

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana

TATIANE CIMARA DOS SANTOS MEDEIROS

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO INSTITUTO
FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte
2020

TATIANE CIMARA DOS SANTOS MEDEIROS

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO INSTITUTO
FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Coorientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

M488p Medeiros, Tatiane Cimara dos Santos.

As políticas de educação especial inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais / Tatiane Cimara dos Santos Medeiros. – 2020.

128 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana.

Orientação: Daniela Oliveira Ramos dos Passos.

Coorientação: Vera Lúcia Nogueira.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino técnico. 4. Políticas. I. Medeiros, Tatiane Cimara dos Santos. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDU: 37.014

Ficha catalográfica: Denísio P. Marcos CRB-6/3142

**Título: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO INSTITUTO
FEDERAL DE MINAS GERAIS**

TATIANE CIMARA DOS SANTOS MEDEIROS

Dissertação apresentada em 05 de março de 2020 à Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos (Orientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (Coorientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva
Universidade do Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira (suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (suplente)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET)

Dedico esta dissertação ao meu amado marido Alysson, aos meus amados filhos Luiz Eduardo e Karen, que sempre me apoiam e me dão força em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da UEMG, por todo o conhecimento compartilhado e por todos os momentos de aprendizagem que contribuíram com a escrita desta dissertação.

Agradeço também às minhas orientadoras, professora Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos e professora Dra. Vera Lúcia Nogueira, por terem assumido o compromisso desta orientação com tanta competência, serenidade e respeito. A vocês, Daniela e Vera, minha mais profunda gratidão.

Ao meu esposo Alysson, acima de tudo, que sempre me apoia e acredita em mim. Seu companheirismo e compreensão foram fundamentais para concluir o curso de mestrado. A você, meu esposo, minha profunda gratidão.

Aos colegas da turma X do mestrado, por toda contribuição e carinho.

Aos colegas do IFMG, *campus* Betim, em especial à Claudia Motta, pela compreensão e companheirismo durante o árduo percurso do mestrado.

Aos colegas dos *campi* do IFMG Bambuí e Ouro Preto, que gentil e solícitamente participaram desta pesquisa e que abriram as portas para que o trabalho de pesquisa de campo pudesse ser realizado. Fica aqui o compromisso de reconhecer e compartilhar os saberes que cada um de vocês disponibilizou.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a implementação das políticas de educação especial nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, *campi* Ouro Preto e Bambuí. Para análise das políticas públicas, foi utilizada a abordagem do Ciclo de Políticas Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006). Essa abordagem propõe a análise da política pública em um ciclo constituído por três contextos inter-relacionados: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e servidores envolvidos com a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nos *campi* Bambuí e Ouro Preto. Procurou-se conhecer os recursos e serviços elaborados para promoção da acessibilidade arquitetônica e pedagógica nos *campi* investigados, além de conhecer as principais dificuldades para a implementação das políticas de educação especial. Os dados demonstraram realidades muito parecidas nos dois *campi*, especialmente no que diz respeito à estrutura dos prédios, considerados muito antigos e pouco acessíveis. No que diz respeito às dificuldades levantadas nos dados, destaca-se: a falta de planejamento, orçamento e recursos humanos qualificados, além da barreira atitudinal, que apareceu nos relatos de participantes dos dois *campi*. Os membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) têm atuado para interpretar e traduzir para o contexto da prática as políticas de educação especial. Eles têm buscado, mediante a realização de reuniões e eventos, a sensibilização da comunidade escolar para inclusão, bem como apresentar as principais demandas dos estudantes PAEE para os gestores e docentes. Todavia, atender às necessidades desses estudantes esbarra em outras dificuldades, como a falta de recursos financeiros e de servidores qualificados para atuarem com estudantes PAEE. Tendo como base a análise documental e das entrevistas, foi possível constatar que a implementação das políticas de educação especial no IFMG está em processo de consolidação.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação profissional de nível médio, Instituto Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT

This research aims at understanding the process of special education policies towards vocational education concurrent with high school at the Federal Institute of Minas Gerais, at Ouro Preto and Bambuí campuses. The public policy analysis was carried out under the Stephen Ball and Richard Bowe's approach (1992 apud Mainardes, 2006), which implies a cycle of three interrelated contexts: influence, text production and praxis. Data were collected from document analysis and semi structured interviews with teachers and members of the staff involved in including students to the special education program at Bambuí and Ouro Preto campuses. It aimed at getting to know the resources and services related to architectural and pedagogical accessibility at both campuses besides getting to know the main difficulties regarding the implementation of special education. Data show very similar realities at both campuses, especially related to the building structure which are old and lack accessibility. Among the difficulties present in data, the following one is paramount: the attitudinal blocks, lack of planning, budget and qualified human resources, in addition to the attitudinal barrier which was revealed within the interviews carried out at both campuses. Thus members of *NAPNEE have worked in order to understand and interpret the demands for special education policies, raising awareness through gatherings and events along with the academic community, when students' special needs are presented to teachers and managers. However, some barriers show while meeting those students' needs, such as financial resource and specialized staff. Based on documentary analysis and interviews, it was possible to verify that the implementation of special education policies is in the process of consolidation.

Key words: Special Education; inclusive education; vocational education concurrent with high school; Federal Institute of Minas Gerais.

*NAPNEE - Service Center for People with Special Needs

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica	47
Gráfico 2 – Tipo de cursos ofertados nos Institutos Federais	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Área de atuação acadêmica e cursos técnicos ofertados nos <i>campi</i> Ouro Preto e Bambuí.	50
Quadro 2 – Relação entre o local, participantes, cargos ou função.....	51
Quadro 3 – Recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade dos <i>campi</i> Bambuí e Ouro Preto	82
Quadro 4 – Principais condições de acessibilidade física dos <i>campi</i> Bambuí e Ouro Preto.	85
Quadro 5 – Percepção dos docentes dos <i>campi</i> Ouro Preto e Bambuí sobre a inclusão dos estudantes PAEE.	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas localizadas no BTM/CAPES no período de 2013 a 2018.....	15
Tabela 2 – Detalhamento das temáticas das pesquisas localizadas no BTM/CAPES. .	15
Tabela 3 – Detalhamento dos instrumentos de coleta de dados das pesquisas localizadas no BTM/CAPES	16
Tabela 4 – Relação das matrículas por tipo de deficiência ou NEE no IFMG, nos campi pesquisados nos cursos técnicos de nível médio e superiores no ano de 2019.....	77
Tabela 5 – Relação dos estudantes PAEE matriculados nos cursos técnicos no IFMG em 2019.	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de política.	40
Figura 2 – Dimensões contextuais da atuação da política.	43
Figura 4 – Linha do tempo do IFMG.....	48
Figura 5 – Mapa da área territorial de atuação do IFMG	49
Figura 3 – Documentos internacionais e a influência nas políticas de educação especial no Brasil.....	58
Figura 6 – Documentos nacionais da educação especial e a influência nos documentos do IFMG.....	73
Figura 7 – Estrutura hierárquica do NAPNEE nos <i>campi</i> do IFMG.....	75

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sala do NAPNEE e SRM do <i>campus</i> Bambuí	83
Imagem 2 – Sala do NAPNEE e SRM do <i>campus</i> Ouro Preto	83

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFECT	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TA	Tecnologias Assistivas
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ASPECTOS HISTÓRICO E CONCEITUAIS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	20
1.1. Aspectos históricos e conceituais da Educação Especial	20
1.2. Aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil	29
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	40
2.1. Metodologia da Pesquisa	44
2.1.1. <i>O campo da pesquisa</i>	46
2.1.2. <i>Os participantes da pesquisa e análise dos dados</i>	51
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	53
3.1. Políticas públicas de inclusão.....	53
3.2. Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o contexto da influência e da produção de texto	57
4. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS: O CONTEXTO DA PRÁTICA	72
4.1. As políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação: o que dizem os documentos institucionais.....	72
4.2. Análise dos recursos pedagógicos e de acessibilidade	81
4.3. Análise das dificuldades para implementação das políticas de educação especial nos <i>campi</i> Ouro Preto e Bambuí.	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	122
Apêndice A - Questionário sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade.....	121

Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada: dos membros do NAPNEE.....	123
Apêndice C– Roteiro de entrevista semiestruturada dos docentes	124

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de educação prevista na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que visa a estabelecer diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Os estudantes considerados público-alvo da educação especial (PAEE) são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

Historicamente, as diretrizes educacionais reservadas ao PAEE foram marcadas pelo preconceito e pela segregação. Até meados da década de 1970, os estudantes que apresentavam alguma deficiência eram excluídos da escola regular. Após esse período, com o movimento de integração, as pessoas com deficiência passaram a ser inseridas nas escolas regulares, mas, para isso, eram necessárias algumas adaptações. Somente após a década de 1990, com o movimento da educação inclusiva, as escolas regulares começaram a se organizar para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com deficiência.

O princípio da educação inclusiva pressupõe a construção de escolas que possibilitem “o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT e BLANCO, 2007, p.16). Nesse caso, a educação inclusiva atende todos aqueles estudantes que, por motivos diversos, como condições físicas, socioeconômicas e étnico-culturais, apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), entre eles, o público-alvo da educação especial.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Para assegurar aos estudantes PAEE o direito à educação, o poder público deve garantir condições de acesso e permanência nas escolas, mediante a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe às políticas de educação especial garantirem a realização do AEE nas escolas para atender às necessidades educacionais do PAEE.

A educação especial é realizada em todos os níveis e outras modalidades de ensino (BRASIL, 2008d). Dessa forma, faz-se necessário investigá-la em todas as modalidades de ensino, inclusive sua articulação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Entre as diversas instituições que ofertam a

EPTNM, optamos pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) como campo de pesquisa. O IFMG é composto por uma Reitoria, localizada em Belo Horizonte, e 17 *campi* distribuídos pelo estado de Minas Gerais: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista (BRASIL, 2015). A pesquisa de campo envolveu dois *campi* do IFMG: Ouro Preto e Bambuí. Para a seleção desses dois *campi*, consideramos a aproximação na data em que foram criados e incorporados ao IFMG.

Assim, a pesquisa tem como objetivo investigar a implementação das políticas da educação especial nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, *campi* Ouro Preto e Bambuí. Embora os institutos federais sejam instituições de educação superior, profissional e básica (BRASIL, 2008b), o interesse da pesquisa é a EPTNM, pois essa modalidade está articulada à educação básica, mais especificamente ao ensino médio, e tem especificidades que a diferencia da educação superior, como legislação e estatísticas oficiais.

O interesse pelo tema da inclusão dos estudantes PAEE nessa instituição foi motivado por minha atuação como servidora no IFMG, no cargo de assistente de alunos, no qual tive a oportunidade de participar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Esse núcleo tem como objetivo articular as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado no IFMG. Durante a minha participação nesse núcleo, pude observar a falta de articulação das políticas de educação especial dentro da instituição, resultando em ações pouco efetivas e aumento das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, o que constitui um grande desafio à concretização de uma educação inclusiva no IFMG.

Segundo Medeiros e Passos (2019), nos últimos anos, um número crescente de estudos vem investigando a inclusão de estudantes PAEE nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFECT). As autoras realizaram um levantamento, no primeiro semestre de 2018, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES) dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2013 a 2017). Para busca no BTD/CAPES, utilizou-se o cruzamento do descritor: Educação Profissional com os descritores Inclusão e Educação Especial. Após a leitura do título e dos resumos, excluíram-se os trabalhos repetidos e que não possuíam relação direta com a temática. Foram

selecionados aqueles que abordavam a educação especial e inclusiva nos institutos federais brasileiros. A busca localizou 27 pesquisas: 22 dissertações e 04 teses.

Tabela 1 – Pesquisas localizadas no BTDC/CAPES no período de 2013 a 2017

Tipos	Quant.	Ano	Autores
Teses	04	2016	Rocha (2016);
		2017	Mendes (2017); Fortes (2017); Perinni (2017).
Dissertações	23	2013	Moura (2013); Mendes (2013); Bettin (2013); Zamprogno (2013); Honnef (2013).
		2014	Carlou (2014); Côrtes (2014); Marques (2014); Silva (2014); Chicar (2014).
		2015	Pessini (2015); Soares (2015); Cunha (2015).
		2016	Cardoso (2016); Barros (2016); Silva (2016); Dall'Alba (2016); Costa (2016); Barreto (2016); Ramos (2016); Santos (2016);
		2017	Krebs (2017); Alencar (2017);
Total	27		

Fonte: MEDEIROS e PASSOS (2019)

Tendo como base a leitura dos resumos, Medeiros e Passos (2019) identificaram algumas categorias temáticas. O tema mais pesquisado foi as condições de acesso, permanência e acessibilidade, com 13 pesquisas. Em seguida, têm-se os trabalhos que versam sobre concepções/representações sobre inclusão, com 06 pesquisas, seguido das políticas de educação especial nos institutos federais (02 pesquisas); perfil, trabalho e formação docente (02 pesquisas); trajetórias escolares e familiares (01 pesquisa), políticas de diversidade (01 pesquisa), gestão educacional da inclusão (01 pesquisa), conforme demonstrado na

Tabela 2:

Tabela 2 – Detalhamento das temáticas das pesquisas localizadas no BTDC/CAPES

Temática	Quantidade	%
Condições de acesso, permanência e acessibilidade.	13	50,0%
Concepções/representações sobre inclusão	6	23,1%
Perfil, trabalho e formação docente.	2	7,7%
Políticas de Educação Especial nos Institutos Federais	3	7,7%
Trajetoárias escolares e familiares	1	3,8%
Políticas de Diversidade	1	3,8%
Gestão educacional da inclusão	1	3,8%
Total	27	100,0

Fonte: MEDEIROS e PASSOS (2019)

Com relação à metodologia, as pesquisas selecionadas para análise se classificam como qualitativas. Entre elas, grande parte citou como metodologia o

estudo de caso (12 pesquisas), seguida da pesquisa descritiva (03 pesquisas) e da pesquisa-ação, documental e de campo (02 pesquisas cada) (MEDEIROS e PASSOS, 2019). A maior parte utilizou mais de um instrumento de coleta de dados, sendo a entrevista o mais utilizado (11 pesquisas), seguido do questionário (07 pesquisas).

