois na grande maioria das discussões apresentadas nos PDIs sobre os NAPNEs, esses núcleos estão vinculados a um leque mais amplo de ações e responsabilidades, relacionados ao público da Educação Especial e às causas da educação inclusiva. Porém, essa relação é evidente e frequente nos documentos institucionais. Um exemplo disso podemos observar no PDI do IFBA, o qual define que:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas NAPNE tem como objetivos: (...)– Estabelecer contato com instituições ou organizações que atendam alunos com necessidades educacionais específicas, com vistas a desenvolver trabalhos em conjunto; – Firmar parcerias com órgãos públicos e instituições que desenvolvem atividades de inclusão e de atendimento a pessoas com necessidades

educacionais específicas; (...) – Propor adaptações que garantam o acesso e a permanência dos discentes com Necessidades Educacionais Específicas no Câmpus; (...)– Sistematizar as atividades propostas pela comunidade educativa para atendimento das PNEEs; – Elaborar instrumentos de avaliação que sejam abrangentes e criteriosos e através dos quais seja possível identificar claramente as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno(a). – Assessorar os docentes nas atividades didático e pedagógicas de atendimento às PNEEs. – Elaborar o material didático pedagógico a ser utilizado, em consonância com as necessidades específicas de cada grupo de alunos(as); – Disponibilizar materiais para atender as Necessidades Educacionais Específicas dos alunos(as); (IFBA, 2014, p. 226-229)

Ainda assim, cabe destacar que a ação desses núcleos articulada ao atendimento realizado em sala de recursos é também valiosa, pois o atendimento realizado em SRMs é um potencial suporte que

(...) tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum, assim como ocorre o destaque acerca da necessidade de investimentos na qualificação desses espaços, principalmente no que se refere às possíveis articulações entre as ações do educador especializado e aquelas do professor de sala de aula comum. (BAPTISTA, 2011, p. 66)

Dando continuidade, observamos no PDI do IFRN que o NAPNE objetiva “definir diretrizes que promovam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEEs), buscando o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades” (IFRN, 2014, p. 150, grifos nossos). Inicialmente poderíamos apreender que se tratam de diretrizes pedagógicas, uma vez que, no campo educacional, o uso do termo “diretrizes” é comumente voltado à questão pedagógica. Desse modo, buscamos pistas ao longo do texto para ratificar ou não nossa impressão, ao que encontramos o NAPNE relacionado às seguintes ações:

Promoção de cursos de capacitação no IFRN, tais como: Curso de Extensão em Educação Inclusiva na modalidade à distância, numa parceria do Instituto Federal de Brasília (IFB) com o IFRN, em curso; Curso de Libras – Intermediário; e os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras – Libras do Campus Natal-Central, concluídos em Setembro/2012. E estão previstos ainda outros cursos: Introdução à Interpretação (220 horas), Produção e Adaptação de Provas para Deficientes Auditivos (Legendagem/ Descrição de sons - 30 horas) e Metodologia de Ensino para a Deficiência Auditiva em Classe Inclusiva (40 horas). (IFRN, 2014, p. 150)

Além de ações voltadas à formação promovidas pelo NAPNE, encontramos o núcleo envolvido em ações do campo da acessibilidade. Sendo assim, nossa primeira hipótese, de que o NAPNE fosse responsável por “definir diretrizes” do campo pedagógico, não se confirma, pois sua ação está mais voltada à “promoção

de cursos de capacitação” e à acessibilidade. Esse exemplo também nos apresenta o NAPNE como responsável pela realização de ações relativas ao público da Educação Especial, porém nos sinaliza novamente um silenciamento do caráter pedagógico que prescinde a Educação Especial.

Podemos considerar, então, que os NAPNEs, em algumas instituições, se não é a única expressão da apropriação da política, sua criação “é o primeiro passo para que se inicie a consolidação das ações inclusivas nos diversos campus” (IFMG, 2014, p. 74), como indica o PDI do IFMG.

Nesse cenário, cabe ressaltar que compreendemos um processo de escolarização que ocorre através das vivências escolares, do contato com o conhecimento historicamente acumulado de modo sistematizado, na relação professor e aluno, na relação entre os alunos e por aí vai. Cabe a nós refletir se essas evidências de que, em algumas instituições, o NAPNE é concebido como a política para a escolarização de estudantes da Educação Especial, como o responsável, não estariam isentando outros atores envolvidos da responsabilidade sobre o processo educacional desse público.