Tabela 3 – Detalhamento dos instrumentos de coleta de dados das pesquisas localizadas no BTDC/CAPEX

Instrumento de coleta de dados	Total	%
Entrevista	11	73,3
Questionário	7	46,7
Análise documental	4	26,7
Observação	2	13,3
Grupos focais	1	6,7

Fonte: Adaptado de Medeiros e Passos (2019)

Considerando a proximidade com a temática desta pesquisa, foram selecionados para análise aquelas que investigaram as condições de acesso, permanência e acessibilidade nos IFECT. São eles: Moura (2013), Marques (2014), Cardoso (2016), Barros (2016), Silva (2016), Dall'Alba (2016), Alencar (2017), Bettin (2013), Silva (2014), Carlou (2014), Pessini (2015), Soares (2015), Perinni (2017) e as pesquisas que discutem Políticas de Educação Especial nos Institutos Federais: Mendes (2017) e Rocha (2016).

De forma geral, os resultados das pesquisas evidenciaram que existe uma lacuna entre os objetivos e finalidades propostos nos documentos legais e o que é efetivado na prática, principalmente no que se refere ao contexto da acessibilidade arquitetônica e da formação dos professores. Já as pesquisas de Moura (2013) e Cardoso (2016) identificaram também que falta apoio à inclusão no mercado de trabalho. Marques (2014), por sua vez, destacou a falta formação dos servidores (técnicos e professores) para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Assistivas (TA) para a inclusão.

Dentre essas pesquisas, algumas tiveram como objeto as ações desenvolvidas pelos NAPNEEs. São elas: Silva (2014), Carlou (2014), Pessini (2015), Soares (2015), Perinni (2017) e Dall'Alba (2016). Essas pesquisas corroboram entre si a ideia de que esses núcleos foram criados para atender as diretrizes do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), criado no ano de 2000. Os resultados também demonstraram que os NAPNEE apresentam dificuldades

relacionadas à falta de recursos humanos e financeiros para o correto funcionamento do núcleo, visto que esse é o principal responsável pelas políticas de inclusão nos IFECT.

Duas pesquisas discutiram as políticas de educação especial nos institutos federais em nível nacional. A primeira é a pesquisa de Katiuscia Mendes (2017), que investigou as ações institucionais de inclusão por meio de análise documental e aplicação de questionários. Como resultado, a pesquisa evidenciou que as políticas de educação especial estão em processo de consolidação dentro dos institutos federais e por esse motivo há ainda uma diversidade de práticas e de concepções sobre a inclusão. Portanto, a maneira como as políticas são efetivadas acabam por refletir nas diferentes visões dos sujeitos envolvidos e nos contextos culturais, sociais e econômicos dessas instituições.

Já a pesquisa de Vânia Rocha (2016) investigou as políticas de educação especial a partir da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) dessas instituições. O PDI é o documento, elaborado pela própria instituição, que contém a organização didática e pedagógica, as concepções, a organização administrativa, entre outros. Para análise, a autora utilizou a pesquisa documental. A pesquisa indicou um “sileciamento” das políticas de educação especial nos PDIs, o que significa pouca discussão sobre a temática. A pesquisa também indicou que os NAPNEE apresentam grande relevância nos PDIs e podem ser considerados os principais articuladores das políticas de educação especial nos *campi*.

A partir da revisão dos trabalhos selecionados, foi possível extrair as seguintes conclusões: pode-se considerar que a quantidade de pesquisas ainda é baixo, visto que a RFEPCT possui hoje 38 institutos federais, somando 593 *campi* em todo território brasileiro, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha¹ (BRASIL, 2019d). Dentre as pesquisas, poucas tiveram como objeto as políticas de educação especial, sendo que a maioria das pesquisas focou nas condições de acessibilidade e de permanência dos estudantes PAEE em contextos institucionais específicos. Os resultados demonstraram que essas instituições ainda enfrentam muitas dificuldades, tais como a falta de acessibilidade e de formação de professores e de servidores para o trabalho na educação especial. Apenas a pesquisa de Rocha

¹ A plataforma Nilo Peçanha coleta e compartilha dados relativos ao corpo docente e discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) (BRASIL, 2019d).

(2016) utilizou como referencial teórico a abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006). Todavia, essa pesquisa não analisou as políticas de educação especial em uso no contexto da prática.

Considerando a complexidade dos processos envolvendo a inclusão de estudantes PAEE nos institutos, fazem-se necessárias mais pesquisas sobre as políticas de educação especial. Por esse motivo, esta pesquisa se propôs a investigar a seguinte questão: *Como as políticas de educação especial estão sendo implementadas nos cursos da educação profissional técnica de nível médio ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, mais especificamente nos campi Ouro Preto e Bambuí?*

Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar a implementação das políticas de educação especial nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, *campi* Ouro Preto e Bambuí. Como objetivos específicos: I) analisar as políticas e documentos institucionais que orientam a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no Instituto Federal de Minas Gerais no período de 2014 a 2018; II) conhecer os recursos e serviços elaborados para promoção da acessibilidade arquitetônica e pedagógica nos *campi* Ouro Preto e Bambuí; III) conhecer as dificuldades na implementação das políticas de educação especial nos *campi* Ouro Preto e Bambuí.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. O grupo de participantes da pesquisa é composto por servidores (técnicos e docentes) envolvidos direta e indiretamente no processo de inclusão dos estudantes PAEE. Para selecionar os participantes, avaliamos a disponibilidade, a experiência e/ou capacidade técnica para participarem da entrevista.

Para analisar as políticas públicas, esta pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe² (1992 *apud* Mainardes, 2006) e na teoria da Interpretação/tradução das políticas no contexto da prática (*theory of policy enactment*) elaborada por Ball, Braun e Maguire (2016). Essa abordagem propõe analisar a política pública em três contextos: influência,

² BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

produção de texto e da prática. Para a teoria da interpretação/tradução das políticas no contexto da prática, as políticas colocadas são adaptadas para o contexto da prática, ou seja, são interpretadas e traduzidas de acordo com o contexto.

Para fins de organização da apresentação da pesquisa, o texto da dissertação está organizado em uma introdução e quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta aspectos históricos e conceituais da educação especial e da educação profissional no Brasil, com o objetivo de contextualizar o surgimento e a influência de determinadas concepções relacionadas à educação das pessoas com deficiência.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico metodológico e a metodologia da pesquisa. Em seguida, são discutidos os aspectos legais da educação especial na perspectiva inclusiva e as principais influências nacionais e internacionais, para então, no quarto capítulo, serem apresentados os resultados da pesquisa acerca da educação especial no IFMG. Como já foi dito, tal desfecho foi obtido mediante análise dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas com docentes e membros do NAPNEE dos *campi* pesquisados.

Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para o processo de produção de conhecimento sobre as políticas de educação especial nos institutos federais de educação. Pretende-se, também, subsidiar o trabalho dos professores, da equipe escolar da instituição e das demais pessoas interessadas na construção e adaptação de políticas de educação especial para garantir o acesso, permanência e o acompanhamento adequado dos estudantes PAEE.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para subsidiar a análise das políticas de educação, neste capítulo serão apresentados os aspectos históricos, conceituais e políticos da educação especial e da educação profissional.

1.1. Aspectos históricos e conceituais da Educação Especial

A educação das pessoas com deficiência teve início institucionalmente no Brasil no final do século XVIII começo do XIX, e teve forte influência de médicos europeus, principalmente franceses. Um exemplo é o francês Jean Gaspard Itard (1774-1830) que, em 1800, se propôs a educar o jovem Victor do Aveyron, conhecido como o garoto selvagem encontrado na floresta em 1798. Seguindo os passos de Itard, o discípulo Edouard Séguin iniciou, em 1840, o trabalho na educação de deficientes mentais (JANNUZZI, 2006).

No Brasil, as primeiras instituições oficiais de educação especial foram criadas a partir de 1850 e eram direcionadas à educação de deficientes visual e auditivo. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC). Já em 1857, foi fundado o Instituto Imperial de Educação de Surdos, atual Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Nessas instituições, além do ensino básico, era oferecida educação profissional como forma de garantir possibilidade de subsistência para essas pessoas (JANNUZZI, 2006).

Desde as primeiras iniciativas institucionais, a educação da pessoa com deficiência esteve ligada ao campo médico e tinha como foco o tratamento de deficiências físicas, mentais e sensoriais. Os médicos atuaram em diversas frentes da educação especial, tais como o desenvolvimento de pesquisas; a criação das primeiras agremiações para divulgação teórica das pesquisas, e a criação de instituições escolares³ ligadas a hospitais psiquiátricos para o atendimento de

³ Segundo Jannuzzi (2006), era comum encontrar crianças, principalmente com deficiência mental, internadas em hospitais psiquiátricos junto com adultos. Por esse motivo, foi criada 1903 a primeira instituição escolar destinada ao atendimento de crianças com deficiência mental, o Pavilhão

crianças com deficiência mental (JANNUZZI, 2006).

A educação especial era segregada do sistema educacional geral e, segundo Mendes (2006), essa marginalização predominou até meados da década de 1970. Tal separação tinha como base a crença de que as pessoas com deficiência teriam suas necessidades educacionais mais bem atendidas se fossem ensinadas em ambientes separados. Vários médicos brasileiros, entre eles o médico Basílio de Magalhães⁴, escreveram tratados sobre a “infância anormal”. O conceito de anormalidade englobava crianças que apresentavam algum nível de atraso na escolarização e aferidos em testes que tinham como parâmetro o rendimento escolar. Posteriormente, essas crianças eram enviadas para classes separadas com a justificativa de não prejudicar a educação das crianças consideradas “normais” (JANNUZZI, 2006).

No início do século XX, os serviços de higiene brasileiros – que inicialmente foram criados para inspeção da saúde nas escolas – passaram a ser encarregados de identificar e classificar as deficiências, sobretudo mentais, a partir do critério do atraso escolar. Dessa forma, surgiram várias categorizações relacionadas a essas pessoas: anormais pedagógicos, anormais intelectuais, débil, entre outros. Jannuzzi (2006) destaca que a amplitude do conceito de anormalidade e o precário corpo de técnicos que atuavam nesses serviços contribuíram para que muitos estudantes fossem designados como deficientes e, conseqüentemente, excluídos da escola ou encaminhados para classes ou escolas especiais. Dentre os estudantes considerados deficientes estavam os “tímidos, indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas” (JANNUZZI, 2006, p. 41).

Segundo Carvalho (2010), o parâmetro médico contribuiu para difundir na sociedade vários termos carregados de significados pejorativos com relação às pessoas com deficiência. Muitos desses termos permaneceram no imaginário coletivo e podem contribuir, ainda hoje, para atitudes de preconceito e discriminação.

Bournville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, que funcionou até 1942, quando virou hospital neuropsiquiátrico infantil.

⁴ Basílio de Magalhães escreveu um livro em 1913 intitulado “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: Contribuições para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, – bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira” (JANNUZZI, 2006, p. 43). Grande parte dos tratados brasileiros sobre a infância anormal tinham como base as teorias produzidas na Europa. (JANNUZZI, 2006).

Na medida em que o modelo médico enfatiza a lesão que leva a deficiência e pode criar algumas condições de dependência, a pessoa passa a ser percebida e representada no imaginário coletivo como alguém totalmente incapaz. Isso se explica porque são levadas em consideração as características isoladas de certos órgãos e suas funções, perdendo-se de vista o sujeito como um todo (CARVALHO, 2010, p. 29).

Além do modelo médico, a educação da pessoa com deficiência também sofreu influência da psicologia, especialmente a partir dos estudos de Alfred Binet (1857-1911), que desenvolveu testes de inteligência amplamente utilizados na identificação e classificação de estudantes considerados anormais. Segundo Jannuzzi (2006), os médicos preocupavam-se mais com aspectos somáticos que permitiam classificar as deficiências. A psicologia, por sua vez, estabelecia aspectos quantitativos da inteligência, tendo como principal parâmetro o rendimento escolar. Essas duas vertentes, médica e psicológica, prevaleceram ao longo da primeira metade do século XX no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência.