Inquietações como essa nos evidenciam a importância de pesquisas que investiguem essa política em uso, suas consequências e seus efeitos, como sinaliza Baptista (2004, p. 04):

Na verdade, carecemos de estudos que dêem suporte às nossas análises e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas consequências, tanto para os alunos quanto para os professores, quanto para as instituições de ensino.

Outro ponto que nos inquieta é o fato de que, ao se compreender os NAPNEs como espaços específicos e, conforme observamos nos documentos, quase que únicos de discussões da Educação Especial nos Institutos, acaba-se desviando o olhar do campo pedagógico e correndo-se o risco de criar novos espaços segregadores e de ratificar a falsa concepção de que esse tipo de atendimento isolado poderia conseguir avançar nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências. Com isso, observamos o grave problema de, novamente, um único setor ser responsabilizado sobre o processo educativo do público da Educação Especial (FUCK e CORDEIRO, 2015).

Assim sendo, os NAPNEs assumem a outra face da inclusão, que, para Bezerra e Araújo (2014, p. 106),

(...) a perspectiva da *inclusão* é também *excludente*. Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, ela traz novo simulacro à educação especial, porquanto a mantenha como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais. (grifos dos autores)

Para além dessa problemática, a compreensão dos NAPNEs como esses espaços de apoio, suporte técnico, pode também enfocar um aspecto componente da Educação Especial, qual seja, adaptações e recursos, em detrimento, como já discutido anteriormente, dos estudos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Novamente, gostaríamos de ressaltar que não discordamos da necessidade de também se desenvolver recursos e adaptações,

Todavia, entende-se que os recursos e adaptações devem ser ajustados às necessidades dos estudantes, oportunizando-os desenvolver suas potencialidades, portanto, não existe um padrão único para seu uso, assim como não significa que toda pessoa com deficiência necessariamente necessite deles, ou ainda que tudo deva ser adaptado, mas que estes devem ser personalizados, visando à autonomia da pessoa. Para além desta autonomia, entender que os recursos e adaptações constituem-se em meios, pois, o que deve ser fundamentalmente garantido ao aluno com deficiência é o seu direito de acesso aos conteúdos escolares (FUCK e CORDEIRO, 2015, p. 398).

Em síntese, o que queremos destacar é que, conforme Silva (2011), as necessidades educacionais decorrentes da deficiência não podem ser resolvidas de forma isolada, pois a escola é espaço do contraditório, de luta ideológica, de afirmação e negação de concepções e significados. Sendo assim, o processo educacional, não apenas para o público da Educação Especial, mas para todos, prescinde um compromisso coletivo e avanços na própria compreensão do processo educativo, superando concepções que ainda são pautadas na lógica de uma relação unilateral e direta.

Dessa forma, ao analisarmos os documentos, é possível indicar algumas concepções de Educação Especial que mais nos inquietaram, como procuramos listar abaixo:

- a) Determinação de um único setor como responsável pelo processo de escolarização do público da Educação Especial;
- b) A conformidade da Educação Especial à uma questão de acessibilidade; e
- c) A limitação das políticas de inclusão ao campo da Educação Especial, na qual a Educação Especial assume a face social e humanística da inclusão.

Pudemos perceber, nesse exercício de análise, que as relações observadas entre as categorias estabelecidas não ocorrem de modo isolado. As expressões das relações entre a Educação Especial com as políticas de inclusão, com a acessibilidade e com os NAPNEs muitas vezes se entrelaçam ao longo dos enunciados. Não podemos apreendê-las como determinantes umas das outras, e sim evidenciar que são expressões do modo como a Educação Especial tem sido compreendida nos IFs. Essas confusões, distorções e silenciamentos, que possivelmente ocorrem no cotidiano escolar, são representações também dos efeitos e consequências do processo de “interpretação e recriação” da política, que por sua vez podem representar novas transformações na política original (MAINARDES, 2006, p. 53).

Desse modo, o observado são iniciativas variadas de instituição para instituição de uma política para a escolarização desses estudantes, sendo que alguns IFs já apresentam alguns encaminhamentos e ações e outros ainda não. Mas, em comum, para além do que procuramos listar acima, observamos ainda certa reprodução, nos documentos, dos discursos legais, no sentido de terem sido “copiados” e não discutidos e repensados a partir do cotidiano de cada instituição. Pelo contrário, observamos indicações de ações e consolidação de espaço, com os NAPNEs, a partir do discurso de se fazer cumprir a lei, mas ficamos com a impressão de que a realização da operacionalização dessa lei ainda não foi efetivamente pensada.

Em outras palavras, conforme observou Santos (2011), parece que os documentos atendem, em seus textos, as indicações estatais. No entanto, é “possível verificar na análise dos planos que a falta de reflexão sobre a política de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional gera inconsistências entre os objetivos, metas e ações traçadas nos PDIs” (SANTOS, 2011, p. 90).

Esse fato nos remete a outra questão, isto é, há uma grande diferença entre dar uma resposta ao dever legal e assumir um compromisso com o processo educacional. É importante lembrar que a dinâmica educacional, tanto na sala de aula como na escola como um todo,

(...) tanto pode contribuir para o acolhimento e o estabelecimento de trocas efetivas entre os diferentes atores, como, por outro lado, proporcionar o desenvolvimento de relações autoritárias e estéreis que minam a auto-estima dos necessitados de inclusão. (MOREIRA, RHINOW e COLOSSI, 2006, p. 23)

Cabe lembrar que as mudanças inerentes à necessária “transformação da escola” diante da premissa da escolarização para todos, como temos destacado, transcendem o nível da acessibilidade e da didática em sala de aula. Exigem, prioritariamente,

(...) uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, da existência de projetos político-pedagógicos que dêem suporte às mudanças legislativas, as quais se ocupariam da criação de normas de escasso valor, se tomadas como *obrigação* pura e simples. (BAPTISTA, 2004, p. 10)

Por essa razão, a simples regulamentação das leis e suas apropriações nos textos institucionais não garantem o desenvolvimento de práticas educativas e modos de relações no cotidiano escolar que efetivamente incluam as pessoas com deficiências. Corroborando nossa análise os estudos de Pletsch (2014, p. 18-19) quando afirma que “apesar do avanço em termos de direitos sociais e educacionais, tais dispositivos não se traduzem na prática para um contingente significativo de pessoas com deficiência”.

Desse modo, parece-nos fundamental que sejam criados, no interior das instituições, fóruns de discussão e de estudo, e que sejam fortalecidos os movimentos que já existem, para que possam, cada vez mais, debater e qualificar a organização pedagógica das práticas que envolvem a escolarização do público da Educação Especial.

Os avanços da apropriação da política nos Institutos Federais, bem como da compreensão da Educação Especial como uma modalidade de ensino que envolve uma ação eminentemente pedagógica, passam também pelo engajamento da sociedade civil, na construção de novas relações e debates acerca da garantia do direito à educação, numa perspectiva democrática, que busque alternativas à concepção hegemônica e “salvacionista” do sistema educacional inclusivo, que só precisa ser inclusivo pois carrega em si uma essência excludente.

Enfim, não se pode negar os avanços legais observados nas últimas décadas no nosso país, contudo entendemos que, para ser possível um processo educativo que concretamente oportunize novos modos de apreender o mundo e novos conhecimentos, precisamos avançar para além dos aspectos discutidos acima.

Assim, pensar a Educação Especial, de modo específico nos Institutos Federais, objeto de nossa análise, é suplantar os aspectos das normas, decretos, relações e leis, é pensar no processo educativo em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate empreendido neste trabalho tomou a Educação Especial como modalidade educacional, que prescinde uma proposta pedagógica e que se articula com a educação profissional, desde a sua concepção, como componente do conjunto de políticas sociais plasmadas pelo Estado brasileiro até a sua implementação nos IFs.

As políticas para o campo da Educação Especial, como as vemos hoje, são resultado de um processo de mudança na própria concepção do Estado brasileiro. Nas últimas décadas, sobremaneira, têm sido influenciadas por indicações de organismos multilaterais firmadas em convenções internacionais, com as quais o Brasil é comprometido. Essas concepções estão intimamente ligadas com o processo de reestruturação da ordem capitalista, sendo que o paradigma da inclusão escolar representa uma de suas expressões, com vistas, primeiramente, à “gestão da pobreza”, para que se evitem riscos desnecessários à governabilidade.