Nas primeiras décadas do século XX, sobretudo a partir da década de 1920, começou a ser introduzida no Brasil a teoria da Escola Nova⁵. Essa teoria procurou superar a educação tradicional, utilizando métodos que enfatizavam o desenvolvimento da autonomia do estudante. A teoria da Escola Nova foi difundida no Brasil por um grupo de intelectuais que, juntos, formaram em 1932 o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (ARANHA, 2006). O movimento da Escola Nova esteve na base da criação da Sociedade Pestalozzi, em 1935, na cidade de Belo Horizonte. Essa instituição foi criada pela psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) e era voltada para a educação de crianças com deficiência mental (JANNUZZI, 2006).

No âmbito internacional, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente com a Promulgação dos Direitos Humanos em 1948, intensificou-se a mobilização social pelos direitos das pessoas com deficiência. Conforme Mendes (2006) e Jannuzzi (2006), a preocupação da sociedade com o atendimento aos veteranos de guerra e os crescentes movimentos sociais das pessoas com deficiência contribuíram para sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação.

Nas primeiras décadas pós Segunda Guerra Mundial, a educação passou a

⁵ Libâneo (1994) classifica a Escola Nova nas tendências pedagógicas liberais, que estão assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável e no progresso da ciência. Relacionadas a elas estão a Pedagogia Tradicional e Renovada (incluindo a Escola Nova) e o tecnicismo educacional.

ser reconhecida como um direito e foi incluída na Declaração dos Direitos Humanos para, posteriormente, constar em diversos documentos, declarações e pactos internacionais. Os direitos humanos referem-se às condições necessárias para que as pessoas possam viver com dignidade e, por isso, devem ser um benefício de todos, independentes de características individuais e socioeconômicas.

Diante do que foi apresentado, compreende-se que historicamente a educação da pessoa com deficiência acontecia, predominantemente, em espaços segregados, com forte atuação da medicina, da psicologia e seus respectivos domínios. Posteriormente, parâmetros como inteligência e desempenho educacional foram utilizados para categorizar e segregar crianças e jovens em classes específicas. Conforme aponta Jannuzzi (2006), a classificação pelo desempenho escolar tornou-se um mecanismo de discriminação que afetava não apenas as crianças deficientes, como também as camadas menos favorecidas, sem sucesso no processo de escolarização.

Na década de 1960, o modelo médico da deficiência passou a ser questionado, dando lugar a um novo modelo teórico de compreensão denominado de modelo social. Segundo Diniz (2007), esse modelo surgiu inicialmente no Reino Unido, como resultado de estudos de sociólogos, muitos deles deficientes e insatisfeitos com os pressupostos do paradigma médico. O modelo social não deixou de reconhecer que algumas pessoas possuem limitações decorrentes de algum tipo de deficiência, todavia denunciou o fato de que existem sociedades pouco sensíveis às diversidades físicas, o que resulta em muitas situações de opressão.

Segundo Carvalho (2010), discutir o modelo social desloca o foco da deficiência para o contexto socioeconômico e cultural. Dessa forma, a deficiência passa a ser o resultado da interação entre as características individuais e o meio social em que esse sujeito vive:

No modelo social, a deficiência deixa de ser um tema voltado, apenas, para características individuais ou de um grupo de pessoas que apresentam a mesma lesão e passa a ter maior abrangência, implicando análises do contexto socioeconômico e cultural em que essas pessoas vivem (CARVALHO, 2010, p. 38).

Além do modelo social de compreensão da deficiência, também começou a emergir na década de 1960 o conceito da normalização. Esse conceito foi elaborado por dois estudiosos escandinavos, Neils Erik Bank-Mikkelsen e Bengt Nirje, que a

partir das suas experiências pessoais em campos de refugiados durante a Segunda Guerra Mundial denunciaram os efeitos prejudiciais do tratamento em instituições segregadas, sobretudo para pessoas com deficiência (KASSAR, 2012). Por conseguinte, em 1969, Bengt Nirje⁶ formalizou o princípio da normalização, segundo o qual pessoas com deficiência têm o direito de participar e experimentar “um estilo de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389).

Em 1977, foi aprovada nos Estados Unidos uma lei que buscou assegurar educação pública adequada a toda criança com deficiência, mediante a inserção seletiva desses estudantes em serviços educacionais minimamente restritivos. Tal política, denominada de *mainstreaming* ou integração, oferecia serviços organizados em níveis. A passagem de um nível para outro dependia da capacidade de cada estudante em se adaptar às exigências do serviço ofertado. Nessa perspectiva, apenas os indivíduos com deficiências leves e que não necessitavam de muito esforço para serem inseridos conseguiam usufruir de serviços mais integrados, enquanto aqueles que apresentavam deficiências mais complexas permaneciam em locais segregados:

O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006, p. 391).

Tendo como base o que foi discutido acima, a partir da década de 1960, no pós-guerra, buscaram-se alternativas educacionais menos segregadas. Dessa forma, as políticas de educação especial passaram a adotar o modelo da integração. Esse modelo previa a escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular, porém, esses estudantes precisavam de diversas adaptações para serem inseridos na escola. Devido a esse impasse, o modelo da integração passou a ser criticado por não conseguir integrar plenamente todos os estudantes, visto que muitos permaneciam em espaços segregados (MENDES, 2006). Sassaki (2005) também assinala que a integração “pouco exige da sociedade em termos de modificações de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais” (SASSAKI,

⁶ Em 1969, Robert Kugel e Wolf Wofensberger publicaram uma coletânea de textos de autores que criticavam o confinamento de pessoas com deficiência em instituições. Nessa coletânea, o sueco Bengt Nirje apresentou formalmente o conceito da normalização (KASSAR, 2012).

2005, p. 21). Segundo o autor, existem três formas pelas quais a integração acontece e é possível perceber que são mínimas as modificações realizadas no ambiente social para atender as necessidades das pessoas com deficiência:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.).

Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (SASSAKI, 2005, p. 21).

No contexto brasileiro da década de 1960, foi aprovada a LDBEN Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Com a sua aprovação, a educação da pessoa com deficiência passou a fazer parte do sistema de educação com o título de “Educação dos Excepcionais” (BRASIL, 1961). Entretanto, o Estado não assumiu integralmente a educação das pessoas com deficiência, pois a lei admitia a matrícula *preferencialmente* no ensino regular. Dessa forma, o setor público assumiu o atendimento dos alunos com deficiências consideradas leves e dos repetentes, enquanto a educação daquelas pessoas com deficiências mais severas continuou acontecendo em instituições especiais, filantrópicas e privadas. (KASSAR, 2011).

Com o início da ditadura civil-militar, em 1964, os militares firmaram um acordo com os Estados Unidos, denominado MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelo qual o Brasil recebeu ajuda técnica e cooperação financeira para realizar as reformas pretendidas na educação. Tais reformas se assentavam, sobretudo, na articulação entre educação e desenvolvimento econômico, cujo objetivo era formar profissionais para atender à demanda de mão de obra especializada no mercado de trabalho (ARANHA, 2006).

Essas reformas tinham como base a Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore W. Schultz⁷, e introduzida no Brasil no contexto da ditadura civil-

⁷ Theodore W. Schultz escreveu pela primeira vez sobre a Teoria do Capital Humano em 1963 em sua obra *O valor econômico da Educação*.

militar. Nesse raciocínio, a educação é um fator de desenvolvimento econômico do país e a tese básica sustentada por Schultz “foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação, acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos” (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

No que diz respeito à pessoa com deficiência, defendeu-se a sua profissionalização com o objetivo de torná-la mais produtiva e inseri-la no mercado de trabalho. Havia também a intenção de capacitar pessoas com deficiência como forma de evitar a permanência delas em escolas especiais devido ao seu alto custo para o governo. Já a preparação para o mercado de trabalho era realizada em oficinas que ofereciam treinamento para realizar tarefas repetitivas, sem expectativas de crescimento profissional (JANNUZZI, 2006).

Nesse contexto, sob a influência da Teoria do Capital Humano e do princípio da integração, foi criado, no ano de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão oficial brasileiro destinado ao desenvolvimento de políticas de educação especial. De acordo com Jannuzzi (2006), o CENESP era vinculado diretamente ao Ministério da Educação (MEC) e era responsável por prestar apoio técnico e financeiro para as instituições de ensino (públicas ou privadas) que atendiam alunos com deficiência, promovendo, principalmente, a formação de professores e técnicos para a educação especial.

Apesar das diretrizes do CENESP enfatizarem a necessidade de formação da pessoa com deficiência para o mercado de trabalho, havia o entendimento da educação especial como “atendimento educativo ou educativo assistencial prestado a alunos excepcionais⁸”. Nesse sentido, as diretrizes do CENESP contribuíram para a continuidade do caráter assistencial, mantendo um atendimento centrado apenas nos “auxílios na área da proteção à vida, à saúde, e não sistematização de conhecimentos escolares e procedimentos para a sua apropriação” (JANNUZZI, 2006, p. 160).

Como evidencia Silva (2011), poucos eram os serviços estatais destinados à educação da pessoa com deficiência até a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma vez que grande parte desse atendimento era realizada em instituições filantrópicas. Entre essas instituições destaca-se a Sociedade Pestalozzi, criada em

⁸ Segundo Jannuzzi (2006, p. 160), com base no artigo segundo da portaria ministerial nº 550 de 29 de agosto de 1975, o termo excepcional era utilizado para definir o aluno que possuía “deficiências físicas, mentais, problemas de conduta e superdotados”.

1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)⁹, criada em 1954. Com a realização do ano internacional da pessoa com deficiência pela ONU, em 1981, os movimentos ligados aos interesses comuns das pessoas com deficiência se fortaleceram e foram criados organismos nacionais separados por tipo de deficiência como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficiência Física (ONEDEF) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (JANNUZZI, 2006). (JANNUZZI, 2006).

A partir da década de 1990, a educação inclusiva passou a ser difundida mundialmente por influência de diretrizes internacionais elaboradas em diversas conferências, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006). De acordo com a proposta apresentada nessa conferência, a educação inclusiva abrangeria a educação de todos os estudantes e não apenas daqueles com deficiência. Nessa proposta, a escola precisaria se adaptar para atender a todos os alunos.

Da mesma forma, MariaTereza Égler Mantoan (2003) defende que todos os estudantes, sem exceção, sejam incluídos na educação regular e critica o ensino oferecido em classes e escolas especiais como forma de substituir o ensino regular. Muitos dos estudantes que não conseguem acompanhar o processo educativo, devido a condições sociais precárias ou por serem indisciplinados, correm o risco de serem encaminhados aos serviços especializados. Dessa forma, a “inclusão total e irrestrita” (MANTOAN, 2003, p. 16), defendida pela autora, é uma oportunidade para a escola repensar sua forma de organização tradicional.

Na mesma linha, Carvalho (2005) também defende que o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender às diferenças dos estudantes. Segundo a autora, a educação inclusiva deve se basear na noção de equidade “o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (CARVALHO, 2005, p. 35). Dessa forma, não basta apenas inserir fisicamente os

⁹ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) foi criada em 1954, em ocasião da chegada ao Brasil do casal Beatrice e George Bemis, ambos membros do *National Association for Retarded Children* (NARC) criada em 1950 por pais e parentes de crianças com deficiência mental. O casal Beatrice e George Bemis eram pais de uma criança com síndrome de Down e, motivados pela escassez de instituições de atendimento a essas crianças, fundaram juntos com outros pais as APAES. (JANNUZZI, 2006).

estudantes com deficiência na classe comum, é preciso garantir práticas pedagógicas adequadas e a remoção de todas as barreiras que impeçam o aprendizado desses estudantes.

Carvalho (2010) pondera que o conceito de diferença não pode continuar sendo vista apenas como desvio das normas padrões da sociedade. A diferença está relacionada às diversas experiências que as pessoas vivenciam ao longo de suas vidas e, no caso dos estudantes PAEE, podem representar formas diferentes de perceber a deficiência. Ou seja, embora as pessoas possam apresentar as mesmas características físicas, cada uma pode possuir necessidades distintas relacionadas aos diferentes contextos de vida. Por isso, há a importância de a escola pensar sua organização tradicional, para alcançar uma educação que seja efetivamente inclusiva.

Conforme os aportes teóricos apresentados sobre educação inclusiva – como os trabalhos de Carvalho (2005) e Mantoan (2003) – compreende-se que inclusão escolar de estudantes com deficiência é diferente de integração, uma vez que, na inclusão, a escola precisa se adaptar e proporcionar recursos mínimos que garantam a aprendizagem e a participação dos estudantes em todas as atividades escolares; enquanto que na integração, a maior responsabilidade pelo processo educativo recai sobre o estudante com deficiência. A educação inclusiva é um movimento que busca reestruturar a escola, sempre com o objetivo de que todos os estudantes tenham acesso a uma escola de qualidade. Contudo, no que se refere à passagem da integração para inclusão, é importante ressaltar que não há um movimento de ruptura nesse processo, pois, como afirma Sassaki (2005), é possível encontrar, na prática, a coexistência dos dois modelos.

Tendo discutido os conceitos de inclusão, passa-se agora para a definição de educação especial. Trata-se de uma área de conhecimento da educação¹⁰ e uma modalidade de ensino prevista na legislação nacional de educação. A partir da LDBEN/1996, a educação especial passou a ser definida como uma “modalidade de educação, oferecida preferencialmente no ensino regular” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, ao serem incluídos nas turmas comuns do ensino regular, os

¹⁰ Segundo a classificação de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), trata-se de uma subárea: 70807051, dentro da área de conhecimento Educação (inserida na grande área de ciências humanas). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 14 de mar. 2019.

estudantes PAEE têm o direito ao AEE e aos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação desses estudantes na rotina escolar.