Através do paradigma inclusivista, o Brasil assume como meta a educação inclusiva, em relação à qual os estudantes da Educação Especial devem ser matriculados nas escolas regulares e não mais, tão somente, em escolas especiais, o que impacta em mudanças pedagógicas e estruturais dessas instituições. Isso demanda altos investimentos, e, como alternativa para se construir um sistema mais barato, há o incentivo na formação de parcerias de diversas ordens, o que pôde ser percebido nos textos dos PDIs.

Nessa seara, não podemos negar que houve avanços no campo da Educação Especial, pela atenção política que passou a receber, aliada aos debates oriundos dos movimentos sociais, que, por sua vez, também influenciaram na construção do vasto leque de documentos legais e orientadores de que dispomos hoje, como o PNE de 2014, e que expressam com clareza o direito à educação ao público da Educação Especial e sua articulação com a Educação Profissional, apresentando-a em metas específicas.

Esse direito, com campo das leis relativas à Educação Especial, ainda é mais considerado a partir do ensino obrigatório, na Educação Básica, nos termos do seu detalhamento e operacionalização, mas não nega também que seja garantido nos

demais níveis e modalidades de ensino, o que localiza definitivamente os IFs como lugar onde a Educação Especial também é desenvolvida.

Pudemos perceber que as trajetórias da Educação Especial e da Educação Profissional historicamente foram se configurando em caminhos paralelos, e que seus encontros pouco se deram na escola regular, menos ainda no Ensino Médio, o que desataca o papel da Educação Profissional técnica de nível médio integrada, ofertada nos IFs, como meio profícuo de fortalecer essa relação.

Sendo assim, através da análise de 36 Planos de Desenvolvimento Institucionais, do estudo da sua arquitetura, da sistematização de excertos como ocasião para representar o discurso, pudemos perceber que houve escolhas relativas à Educação Especial nas quais aspectos ficaram visíveis e outros foram ocultados, desconsiderados. Embora o texto indique o compromisso dos IFs em assumir alguns aspectos legais, também descortina o que está oculto, os compromissos que não assumem. Ou seja, a ausência também é presença, e o não dito nos diz algo. Nesse momento, o silenciamento da Educação Especial nos chamou atenção. Esse primeiro momento de leitura nos subsidiou para a escolha das três categorias de análise escolhidas, que evidenciaram distintas formas de compreensão da Educação Especial.

Podemos considerar que as políticas de inclusão surgem nos discursos aparentemente como uma “única alternativa”, uma concepção hegemônica que vincula a escolarização do público da Educação Especial a conceitos humanitários, valores que amenizam a realidade de uma sociedade desigual, e essa foi a primeira relação analisada, entre as políticas de inclusão e a Educação Especial.

Em alguns momentos, percebemos sentidos que reduziram as políticas de inclusão ao âmbito da escolarização do público da Educação Especial e também apreendemos uma confusão conceitual entre os significados de Educação Especial, políticas de inclusão, Educação Inclusiva, bem como nos significados atribuídos ao público da Educação Especial. Essa confusão fragiliza a definição de uma concepção institucional e uma análise crítica sobre esses conceitos, que por vezes são apropriados e reproduzidos de forma acrítica.

A segunda relação que constatamos foi uma sensível subordinação da Educação Especial às questões do campo da acessibilidade, evidenciando nova forma de silenciamento da Educação Especial e, mais ainda nesse caso, da ação

pedagógica dessa modalidade em detrimento da supervalorização dos recursos e técnicas.

Na terceira categoria de análise, que diz respeito à relação entre a Educação Especial e os NAPNEs, observamos a relevância assumida por esses núcleos no decorrer dos documentos. Apreendemos que os NAPNEs são os principais articuladores das políticas voltadas para a escolarização do público da Educação Especial, quando não são a expressão única da tradução da política na instituição. Nesse cenário, verificamos a ocorrência da flexibilização das estruturas administrativas como estratégia para baratear a operacionalização da política, exemplo da sintonia com as concepções de cunho neoliberal.