Com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d)¹¹, a educação especial passou a atuar prioritariamente na escola regular, garantindo aos estudantes da educação especial o direito ao acesso e à permanência na educação pública e gratuita, em todas as etapas e modalidades de ensino, entre elas, a educação profissional técnica de nível médio.

Para melhor compreender a educação profissional destinada ao público-alvo da educação especial, serão apresentados, no próximo capítulo, os principais aspectos históricos, conceituais e legais que norteiam a educação profissional no Brasil.

1.2. Aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil

Conforme foi destacado anteriormente, a institucionalização da educação das pessoas com deficiência no Brasil teve início na segunda metade do século XIX com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial de Educação de Surdos (1857). Nessas instituições, eram ofertados ensinamentos básico e profissional com o objetivo de garantir a essas pessoas uma forma de subsistência.

Nesse período, também foram criadas instituições semelhantes para classes menos favorecidas, como é o caso das casas de educandos e artífices, criadas no período de 1840 e 1856 pelos estados brasileiros. Elas ofertavam educação básica e ensino de ofícios (tipografia, encadernação, alfaiataria entre outros) para “órfãos e desvalidos” (MANFREDI, 2016, p. 55). Quase no mesmo período (1858 a 1886) e por iniciativa de entidades da sociedade civil (membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes), foram criados liceus de artes e ofícios. Os liceus eram de livre acesso (exceto para escravos) e funcionavam em algumas capitais do Brasil como Rio de Janeiro e São Paulo. Na visão de Manfredi (2016),

¹¹ Até a aprovação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a legislação possibilitava que os serviços educacionais especiais poderiam substituir, em alguns casos, os serviços educacionais comuns, conforme será discutido no capítulo 3.

essas instituições operavam como mecanismos ideológicos e políticos de disciplinamento dos setores populares e tinham duas perspectivas educacionais distintas, porém complementares: “uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados” e outra voltada para o desenvolvimento do “trabalho artesanal, considerado qualificado e socialmente útil” (MANFREDI, 2016, p. 57).

Durante a Primeira República (1889-1930), ocorreram algumas transformações sociais e econômicas provocadas pelo emergente processo de industrialização e urbanização. Como tais mudanças promoveram uma crescente necessidade de profissionalização da população, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizes e artífices em várias capitais brasileiras. Os ofícios oferecidos eram, em sua maioria, de caráter artesanal, o que demonstrava uma “distância entre os propósitos industriais dos seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril” (MANFREDI, 2017, p. 62). Ou seja, poucos estados, como São Paulo, tinham crescimento industrial suficiente para fazer com que as oficinas se adaptassem às exigências da produção fabril.

O público-alvo dessas escolas eram estudantes das classes menos favorecidas, os chamados “desvalidos de sorte” com exceção de estudantes com deficiências inviáveis para o ofício, conforme se observava no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Segundo o artigo 6º desse decreto, os critérios para admissão dos alunos eram: preferência pelos “desfavorecidos de fortuna”; idade mínima de 10 e máxima de 13 anos; e “não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício” (BRASIL, 1909).

No início do século XX, especialmente no período de 1902 e 1920, proliferaram algumas iniciativas de educação profissional organizadas por movimentos de trabalhadores. Nesses movimentos predominaram grupos anarcossindicalistas¹² e socialistas que influenciaram a organização de sindicatos e partidos políticos em defesa dos direitos dos trabalhadores. As ideias anarquistas,

¹² Segundo Aranha (2006), foram os imigrantes italianos e espanhóis que trouxeram as ideias anarquistas que fortaleceram as primeiras greves operárias nas décadas de 1910 e 1920. Criaram as primeiras ligas operárias e fundaram várias escolas conhecidas como “escolas modernas ou escolas racionalistas”. Enfatizavam o ensino laico e a educação científica, racional e integral. (ARANHA, 2006, p. 301).

que se diferenciavam das estatais, buscavam uma educação que questionava os interesses capitalistas (ARANHA, 2006).

No coro da oposição, surgiu também a concepção católica-humanista, para a qual o trabalho é um “antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias” (MANFREDI, 2016, p. 70). Tal concepção teve forte influência da Encíclica Papal *Rerum Novarum*, escrita pelo Papa Leão XIII, em 1891, onde ele criticava a exploração dos operários pelos patrões, mas também censura os operários que fazem ou incitam as greves. Como solução, o documento propõe a criação de instituições que regulassem as relações entre patrões e operários tendo como base a moral e a religião. Com forte influência das ideias liberais, o Papa Leão XIII se dispõe a combater as ideias socialistas e a defender a propriedade privada, considerada um direito natural¹³ (IGREJA CATÓLICA, 1891).

Percebe-se que as ideias liberais contribuíram muito para uma dualidade na educação: de um lado, uma educação propedêutica destinada à elite; de outro, uma educação destinada às classes menos favorecidas. A pessoa com deficiência era excluída de ambas. As ideias liberais surgiram em fins do século XVII e foram fundamentais para motivar o surgimento do sistema capitalista de produção. Tais ideias correspondiam aos anseios da burguesia contra o absolutismo monárquico, compreendendo um conjunto de ideias, tanto políticas como econômicas, de defesa às liberdades individuais, à propriedade privada e à não intervenção do Estado na economia (ARANHA, 2006).

Na sociedade capitalista, aqueles que não possuem propriedade precisam dispor de sua força de trabalho para sobreviver. Segundo os preceitos marxistas, a sociedade capitalista pode ser dividida em duas classes: a burguesia, que é proprietária dos meios de produção; e os trabalhadores, assalariados que vendem sua força de trabalho. No trabalho artesanal, por exemplo, o homem domina todo o processo de produção (planejamento e execução), enquanto que no sistema de produção fabril, o trabalho é dividido em múltiplas tarefas, onde cada trabalhador deve executar uma única atividade. Tal divisão leva, então, a outra característica do trabalho sob a égide do capital, conforme destaca Manfredi (2016), qual seja, a separação entre trabalhos manual e intelectual, entre aqueles que planejam e

¹³ É importante citar que uma das ideias defendidas pelo papa era que as desigualdades de condições são algo natural e aceitável já que “é impossível que na sociedade civil todos sejam elevados ao mesmo nível” (IGREJA CATÓLICA, 1891).

aqueles que executam. Desse modo, a forma como a sociedade capitalista se estrutura, na maioria das vezes, determina os lugares que cada classe social ocupa na organização da produção. Nessa perspectiva, a educação também reflete essa organização ao setorizar as camadas da sociedade.

A educação profissional destinada às pessoas com deficiência também foi marcada pela diferenciação na sua oferta. Para a classe trabalhadora, foram criadas escolas de educação profissional, com o objetivo de disciplinar os jovens e prepará-los para um trabalho manual e pouco qualificado. Em paralelo, instituições filantrópicas organizadas pela sociedade civil atendiam ao grupo de pessoas com deficiência. Dentre essas instituições, destaca-se a Sociedade Pestalozzi, que em 1939 planejou uma oficina pedagógica¹⁴ e produtiva para preparar “menores desajustados e crianças com deficiência” (SILVA, 2011, p. 36).

Com o fim da Primeira República, teve início a Era Vargas (1930-1945), dividida em Governo Provisório (1930-1934), Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). O Estado Novo foi um período em que predominou uma atitude de intolerância e cerceamento das lideranças sindicais. Entre os anos de 1935 e 1942, o governo criou uma série de medidas legais e político-institucionais que, de um lado, incorporavam as reivindicações trabalhistas (salário mínimo e limitação da jornada de trabalho), e, por outro, controlava a atuação política dos trabalhadores. Nesse período, o governo criou o *sistema corporativista*¹⁵ *de representação sindical*, que possibilitou a construção de um sistema de formação profissional paralelo ao sistema público “organizado e gerido pelos organismos sindicais e patronais – Sistema S, que teve como primeiras estruturas o SENAI (1942) e o SENAC (1943)” (MANFREDI, 2016, p. 74). Ainda no final do Estado Novo, o então ministro da educação Gustavo Capanema realizou uma série de reformas na educação (Reforma Capanema). A educação nacional passou, então, a ser organizado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, e por um conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia e o ensino normal. Com a reforma, o ensino secundário oferecia cursos científicos

¹⁴ Após a década de 1950 as APAES também passaram a ofertar atividades de treinamento profissional através de oficinas (SILVA, 2011).

¹⁵ Segundo Sandroni (1999, p. 134) o corporativismo é uma “doutrina que prega a harmonização dos desajustes da economia de mercado e dos conflitos sociais por meio da criação de um sistema de corporações (unidades profissionais) formadas por representantes de patrões e empregados”.

direcionados à preparação de jovens para ingressarem na universidade, e cursos de educação profissional, que contemplavam uma formação para setores industrial, agrícola, comercial e de formação de professores (MANFREDI, 2016).

Ainda segundo Manfredi (2016), não havia equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional. A proposta da Reforma Capanema era manter a dualidade presente na educação brasileira – de um lado uma educação propedêutica destinada à elite e, de outro, uma educação profissional destinada à classe trabalhadora para atender a demanda de mão-de-obra industrial. A equivalência entre os ensinos profissional e secundário só foi possível a partir de 1950, com as Leis de Equivalência¹⁶ e com a LDBEN/1961, que permitiu que os estudantes do colegial técnico pudessem se candidatar ao ensino superior (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Durante o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), as reformas empreendidas na educação tinham como base a Teoria do Capital Humano e passaram a vincular-se ao desenvolvimento econômico do país com o único objetivo de formar recursos humanos para atender à demanda do mercado trabalho. Nesse contexto, foi aprovada a LDBEN/1971, lei que implantou os ensinos de 1º e 2º grau, ampliou o ensino obrigatório de quatro para oito anos (estudantes de 7 a 14 anos) e tornou o ensino de segundo grau integralmente profissionalizante. Todavia, faltaram recursos humanos e materiais para atender a demanda de ampliação da escolarização básica, assim como professores qualificados e infraestrutura adequada para os cursos de educação profissional. Por outro lado, as escolas particulares, destinadas à formação da elite, apresentavam um “programa oficial que atendia apenas formalmente às exigências legais” (ARANHA, 2006, p. 319), ou seja, continuavam ofertando uma educação preparatória para o ensino superior. Até esse período, as reformas implementadas no Brasil foram marcadas pela persistência da dualidade estrutural mencionada, de caráter excludente e seletivo. Mesmo com a aprovação da LDBEN/1971, que instituiu a profissionalização compulsória, a educação da maioria da população ficou prejudicada devido ao fracasso dessa política, pois faltavam professores especializados e infraestrutura nas escolas para oferta da educação profissional.

16 As leis da equivalência são: Lei nº 1.076/1950; Lei nº 1.821/1953; Lei nº 3.552/1959.

No que se refere à educação profissional das pessoas com deficiência, Jannuzzi (2006) aponta que, até a década de 1970, as iniciativas de formação profissional eram realizadas apenas com a finalidade de garantir a subsistência ou com fins terapêuticos. Após esse período, passou-se a defender a educação dessas pessoas com o objetivo de torná-las produtivas, sobretudo após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). As diretrizes do CENESP orientavam a inserção no mercado de trabalho e elaborava oficinas pedagógicas e oficinas de empresas. Segundo Silva (2011, p. 46), elas “tinham o objetivo de desenvolver nos alunos atitudes e hábitos de trabalho; habilidades e aptidões e, como etapa final, haveria o encaminhamento para o trabalho”.

Com o fim da ditadura civil-militar, deu-se início o processo de democratização do país com a aprovação da CF/1988, que garantiu, entre outros direitos, o acesso e a permanência ao ensino público e gratuito. No que se refere à educação da pessoa com deficiência, é relevante destacar que é na década de 1990 que o conceito de inclusão se torna mais presente nas políticas educacionais. Nesse período, foi aprovada a reserva de vagas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, o que aumentou a necessidade de qualificação para preencher as cotas nas empresas. Trata-se da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe dos Planos de Benefícios da Previdência Social. Essa lei determinou que a empresa, com 100 ou mais empregados, “está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas” (BRASIL, 1991).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), focado na formação de nível básico para grupos vulneráveis, no que se refere ao ponto de vista econômico e social, e de pessoas com deficiência. Os cursos eram ofertados por diferentes instituições, desde escolas públicas, privadas, sindicatos, ONGs e redes de ensino profissional. As pessoas com deficiência foram contempladas com o Programa Nacional de Educação Profissional, que foi realizado em parceria com a Federação Nacional das APAES (FENAPAEs) e com convênios com o SENAI, SENAC e escolas federais como o CEFET.

O PLANFOR foi elaborado e efetivado pela Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR), que teve a função de promover e executar um programa de desenvolvimento profissional utilizando recursos do Fundo de

Amparo ao Trabalhador (FAT). Sua implementação se deu de forma descentralizada, por meio dos Planos Estaduais de Educação. As instituições executoras abrangiam instituições e escolas públicas e privadas, sindicatos e organizações não governamentais (ONGs). Conforme aponta Manfredi (2016), o PLANFOR se insere no contexto das transformações nos processos de reestruturação produtiva, econômica e organizacional em curso na década de 1990, o que justifica a necessidade de investimentos no âmbito do sistema de qualificação profissional.

Em 1997, foi aprovado o Decreto 2.208, que regulamentou a LDBEN/1996 no que tange à educação profissional. Esse decreto definiu a separação entre ensino médio e ensino técnico e possibilitou a certificação por competência, além de impor a formação técnica nas formas concomitantes e subsequentes. Conforme salienta Ramos e Frigotto (2017), contraditoriamente à proposta da LDBEN/1996, o Decreto nº 2.208/1996 desvinculou o ensino médio da educação profissional, passando esta a ter organização curricular própria.

Nesse período, foi aprovado o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto trouxe importantes contribuições no que diz respeito ao trabalho e profissionalização das pessoas com deficiência. Segundo o artigo 28 desse decreto, o aluno *portador de deficiência*¹⁷ tem o direito à educação profissional com o objetivo de “obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 08). Todavia, o documento apresenta uma definição restrita de habilitação profissional, definindo-a, no parágrafo 3º do artigo 28, como “o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação” (BRASIL, 1999, p. 08). No que se refere aos cursos de educação profissional, o artigo 28, parágrafo primeiro, define que a oferta de cursos de educação profissional para esses alunos deve contemplar o nível básico (a matrícula deve ser condicionada à capacidade do educando e não ao nível escolar) e o nível técnico e tecnológico. Além disso, os cursos podem ser oferecidos em escola

¹⁷ Segundo o decreto 3.298/1999 é considerada deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

comum, instituições especializadas e até mesmo no ambiente de trabalho. Todavia, é obrigatória apenas a oferta do nível básico nas instituições que ministram educação profissional.

O decreto também exigia que as escolas e instituições que ofertassem a educação profissional oferecessem serviços e apoios especializados para garantir a permanência desses estudantes na instituição. O artigo 29, incisos I, II e III definia esses recursos e serviços como

adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999, p. 08).

No que diz respeito às formas de inserção laboral, o artigo 35, incisos I, II e III do Decreto 3.298/1999 define suas modalidades como: I) “colocação competitiva” que trata do processo de colocação regular sem a adoção de procedimentos especiais; II) “colocação seletiva” que trata do processo de contratação que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais; III) “promoção de trabalho por conta própria” que trata do trabalho autônomo e do regime de economia familiar (BRASIL, 1999, p. 09). O decreto também faz a regulamentação das oficinas, divididas em oficinas protegidas de produção e terapêutica. As pessoas com deficiência são dispostas nas oficinas dependendo da sua capacidade física ou mental.

No começo dos anos 2000, foi criado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP). Esse programa vigorou durante o período de 2000 a 2011 e foi uma iniciativa da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica¹⁸ (SEMTEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁹. O TEC NEP foi uma política nacional que tinha como objetivo garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na RFEPCT em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, graduação e pós-graduação. Segundo Cunha (2015), as ações do TEC NEP

¹⁸ Com a aprovação do Decreto 5.5154/2004 foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que se responsabilizou por coordenar a política de educação profissional e tecnológica (EPT) do país.

¹⁹ Essa secretaria foi extinta em 2011 e as suas ações e programas foram transferidos para a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

ocorreram após o levantamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, realizado do ano de 1999. Foram identificados 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 no CEFETs (BRASIL, 2010, *apud* CUNHA, 2015).

A implementação do TEC NEP se deu em quatro etapas: 1) mobilização e sensibilização; 2) consolidação de grupos gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE); 3) formação de recursos humanos; 4) utilização e desenvolvimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2011b). No primeiro momento, compreendido entre 2000 e 2003, da implementação do TEC NEP, foram realizadas reuniões com Centros Federais de Educação Tecnológica: Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas: Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas: Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba- AL; Instituto Benjamim Constant/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de sensibilizar essas instituições para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em seu projeto pedagógico (NASCIMENTO e FARIA, 2013).

No segundo momento, situado entre 2003 e 2006, algumas dessas instituições tornaram-se polos com gestão regional que tinham a função de repassar as orientações do Grupo Gestor Central para os Gestores Estaduais e coordenadores dos NAPNEEs. O TEC NEP foi estruturado hierarquicamente de forma descentralizada: Gestor central (representantes da SEMTEC e SEESP); Gestores regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste; Sudeste e Sul); Gestores estaduais e Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Os Gestores regionais se distribuíam em: Região Norte: CEFET/PA; Região Nordeste: CEFET/RN; Região Centro-Oeste: CEFET/MT; Região Sudeste: CEFET/MG e Região Sul: CEFET/SC (NASCIMENTO e FARIA, 2013, p. 18).

O terceiro momento, compreendido entre 2007 e 2009, aconteceu em paralelo à expansão da Rede Federal, com a aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais (BRASIL, 2008c). Segundo Cunha (2015), com a expansão da rede federal houve uma ampliação da demanda por formação de recursos humanos para a implementação do TEC NEP. Dessa forma, no ano de 2010, foi ofertado o curso de especialização à distância *Educação*

Profissional e Tecnologias Inclusivas. O curso foi coordenado pela equipe do SETEC, juntamente com Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFTM) (CUNHA, 2015).

Após a criação dos Institutos Federais, a Ação TEC NEP continuou em funcionamento até o ano de 2011, quando encerrou suas atividades após o fim da Coordenação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva da SETEC. As instituições, em contrapartida, mantiveram a estrutura dos NAPNEE, setor “que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições”. (BRASIL, 2011b, p. 15). O objetivo principal dos NAPNEE é “criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (Ibidem, p. 15).

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), houve uma mudança nos rumos da EPTNM com a aprovação do decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o anterior 2.208/1997. O decreto 5.154/2004 abriu a possibilidade da formação técnica integrada ao ensino médio na perspectiva politécnica, muito embora as formas concomitantes e subsequentes fossem mantidas (BRASIL, 2004b). O conceito de educação politécnica, conforme a proposta de ensino médio integrado,

buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência, humanismo, e tecnologia visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35s).

Em 2008, foi aprovada a Lei n. 11.741 (16 de julho) que criou a seção IVA dentro do título V do capítulo II, que trata da Educação Básica. Essa seção, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, passou a ter os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Segundo o artigo 36B, incisos I e II da LDBEN/1996, a EPTNM pode ser desenvolvida “articulada com o ensino médio” e “subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. (BRASIL, 1996 p. 16). Os cursos técnicos articulados ao ensino médio poderão ser desenvolvidos das seguintes formas:

- I – 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;
- II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 1996 p. 16).

Para alcançar a integração entre formação geral e formação técnica, é preciso pensar nos desafios da organização do currículo nessa perspectiva. Segundo Ramos (2005), o currículo na visão tecnicista é fragmentado, abstrato e considera conteúdos de ensino de forma isolada da realidade concreta. Já na proposta da integração, a organização curricular busca romper com esse tecnicismo ao conceber um currículo com base na compreensão do real como totalidade histórica e dialética. Nessa perspectiva, determinado processo de produção precisa ser analisado como parte de uma realidade mais ampla, nas suas múltiplas dimensões “econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica” (RAMOS, 2005, p. 120).

Diante do exposto, percebemos que as políticas públicas de educação, mais especificamente da educação profissional, foram marcadas por disputas de projetos e concepções distintas de educação, ora voltada para uma formação mais humana, ora voltada para atender às demandas do mercado de trabalho. No início do século XXI, emergiram novas proposições de políticas voltadas à educação profissional, com a possibilidade de uma formação integrada que articule conhecimento, cultura e tecnologia.

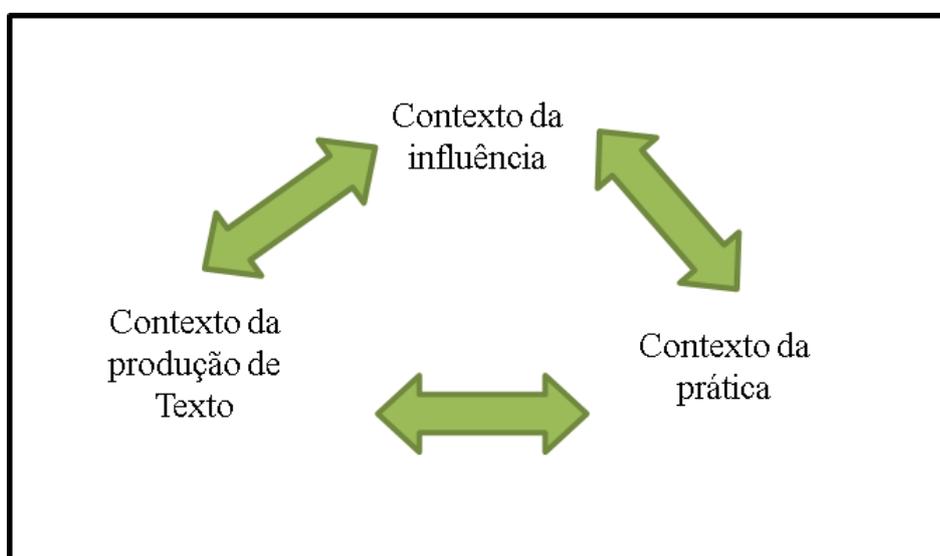
Com efeito, nesse contexto, o TEC NEP destaca-se entre as propostas, por ser uma política voltada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes com deficiência na RFEPT. Embora represente um grande avanço na articulação entre educação profissional e educação especial, o TEC NEP não garantiu a consolidação das políticas na RFEPT, o que pode ser corroborado pelo resultado das pesquisas sobre inclusão dos estudantes PAEE nos institutos federais, segundo as quais existem grandes desafios a serem superados para garantir a inclusão com qualidade nos IFECT.

No próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico-metodológico e a metodologia de pesquisa utilizada para analisar as políticas de educação especial e a implementação no âmbito do IFMG, *campus* Bambuí e Ouro Preto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico-metodológico da pesquisa se fundamenta na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006). Trata-se de um referencial de análise para políticas públicas que tenta buscar a articulação entre os contextos *macro* e *micro*. Essa abordagem propõe a análise da política em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais inter-relacionados: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006), conforme demonstrado na **Figura 1**:

Figura 1- Contextos do processo de formulação de política



Fonte: Adaptado de Ball *et al.*, (1992, p. 20) *apud* Mainardes (2006, p. 51).

O contexto de influência é “onde as políticas são iniciadas e os discursos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). O processo de formulação das políticas, por sua vez, sofre influência dos grupos de interesse para definir as finalidades sociais da educação. Por isso, é preciso analisar, entre outros pontos, as influências globais, internacionais e locais, também como elas se relacionam com os discursos que foram construídos. É importante destacar que tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas de acordo com as particularidades históricas e sociais de cada estado-nação. Dessa forma, no contexto da influência, foram analisados os seg

uintes documentos:

- a) Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990);
- b) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994);
- c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999);
- d) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No contexto da produção de texto, as políticas são expostas textualmente e podem assumir formatos diversos, tais como leis e decretos. Dentre as questões a serem investigadas estão: os discursos predominantes, as ideias-chave do texto, assim como coerência, intenções, valores e propósitos presentes no texto (MAINARDES, 2006). Os documentos nacionais analisados nesse contexto foram:

- a) Lei nº 9394/1996, que promulga a LDBEN (BRASIL, 1996);
- b) Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001b);
- c) Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c, d);
- d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008d);
- e) Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- f) Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011a);
- g) Lei nº 13.005/2014 institui o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); e
- h) Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015a).

O contexto da prática, por sua vez, “é onde a política está sujeita a interpretação e recriação” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dessa forma, os professores e outros profissionais têm papel ativo na efetivação dessas políticas. Para análise do contexto da prática, esta pesquisa utilizou também a teoria da Interpretação/Tradução das políticas no contexto da prática (*theory of policy enactment*) elaborada por Ball, Braun e Maguire (2016). Segundo os autores, o processo de interpretar e traduzir o texto político para a prática requer criatividade por parte dos atores envolvidos. É no processo de interpretação que esses atores se perguntam sobre o significado do texto, além de ser considerada uma leitura inicial da política pública. A tradução, por sua vez, está mais próxima da prática, “é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos”, entre outros (BALL; BRAUN e MAGUIRE, 2016, p. 69).

A forma como a política é interpretada e colocada em ação será mediada por fatores contextuais. Em outras palavras, escolas em contextos diferentes podem apresentar possibilidades ou restrições para a atuação das políticas. Os procedimentos também dependerão da forma como as políticas se adequarão (ou não) à cultura pré-existente na escola, podendo causar alterações radicais ou apenas adequação à estrutura atual. Por exemplo, em algumas escolas ou instituições, alguns grupos de docentes ou outros profissionais da educação podem se empenharem mais para incluir estudantes com deficiência, enquanto em outras escolas esse envolvimento pode ser menor, devido a condições que são contextuais, como a falta de apoio institucional ou das autoridades locais.