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 no interior da instituição quando outros atores envolvidos no processo educacional (direções de ensino, coordenações de ensino, de curso, professores, equipe pedagógica) poderão não se sentir tão responsáveis quanto o NAPNE.

Apreendemos também que a atuação desses núcleos está muito mais relacionada com a disponibilização de recursos e técnicas voltados à acessibilidade do que com as questões pedagógicas. Nesse aspecto, não podemos afirmar que há uma concepção hegemônica que indique esses núcleos também como responsáveis pelo ato pedagógico, pois essa questão pouco foi esclarecida na maioria dos PDIs.

Observamos que muitos documentos explicitam uma intenção primeira em atender aos dispositivos legais, através de textos que se comprometem de modo emblemático, como uma panaceia para resolver os problemas sociais, com promessas e muitas garantias, porém sem definir de modo claro como isso será feito, o que poderá impactar na perpetuação de práticas pedagógicas desorientadas, desarticuladas, uma vez que esses planos, na maioria dos casos, têm vigência a partir de 2014 até 2018. Daí a importância do acompanhamento e de estudos das políticas em uso, no seu contexto da prática, para subsidiar orientações e um diálogo mais sistemático junto aos *campi* dos Institutos Federais, uma vez que nosso trabalho não se estende aos *campi*.

Acreditamos que, como consequência de uma ação desorientada, impactos negativos também podem recair sobre a qualidade da formação profissional desses sujeitos e da ação pedagógica dos professores que atuam com esses sujeitos. O

acompanhamento da implementação de políticas pelo Estado que se defende não segue no sentido de regulação e conferência para o cumprimento de metas, mas no sentido de assessorar e subsidiar para a melhoria do processo educativo, não somente com foco nos resultados.

Na leitura de alguns PDIs, tivemos a impressão de um *laissez-faire* na apropriação da política de Educação Especial, em que não havia evidências de uma institucionalidade nas ações e em que cada *campus* estruturava suas próprias iniciativas. Já em outras situações, pudemos observar políticas bem estruturadas que esclarecem como se dá a ação pedagógica no processo de escolarização dos estudantes com deficiências, anunciando os caminhos possíveis e já delineados.

Procuramos apresentar facetas do que nos passou ao longo de tantas leituras e do exercício de análise. As apreensões reveladas tiveram como intento demonstrar concepções que estão fundamentando os discursos acerca da Educação Especial e subsidiar a construção de reflexões que ora traduziam-se em críticas, ora em hipóteses na tentativa de entender como a política de Educação Especial tem sido apropriada nessas instituições.

É fundamental ainda destacar que os pontos de tensão polemizados não têm como propósito culpabilizar os Institutos Federais ou as comissões que construíram os PDIs, mas buscam tornar evidente que existem falhas no processo de acompanhamento das políticas educacionais no contexto dessas instituições, bem como ressaltar a importância da criação e fortalecimento de grupos que debatem e estudam a temática, fóruns de discussão e trocas de experiências, pois foi possível verificar que vários IFs já têm uma trajetória e política mais consolidada e certamente podem contribuir para esse debate.

O estudo empreendido neste trabalho permite também indicar a importância da ampliação de pesquisas que investiguem as políticas em uso nessas instituições, buscando compreender como os IFs, que já tem políticas institucionais mais consolidadas para a escolarização do público da Educação Especial, têm organizado os processos pedagógicos no contexto da prática. Outra vertente de pesquisa que apresenta-se relevante se localiza na busca por compreender as concepções de NAPNE em relação a concepção de Atendimento Educacional Especializado e de Salas de Recurso Multifuncionais, e, de modo complementar, revela-se também importante investigações que ouçam as vozes desses profissionais da educação e estudantes que tem vivenciado no cotidiano processos

de ensino e aprendizagem singulares, suas dificuldades e seus sucessos. Tais questões sobressaltaram pontos de tensão, de inquietude, que podem ser explorados em novas pesquisas.

O momento no qual vive o Brasil aponta para a necessidade de estudos sobre as políticas em ação, de como essas políticas têm sido traduzidas no contexto da prática, compreender seus efeitos e também suas contradições. Ainda que institucionalmente estejamos enredados no sistema, acreditamos que ações individuais ou pequenos coletivos que buscam a mudança e a transformação social podem levar à emancipação, numa demonstração do movimento contra-hegemônico, dentro do próprio sistema, a começar pela base.

Para finalizar, sem a pretensão de apresentar soluções ou encerrar a discussão, lembramos dos vários pesquisadores que têm empreendido esforços nesse debate, das pessoas que constituem o público da Educação Especial e que estão sempre reivindicando seu direito, além dos muitos profissionais da educação que assumem esse compromisso de modo consciente. Essa expressão coletiva é a força propulsora que constrói a crítica e a resistência possível de se traçar rumos diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Isa Regina S. dos. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4199>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ANTUNES, Ricardo. As formas de padecimento no trabalho. *In: Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.17, n.4, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ASSIS, Suelen Tavares Godim de. **A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará, 2012. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=35>. Acesso em: 31 out. 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.oiece.org/seminario/Ball%20Diretrizes%20globales.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006>. Acesso em: 20 dez 2015.

_____. Educação Inclusiva. Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista. *In: Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3/4, p.161-172, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. A inclusão e seus sentidos: Entre edifícios e tendas. *In: 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Conhecimento local e conhecimento universal*. 29 de agosto a 1º de setembro de 2004 (anais em CD-ROM). Palestra.

Disponível em: <<http://www.proinesp.ufrgs.br/files/palestras/palestraclaudio.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.19 n.56 jan/mar 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BEZERRA, Ciro; PAZ, Sandra Regina. Emancipação e apropriação social do conhecimento em Gramsci: Uma reflexão a partir do corpus categorial da filosofia da história. *In: Trabalho & Educação*, v. 16 n. 2 jul/dez 2007. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/872/764>>. Acesso em: 20 dez 2015.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Pesquisa Educacional**. 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 14 ago. 2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 198**, de 13 de junho de 2001, que aprova a Convenção de Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília,

2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **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. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual se destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com vistas a fortalecer seu ingresso nas escolas públicas. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SECADI, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto educacional. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92091/250349.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: Wva, 2007.

COELHO, Mariangela. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego: Plano Nacional de Qualificação. 2014. *In: Seminário “Perspectivas da Qualificação frente ao novo MROSC”*. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF80808148EC2E5E014A150C8E021EB1/Painel%20II%20-%201%20-%20Qualifica%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20FAT%20%20-%20MARIANGELA.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2015.

CONSELHO Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB. **Parecer nº 17/2001**, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Resolução nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Resolução nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RIBEIRO, Sônia Maria; SCHULZE, Mariana Datria. Sentidos atribuídos por professores e pais/responsáveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME* ISSN 1809-0354, v.8, n.3, p. 936-952, set/dez 2013, DOI <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p936-952>>. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3677>>. Acesso em: 1º set. 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. *In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

ESTEVEZ NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupais**: Um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6954/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso de Mudança Social**. 1ª ed. Brasília: UnB, 2008.

FONTES, Virgínia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: Lutas Sociais e Luta Teórica na Década de 1980. *In*: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2015.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. *In*: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.28, n.52, p. 393-404, mai/ago 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/16093>>. Acesso em: 1º set. 2015.

GADOTTI, Moacir. Trabalho e Educação numa Perspectiva Emancipatória. *In*: **II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**: Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1º de junho de 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 – Educação

Especial da ANPED. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.105-124, mai/ago, 2011. Edição Especial.