Ball, Braun e Maguire (2016) destacam a importância de considerar as diferentes dimensões contextuais onde as políticas são colocadas em prática. Ainda segundo os autores,

as escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas pelos aspectos práticos, tais como alojamento da escola, a construção e seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política (p. 201)

Dito isso, os autores agruparam essas dimensões como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos, que foram adaptados para a realidade da nossa pesquisa, conforme está demonstrado na **Figura 2**.

Figura 2- Dimensões contextuais da atuação da política.



Fonte: Adaptado de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

Tendo como base as dimensões contextuais apresentadas pelos autores, buscamos conhecer no âmbito do *contexto situado* os aspectos relacionados à localidade, histórico e matrículas dos estudantes PAEE da instituição. Já na dimensão dos *contextos materiais*, estão os aspectos relacionados aos profissionais envolvidos na inclusão de estudantes PAEE, além dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, essenciais para a efetivação das políticas de educação especial. Na dimensão das *culturas profissionais*, analisamos dados relacionados à percepção dos professores sobre a inclusão dos estudantes PAEE. Por fim, nos *contextos externos*, analisamos o grau e qualidade do apoio institucional para a inclusão dos estudantes PAEE.

No contexto da prática também foram analisados documentos que possibilitaram identificar elementos das diferentes dimensões contextuais. As informações obtidas nos documentos institucionais do IFMG foram complementadas por meio de entrevistas semiestruturadas com servidores e docentes. Os documentos analisados no contexto da prática foram:

- a) O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do quadriênio 2014 e 2018;
- b) Resolução nº 46 de 17, de novembro de 2018, que dispõe do regulamento de Ensino dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFMG; e

- c) Resolução nº 22, de 03 de novembro de 2016, que dispõe sobre o funcionamento e atribuições Regulamento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEE).

2.1. Metodologia da Pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa optou por utilizar a abordagem qualitativa. De acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa é de difícil conceituação e é utilizada para identificar uma grande variedade de estudos. Para identificar esse tipo de pesquisa, Yin (2016) apresenta cinco características:

- 1 – estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- 2 – representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas [...] como os participantes de um estudo);
- 3 – abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- 4 – contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
- 5 – esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (p. 21).

Segundo as características apresentadas por Yin (2016), destacam-se três itens que justificam a escolha da abordagem qualitativa nesta pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos. A primeira se refere à possibilidade de “representar as opiniões e perspectivas” dos participantes do estudo. A segunda característica diz respeito à possibilidade de “abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem” e a terceira se refere à utilização de “múltiplas fontes de evidência” (YIN, 2016, p. 21), tais como fontes documentais, áudio, vídeo, relatos, entre outros.

Dito isso, os instrumentos de coleta de dados selecionados para a pesquisa foram: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. A pesquisa documental tem como objetivo analisar documentos que não “receberam nenhum tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 46). São considerados documentos, para fins desta pesquisa, os documentos oficiais como regulamentos, portarias, legislação, entre outros, que possibilitam conhecer a organização administrativa e didático-pedagógica, assim como a organização do atendimento aos estudantes

PAEE no IFMG. Ressalta-se que a pesquisa documental foi realizada no primeiro trimestre de 2019.

Com relação à entrevista, Rosa e Arnoldi (2006, p. 16) salientam que a opção por este instrumento de coleta de dados é justificado quando o pesquisador precisa “valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos de forma fidedigna”. Segundo as autoras, a entrevista varia de acordo com o nível de estruturação do roteiro de questões, entre pesquisa estruturada, semiestruturada e livre. Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, que tem como característica apresentar um roteiro de questões que segue uma organização flexível. (ROSA e ARNOLDI, 2006) e, portanto, mais adequado para nosso objetivo.

Inicialmente, foram enviados 40 questionários semiestruturados (via *Google Forms*) contendo 15 perguntas para os e-mails indicados pelos coordenadores dos NAPNEE. Juntamente com o questionário, foi enviado o Termo de Consentimento Esclarecido (TCLE) e informações sobre os objetivos e metodologias da pesquisa. Entre os questionários enviados, obtivemos o retorno de 04 participantes. Diante da reduzida quantidade de respostas dos questionários, optamos por utilizar apenas a entrevista semiestruturada. Para alcançar uma quantidade maior de participantes, foram realizadas entrevistas por meio de vídeo conferência, utilizando o *software Skype* ou a vídeo chamada pelo aplicativo de celular *WhatsApp*.

Para iniciar a coleta de dados, primeiramente houve a disponibilização do projeto de pesquisa, em novembro de 2018, para apreciação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG (PPG/UEMG). Após aprovação pelo PPG/UEMG, o projeto foi submetido ao Conselho de Ética da UEMG e liberado para pesquisa de campo em fevereiro de 2019, com o número de CAEE: **06071619.8.0000.5525**.

A análise dos dados coletados nos documentos e nas entrevistas foi realizada com base na abordagem teórica e metodológica do Ciclo de Política de Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) e da teoria da Interpretação/Tradução das políticas no contexto da prática (*theory of polyce enactment*) elaborada por Ball, Braun e Maguire (2016). O Ciclo de Política busca analisar a política pública em um ciclo constituído por três contextos. São eles o: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006). As políticas de educação especial são

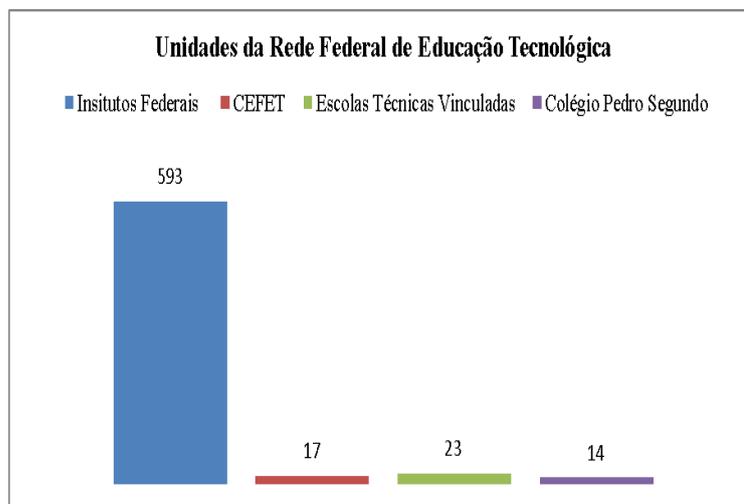
colocadas em ação no contexto da prática e é nesse contexto que elas são sujeitas a interpretação e tradução por parte dos profissionais envolvidos.

Dessa forma, a pesquisa documental e as questões das entrevistas (APÊNDICES A, B e C) buscaram conhecer aspectos sobre os recursos e serviços elaborados para promoção da acessibilidade arquitetônica e pedagógica e sobre as dificuldades enfrentadas pelos *campi* para implementar as políticas de educação especial.

2.1.1 O campo da pesquisa

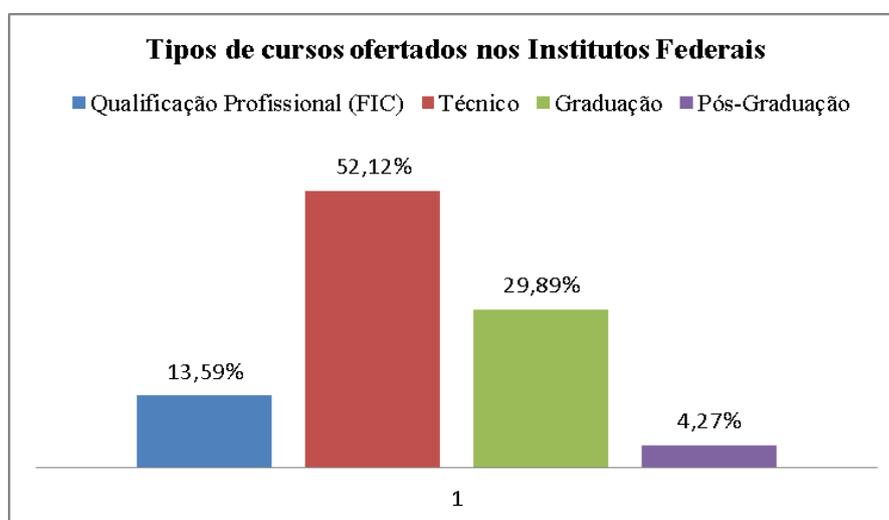
O IFMG faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). As instituições federais que fazem parte da RFEPCT tiveram sua origem nas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Em 1942, essas instituições foram transformadas em escolas industriais, passando a escolas técnicas federais, no modelo de autarquia, no ano de 1959. Em 2005, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas em: centros de educação tecnológica (CEFETs) e suas unidades de ensino descentralizadas; uma universidade tecnológica e seus *campi*; escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015).

Com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, os institutos federais passaram a fazer parte da RFEPCT (BRASIL, 2008c). Ao todo, são 38 Institutos Federais e 647 unidades da RFEPCT. Dessas, 593 são unidades dos Institutos Federais, conforme demonstrado no **Gráfico 1**, que apresenta a quantidade de Unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Gráfico 1 – Unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica

Fonte: Adaptado de Brasil (2019d).

A Lei nº 11.892/2008 define, no 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” (BRASIL, 2008c). Os cursos técnicos representam mais da metade dos cursos ofertados pelo IFECT. Dos 11.055 cursos ofertados nos Institutos Federais Brasileiros, 52,16% são cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitantes, subsequentes). O **Gráfico 2** apresenta a distribuição por tipo de cursos ofertados pelos Institutos Federais.

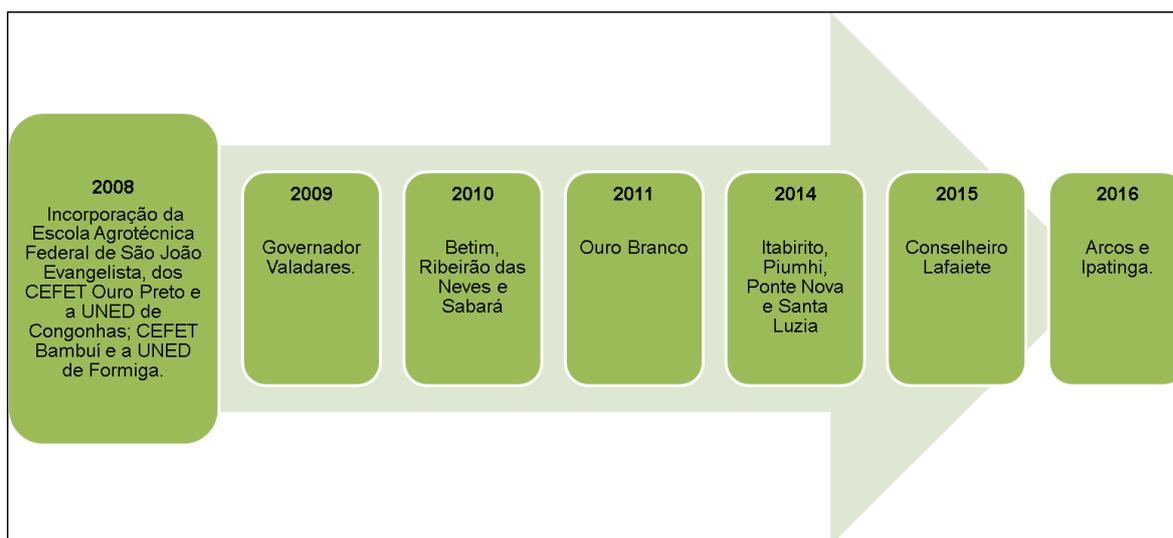
Gráfico 2 – Tipo de cursos ofertados nos Institutos Federais

Fonte: Adaptado de Brasil (2019d).

O IFMG é composto por uma reitoria, localizada em Belo Horizonte, e 17 *campi* distribuídos pelo estado de Minas Gerais. Os *Campi* são: Ouro Preto, Congonhas, Betim, Ribeirão das Neves, Ouro Branco, Sabará, Santa Luzia, Conselheiro Lafaiete, Ibirité, Bambuí, Formiga, Piumhi, Arcos, São João Evangelista, Governador Valadares, Ipatinga e Ponte Nova.

Para a pesquisa de campo, foram selecionados os *campi* Bambuí e Ouro Preto. Para seleção, foi considerado o critério: tempo de funcionamento do *campus*. Conforme está demonstrado na **Figura 4**, o IFMG foi criado pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e pelos CEFETs Ouro Preto e Bambuí e suas Unidades de Ensino Descentralizado (UNED). Os demais *campi* foram fundados após a criação do IFMG, pela Lei 11.892/2008:

Figura 3 – Linha do tempo do IFMG.