_____; _____. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. *In: Retratos da Escola*. v.8, n.15, p. 397-407, jul/dez 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração? *In: 24ª Reunião Anual da ANPED*, 2001, Caxambu. Anais... 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise do campo da educação especial brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p. 299-316, set/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Janete. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011 que institui o PRONATEC**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Janete-Godoi.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *In: Cadernos Cedes*, v.21, n.55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO – IF Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/02/pdi.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/institucional/pdi-2014-2018-noticias.html>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <[http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1 2014 - 2018](http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1%2014%20-%202018)>. Acesso em: 24 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2014_2018_IFB.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php/legislacao-cabecalho/2012-06-12-20-20-06.html>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA – IFRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://estrategia.ifro.edu.br/pdi/wp-content/uploads/sites/6/2015/03/pdi-ifro-2014-2018-versao-final-corrigida.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/pdi>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_versao_final_menor_2.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/pdi-2013.html>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – IFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/images/1Documentos/2014/7-Julho/PDI_IFS_-_2014-2019.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS – IFTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/191220141505PLANODEDESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – IFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/PDI_2014_2018_IFAC.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – IFAP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/pdi_ifap_2014-2018.pdf>. Acesso em 24 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win7/Downloads/PDI-2014-2018-22-04-15.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/INSTITUTO_FEDERAL_DO_CEAR%C3%81.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2-2019/1**. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_28-08-15.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://ifma.edu.br/images/arquivos_novo/Reitoria/PDI/pdi.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO – IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifmt.edu.br/post/1001441/>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO Sul – IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/pdi_ifms_2014_2018_2edicao.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IF Norte de Minas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/pdi/1124-pdi-2014-2018-e-res-189-2014-consup/file>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/4588/PDI%202015-2019.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS/Conselho Superior. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Aprovado pela Resolução nº 22, de 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO – IF Sertão Pernambucano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <https://sistema.ifsertao-pe.edu.br/pdi/images/documentos/pdi_2014-2018.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/instituto/pdi.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – IF Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – IF Goiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/home/wp-content/uploads/2014/01/PDI-IF-Goiano-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS – IF Sudeste de Minas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/pdi_2014_2019_0.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS – IF Sul de Minas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/julho/PDI2014-2018ifsuldeminas.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE – IF Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=36>. Acesso em: 28 mai. 2015.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.120, p. 833-849, jul/set 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 41-58, mai/ago 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan/abr 2006.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueiras&Marin, 2013.

_____; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *In: Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175 >. Acesso em: 03 set. 2015.

MICHELS, Maria Helena. CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. GARCIA, Rosalba

Maria Cardoso. A articulação entre serviço especializado e classe comum: A organização curricular frente a um modelo inclusivo. 2010. In VIII Anped Sul. Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa, Qual Educação? De 18 a 21 de julho de 2010. Dispon. julho de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/08_40_02_A_ARTICULACAO_ENTRE_SERVICO_ESPECIALIZADO_E_CLASSE_COMUM_A_ORGANIZACAO_CURRICULAR_FRENTE_A_UM_MODELO_INCLUSIVO.PDF>. Acesso em 22 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Nota Técnica nº 04**: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____/Secretaria de Educação Especial – SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Revista Inclusão*: Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p. 7-17, jan/jun 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Programas e Ações**. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Quem é quem**. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17651&Itemid=1160>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **Ação TEC NEP** – Relação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7542-napne-setec&Itemid=30192>. Acesso em: 14. ago. 2015.

MOREIRA, Hélvio Feliciano. MICHELS, Luciano Rhinow. COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. *In: Revista Escritos sobre Educação*, Ibirité, v.5, n.1, p. 19-25,

jan/jun 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e formas correlatas de Intolerância**. 2013. Disponível em: <http://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS/Banco Mundial. **Relatório mundial sobre a deficiência**/World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *In: Arquivos analíticos de políticas educativas*. Dossiê: Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v.22, n.81, 11 ago. 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS Denise Meyrelles. Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RECH, Julia Gonçalves. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IF-SC**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100976>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As Políticas Públicas de Educação para a Pessoa com Deficiência: A proposta dos Institutos Federais**. Dissertação de Mestrado. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, set/dez 2010.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: _____. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS – SDH. **Carta de Serviços**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/aceso-a-informacao/servicos-aocidadao-e-a-cidada/copy_of_PrimeiraEdicaodaCartadeServicosdaSDH.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **Expansão da Rede Federal: Histórico**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – SEDH, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada** – Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: SEDH/CORDE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* Indicadores de Qualidade: O Fetiche da Gestão por Resultados. *In*: **ANPED Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/08_50_44_Indicadores_de_qualidade__o_fetiche_d_a_gestao_por_resultados.pdf>. Acesso em: 31 out 2015.

_____. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Política de Educação Profissional para Pessoa com Deficiência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese_izaura_silva_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 out. 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. *In*: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009. Disponível em : <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 31 out 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14. ago. 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ZARDO, Sinara Pollon. **Direito à Educação**: A inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.