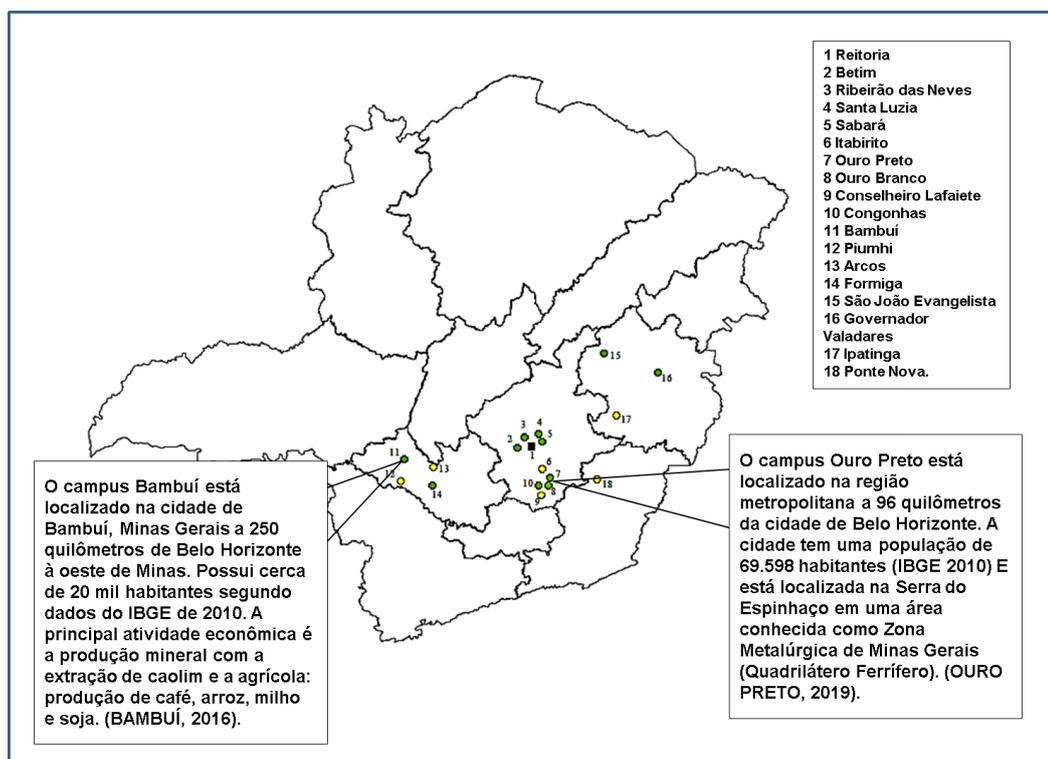
Fonte: Adaptado de IFMG (2018b).

O *campus* Ouro Preto teve sua origem em 1944, quando foi instalada a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (EFTO). Em 1959, a EFTO foi elevada à condição de autarquia, e em 2002 transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET, Ouro Preto). O CEFET Ouro Preto participou, em 2008, de uma chamada pública do Ministério da Educação com vistas a transformar-se em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, passando em seguida a se integrar ao IFMG (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015).

O IFMG *campus* Bambuí teve sua origem na década de 1950, com a criação da Fazenda Varginha. Em 1961, nasceu a Escola Agrícola de Bambuí, que foi transformada em Ginásio Agrícola em 1964, e em Colégio Agrícola em 1968. Posteriormente, esse colégio passou a ser Escola Agrotécnica Federal de Bambuí (EAFBÍ), se tornando autarquia federal em 1993. Em 2002, a EAFBÍ transformou-se em CEFET Bambuí, com a oferta de curso superior de Tecnologia de Alimentos. Finalmente em 2008, o CEFET Bambuí foi elevado à posição de *campus* do IFMG (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015).

Os *campi* Ouro Preto e Bambuí estão localizados em diferentes mesorregiões do Estado de Minas Gerais. O *campus* Ouro Preto está localizado na mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte e Bambuí está na mesorregião Oeste de Minas (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018b). Uma mesorregião é uma subdivisão criada pelo IBGE e que engloba municípios com semelhanças econômicas e sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, [s/d]). Com relação a população, a cidade de Ouro Preto é a mais populosa, com aproximadamente 70 mil habitantes (OURO PRETO, 2019), enquanto Bambuí tem aproximadamente 20 mil habitantes (BAMBUÍ, 2016).

Figura 4 – Mapa da área territorial de atuação do IFMG



Fonte: Adaptado de IFMG (2018b), Bambuí (2016) e Ouro Preto (2019).

A distribuição geográfica dos *campi* determina a oferta de cursos, uma vez que essa oferta deve ser orientada em “benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.” (BRASIL, 2008b), ou seja, devem ser planejados para atender à demanda por formação de determinada localidade. O **Quadro 1** apresenta as áreas e os cursos que são ofertados pelos dois *campi*:

Quadro 1 – Área de atuação acadêmica e cursos técnicos ofertados nos *campi* Ouro Preto e Bambuí

Campus	Grande Área do CNPq	Cursos Técnicos ofertados
Ouro Preto	Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas.	Técnico em Administração (I) Técnico em Automação (I) Técnico em Edificações (I) Técnico em Metalurgia (I) Técnico em Mineração (I) Técnico em Edificações (S) Técnico em Meio Ambiente (S) Técnico em Metalurgia (S)
Bambuí	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Agrárias Ciências Sociais Aplicadas	Técnico em Agropecuária (I) Técnico em Informática (I) Técnico em Manutenção Automotiva (I) Técnico Meio Ambiente (I) Técnico em Agropecuária (S) Técnico Agropecuária (S) Técnico Manutenção Automotiva (S)

Fonte: Adaptado de IFMG (2018b).

Legenda: (I) Cursos técnicos integrados ao ensino médio. (S) Cursos técnicos subsequentes destinados aos estudantes que já concluíram o ensino médio.

Segundo o site do IFMG, o *campus* Ouro Preto oferta 05 cursos técnicos integrados e 05 cursos subsequentes. Alguns estão ligados à atividade econômica da região, como metalurgia. Já Bambuí oferta 04 cursos integrados e 03 subsequentes, também ligados à atividade econômica da região, como os cursos de Agropecuária e Meio Ambiente (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019a).

Com relação à dimensão da área total do terreno, o *campus* Bambuí apresenta uma área total de 3.430.000 m² e Ouro Preto 291.192 m². Percebe-se que a dimensão do *campus* Bambuí é a maior entre todos os *campi*, isso devido à área de preservação permanente, lagos e pastagens. Esse *campus* também possui 51 alojamentos, enquanto Ouro Preto possui 16 (IFMG, 2015). Isso pode ser explicado pelo fato de o *campus* Bambuí estar distante dos grandes centros e por esse motivo recebe alunos de outras cidades vizinhas que precisam utilizar os alojamentos.

2.1.2 Os participantes da pesquisa e análise dos dados

Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética da UEMG, foi realizado contato por *e-mail* e por telefone com os coordenadores NAPNEE dos *campi* Ouro Preto e Bambuí, para apresentarmos a pesquisa e para que nos fossem indicados os contatos dos servidores participantes. A escolha, por iniciar o contato com os coordenadores do NAPNEE, se deu após conversa preliminar com esses servidores. Para selecionar os participantes, avaliamos a disponibilidade, a experiência e/ou capacidade técnica para responder às entrevistas. Foram considerados participantes da pesquisa: coordenadores, membros dos NAPNEE e docentes dos *campi*.

Os convites para os participantes da pesquisa foram efetivados por *e-mail*. Com a resposta positiva, foi solicitado que assinassem o TCLE, ficando uma cópia com o participante e outra com a pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente entre os dias 15 de abril e 30 de agosto de 2019, e posteriormente transcritas de forma literal. Para identificação dos participantes, foram utilizados nomes fictícios com o objetivo de manter e preservar sua identidade. Aceitou participar das entrevistas um total de 16 profissionais, sendo 08 em cada um dos *campi*. Destaca-se que entre os participantes, apenas 05 eram membros do NAPNEE. O **Quadro 2** sintetiza, então, a relação entre o local, os participantes da pesquisa, e os cargos ou funções:

Quadro 2 – Relação entre o local, participantes da pesquisa*, cargos ou função.

Local	Participantes da pesquisa	Cargo ou disciplina que leciona
<i>Campus</i> Bambuí	CB1 (Membro do NAPNEE)	Intérprete de Libras
	CB2 (Membro do NAPNEE)	Docente
	CB3 (Pedagoga, membro do NAPNEE)	Pedagoga
	CB4 (Docente)	Física
	CB5 (Docente)	Física
	CB6 (Docente)	Administração
	CB7 (Docente)	Agropecuária
	CB8 (Docente)	Matemática
<i>Campus</i> Ouro Preto	COP1 (Membro do NAPNEE)	Intérprete de Libras
	COP2 (Membro do NAPNEE)	Intérprete de Libras
	COP3 (Pedagoga)	Pedagoga
	COP4 (Docente)	Educação física
	COP5 (Docente)	Língua Portuguesa
	COP6 (Docente)	Língua Portuguesa
	COP7 (Docente)	Língua Portuguesa
	COP8 (Docente)	Automação Industrial

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo Pessoal).

A primeira parte das questões objetivava traçar o perfil dos participantes (idade, formação, cargo e tempo de serviço na instituição). Entre os respondentes, 10 eram do sexo feminino e 06 do sexo masculino. A maioria está na faixa-etária de 30 a 39 anos (10 participantes). Entre os demais, dois participantes estão na faixa de 20 a 29, três na faixa de 40 a 49 e um na faixa de 50 a 59. Com relação ao tempo de serviço, cinco trabalham no IFMG há pouco tempo (01 a 03 anos) e nove tem tempo de serviço entre 04 a 10 anos. Apenas dois servidores estão no IFMG há mais de 20 anos. No que diz respeito à escolaridade, um possui pós-doutorado, sete possuem doutorado, seis têm mestrado e quatro, especialização.

Com relação à pergunta sobre alguma formação específica e/ou ação formativas (oficina, minicurso, palestra, treinamento, outros) voltadas para educação especial ou educação inclusiva, quatro responderam que possuem especialização na área. Desses apenas dois eram professores. Chama atenção que oito participantes possuem como formação apenas a participação em palestras. Dentre esses, três citaram que também participaram de minicursos e oficinas. Dois participantes citaram que só tiveram contato com o tema na graduação e um citou que não tem nenhuma formação específica e nunca participou de ação formativa.

Após a apresentação do referencial teórico metodológico e da metodologia de pesquisa, no próximo capítulo analisaremos a respeito do contexto da influência e contexto da produção de texto das políticas de educação especial.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Analisaremos, com base no referencial teórico do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) o contexto de influência e produção de texto das políticas da educação especial brasileira. Para contribuir com a análise proposta buscaremos situar brevemente as políticas públicas sociais no contexto das transformações econômicas e políticas nas últimas décadas do século XX.

3.1. A atuação do capital no Estado e nas Políticas públicas sociais

As políticas públicas que buscam garantir certo nível de proteção social aos membros da sociedade são denominadas de políticas sociais. Essas políticas estão “voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Inserem-se nesse grupo de políticas a educação, os programas de distribuição de renda, habitação, saúde entre outros que devem ser garantidas pelo Estado.

Portanto, para discutir as políticas públicas, é importante apresentarmos alguns apontamentos sobre o contexto em que tais políticas foram se desenvolvendo nos últimos anos. Vivemos um cenário no qual são registradas significativas mudanças no campo da educação, principalmente em decorrência das transformações políticas e econômicas que emergiram a partir das últimas décadas do século XX.

Após a década de 1970, a crise estrutural do capital se gravou em vários países capitalistas (ANTUNES, 2009). Como alternativa à crise, foram propostas algumas reformas que tiveram como principal consequência a diminuição da atuação do Estado como executor de políticas sociais (PERONI, 2009). Para melhor compreender a crise estrutural do capital, é importante fazer uma breve retomada do contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, quando houve um crescimento econômico expressivo em vários países europeus, nos Estados Unidos e também no Japão.

Segundo Harvey (2008a), no período pós-guerra o Estado assumiu novas

obrigações com o modelo de produção vigente, o fordismo. Esse modelo teve início nas fábricas americanas de automóveis de Henry Ford, no início do século XX, e se expandiu para a Europa e Japão após a Segunda Guerra Mundial. O fordismo era caracterizado pela racionalização dos meios de produção, utilizando a divisão do trabalho, a produção em massa e o controle rígido dos tempos nas fábricas (HARVEY, 2008a). Nesse contexto, vários países capitalistas avançados decidiram implementar o sistema do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), como alternativa para manutenção do capitalismo. Nesse sistema, o Estado participa da regulação de políticas fiscais e monetárias e dos investimentos em políticas sociais com o objetivo de garantir o consumo e o pleno emprego, necessários para o desenvolvimento da economia capitalista (HARVEY, 2008a).

Segundo Antunes (2009), por volta da década de 1970, o capitalismo de características intervencionistas começou a dar sinais de esgotamento, ocasionado, entre outros fatores, pela falência do padrão de acumulação taylorista/fordista devido à incapacidade de responder à crescente retração do consumo. Outro fator apontado por Antunes (2009) é a crise do *Welfare State*, ou seja, a incapacidade do Estado em atender às demandas econômicas, ocasionando a redução de gastos públicos e sua transferência para o capital privado.

Nesse contexto, o aumento da competitividade no plano internacional levou a uma subutilização da capacidade produtiva das empresas, obrigando-as a buscar novas formas de organização da produção e inovações tecnológicas. Essas mudanças provocaram, então, o aparecimento de um novo regime de acumulação denominado: *acumulação flexível* que, segundo Harvey (2008a, p. 140), “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo”. Isso tudo com o objetivo de solucionar os problemas ligados ao excesso de produção, e para aumentar a margem de lucros das empresas. Em contrapartida, o regime de acumulação flexível trouxe mudanças drásticas para a classe trabalhadora, pois implicou no fim do pleno emprego, na redução do poder político dos sindicatos, na diminuição dos ganhos dos trabalhadores e em perdas nas proteções trabalhistas (HARVEY, 2008a).

As transformações provocadas pela crise contribuíram também para a

ascensão de políticas neoliberais²⁰ e conservadoras nos países capitalistas. Os governos neoliberais acabaram por implementar uma agenda de políticas que buscavam fortalecer a liberdade de mercado e previam, entre outros pontos, a redução dos gastos públicos com políticas sociais, privatizações, redução da atividade sindical, desregulamentação das condições de trabalho e flexibilização dos direitos trabalhistas (ANTUNES, 2009). A partir desse cenário, os governos buscaram diminuir a atuação do Estado na economia para torná-lo mais eficiente.

O gerencialismo ou nova gestão pública foi o novo modelo de gestão que surgiu como alternativa para tornar o Estado mais eficiente. Esse modelo é composto por um conjunto de ideologias e práticas que introduziu no Estado e no setor público a cultura de negócios presente no setor privado e trouxe, para a então conjuntura, uma nova lógica de decisão que privilegia a eficiência (NEWMAN e CLARK, 2012). Entre as principais tendências gerenciais, destaca-se a descentralização administrativa, que se traduz na transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, isto é, da União para os estados e destes para os municípios e suas instituições. Por outro lado, conforme aponta Peroni (2013, p. 245), em muitos casos ocorre uma precarização da política, uma vez que “são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las”.

No Brasil, em fins da década de 1980, o período de democratização foi marcado pela luta por uma educação pública, gratuita e pela universalização dos direitos sociais. Todavia, as transformações produzidas pelas políticas neoliberais também influenciaram o governo brasileiro a realizar uma reforma no Estado em 1995 (PERONI, 2013). A reforma buscava um Estado mais gerencial e eficiente e foi justificada pelo agravamento da crise fiscal, pela deterioração dos serviços públicos e pela alta da inflação.

Segundo Hofling (2001), para o neoliberalismo as políticas sociais constituem-se um dos maiores entraves ao desenvolvimento do capitalismo, além de considerarem uma ameaça aos interesses individuais. Dessa forma, as políticas sociais em um Estado de aspiração neoliberal, segundo a autora, “incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados

²⁰ O neoliberalismo é, segundo Harvey (2008b), “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008b, p.11).

àqueles que, em função de sua capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social” (HOFLING, 2001, p. 39). Ou seja, essas políticas não contribuem ou não têm o propósito de diminuir a exclusão social.

Para o neoliberalismo, a diminuição da atuação do Estado seria a alternativa para superação da crise. Contudo, essas mudanças provocaram a redução dos investimentos e a precarização dos serviços públicos, contribuindo para o aumento da desigualdade social. Conforme aponta Frigotto (2010), a exclusão social expressa ainda uma perda de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos, o que se agravou nas últimas décadas do século XX, em decorrência da forma como o sistema capitalista tem enfrentado suas crises cíclicas.

Como ponto de partida, poderíamos afirmar que, no âmbito do embate ideológico e político, a “exclusão social” expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Sinaliza, quem sabe, o sintoma de uma realidade contraditória em cuja base está a forma mediante a qual o capital reage às suas crises cíclicas de maximização de lucro, vale dizer, suas crises de tendência de queda da taxa de lucro (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

Segundo Nancy Fraser (2006), a sociedade apresenta dois tipos de injustiças. A primeira é a injustiça econômica, que se expressa em fatores como o trabalho mal remunerado e a falta de acesso a um padrão de vida digno, entre outros. Esse tipo de injustiça é fruto da própria organização da sociedade capitalista, que produz formas de exploração do trabalho de grande parte da população em benefício de uma minoria. A segunda é a injustiça cultural ou simbólica, que está relacionada a elementos da cultura que produzem relações de discriminação. Essa injustiça tem sua origem em padrões sociais e valores que não reconhecem determinados grupos ou culturas. Está relacionada à imposição de valores de um grupo dominante sobre outros grupos considerados minorias.

Ainda segundo a autora, corrigir essas duas injustiças requer dois tipos de remédios. Para injustiças econômicas, seria necessária uma forma de reestruturação política e econômica denominada de redistribuição, e envolveria uma reorganização do setor econômico e das relações trabalho e uma democratização dos investimentos. Já o remédio para a injustiça cultural é denominada de políticas de reconhecimento, e requer uma mudança cultural ou simbólica, além da “valorização das identidades desrespeitadas” (FRASER, 2006, p. 232).

Além disso, é importante a criação de políticas que tenham como objetivo

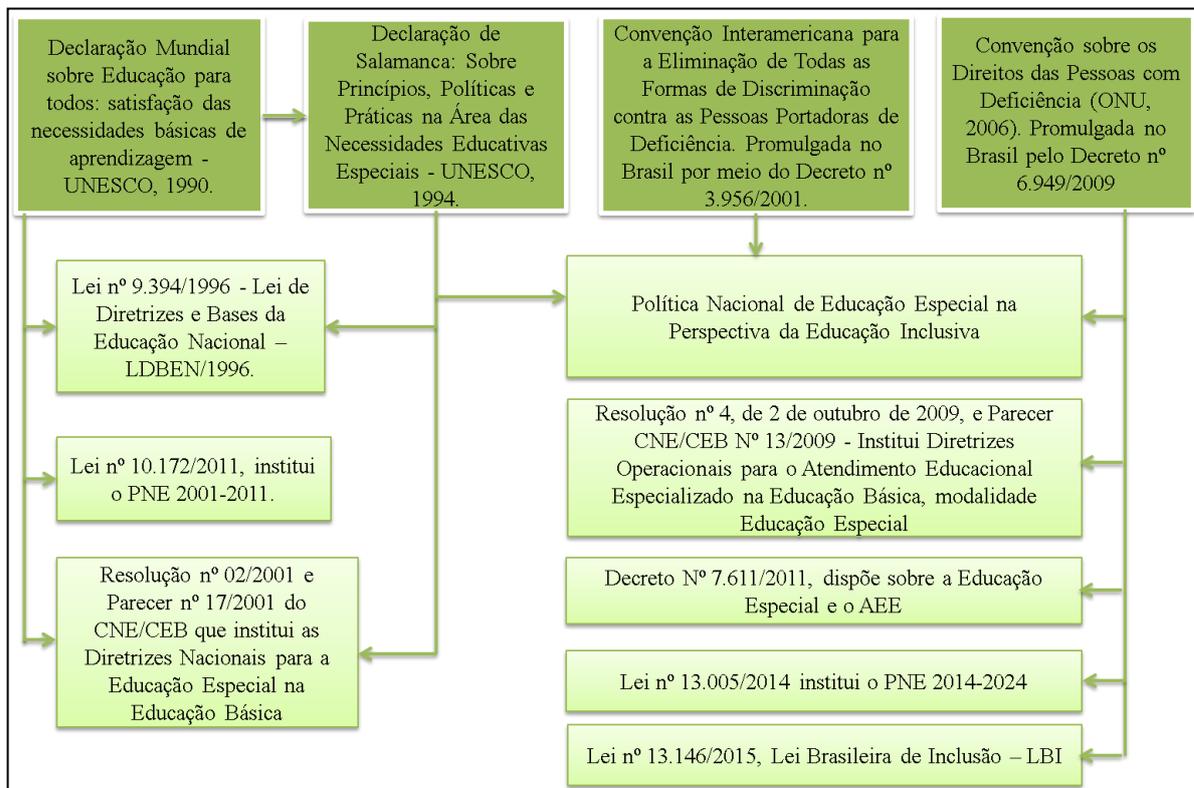
combater a discriminação e promover a equidade. Como exemplo, têm-se as políticas de ações afirmativas, entendidas como um “modo de focalização das políticas sociais voltadas para promoção da inclusão social” (PEIXOTO, 2010, p. 252). Essas políticas têm como objetivo, além da reparação de injustiças históricas sofridas por grupos minoritários, a busca por estratégias para aumentar a representação desses grupos em espaços onde estão pouco representados, tais como a educação e o trabalho (PEIXOTO, 2010).

A perspectiva histórica, conforme foi discutido no capítulo 1, aponta para a exclusão das pessoas com deficiência, tanto da sociedade, quanto da escola (JANNUZZI, 2006). Ainda hoje essas pessoas sofrem com as injustiças econômicas e culturais. É o caso do preconceito e dos estereótipos que excluem essas pessoas do sistema produtivo. Nesse caso, para superar as injustiças que as pessoas com deficiência enfrentam, é necessária a elaboração de políticas públicas e a construção de uma nova postura da sociedade diante das diferenças e que seja favorável à manutenção de uma sociedade mais inclusiva. O discurso da inclusão tem ganhado força a partir das últimas décadas do século XX com reflexo nas políticas públicas de educação especial, conforme será discutido no próximo tópico.

3.2. Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o contexto da influência e da produção de texto

Neste tópico serão apresentados alguns documentos internacionais e suas possíveis influências sobre as políticas nacionais de educação especial, produzidos a partir da década de 1990. Foi a partir desse período que o discurso da inclusão começou a ganhar força no cenário mundial. A **Figura 3** apresenta os documentos selecionados para análise e as possíveis influências nas políticas de educação especial.

Figura 5 – Documentos internacionais e a influência nas políticas de educação especial no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

O primeiro documento precursor da educação inclusiva a ser analisado é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que resultou da Conferência com mesmo nome, organizada pela UNESCO na cidade de Jomtiem na Tailândia, em 1990. Esse documento atesta que, apesar dos esforços para assegurar a educação, ainda há um grande grupo de pessoas sem acesso à escola ou que não consegue concluir a educação básica. Esse fato foi agravado pela crise econômica que afetou os países capitalistas na década de 1980, o que dificultou importantes avanços da educação básica.

O artigo 3º dessa declaração propõe a meta de universalizar a educação básica e superar as disparidades educacionais, incluindo grupos considerados excluídos, compostos por pobres e portadores de deficiência²¹. Os primeiros são especificados como

²⁰ Com relação ao termo *portador de deficiência*, Sasaki (2002) argumenta que esse termo não é correto, pois faz referência a algo que se porta, isto é, algo possível de se desvencilhar em algum momento. Gradualmente, esse termo foi sendo substituído pelo termo pessoa com deficiência.

meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990, p. 04).

Um dos principais objetivos do documento é garantir a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”. Para isso, é necessário “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Para que a educação se torne equitativa, é preciso garantir um “padrão mínimo de qualidade”. Isto é, a ampliação das oportunidades de aprendizagem deve assegurar que as pessoas aprendam “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1990, p. 04).

As proposições desse documento tiveram bastante repercussão no documento da Declaração de Salamanca²²: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Esse documento trouxe importantes desdobramentos para a educação especial no contexto educacional e político brasileiro. O texto retoma o discurso da “Educação Para Todos”, apresentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ressaltando uma educação voltada para grupos considerados excluídos ou que, por algum motivo, não conseguiram permanecer na escola devido às suas diferenças individuais. Esse grupo de indivíduos é descrito no documento da Declaração de Salamanca como aqueles que apresentam “necessidades especiais”, que podem ser justificadas tanto em “função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 03).

Segundo o documento, o conceito de educação inclusiva vem do princípio de que todas as crianças devem ser incluídas nas escolas regulares, e solicita a todos os países signatários que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que

²² Esse documento é fruto da Conferência realizada pela UNESCO na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994.

existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 02). Dessa maneira, cabe então à escola prover os recursos básicos para atender às necessidades específicas dos alunos, respeitando seus “ritmos de aprendizagem”.

Embora o documento tenha sido construído pensando nos alunos com deficiência, ao incorporar a perspectiva inclusiva, o documento passou a englobar todos os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, portanto uma necessidade especial. Como a responsabilidade pela educação dessas crianças passa a ser da escola regular, ela deve ser capaz de atender às necessidades de todas essas crianças. Suprir essa carência é seguir uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994, p. 02), que segundo o documento, pode contribuir para reduzir as taxas de evasão, abandono e repetência, além de aumentar o rendimento escolar e diminuir o desperdício de recursos.

A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, no qual o Brasil é signatário, pode-se perceber o desdobramento desses documentos na promulgação da LDBEN/1996. No que concerne à educação do PAEE, essa lei buscou atender à recomendação do artigo 3º do documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, segundo o qual “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 04). Dessa forma, com a LDBEN/1996, a educação especial passou a ser definida como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, no ano 2001, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial. Esse documento incorporou a perspectiva da educação inclusiva, apresentado na Declaração de Salamanca, sobretudo no que diz respeito ao seu público-alvo – que passou a ser definido como educandos com necessidades educacionais especiais. Segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001c).

A incorporação da perspectiva inclusiva na educação especial trouxe mudanças na concepção do público-alvo, com as chamadas necessidades educacionais especiais. Sob esse conceito, abarcaram-se todos os educandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sendo elas relacionadas ou não a uma causa orgânica. Essa postura ampliou bastante o público atendido pelas políticas de educação especial, visto que muitas crianças podem apresentar alguma necessidade especial apenas ao longo da trajetória escolar, dificultando a identificação *a priori* do público-alvo. Por outro lado, isso deslocou o foco dessa questão para a escola, e as possibilidades de recursos e suporte que ela pode oferecer. Conforme aponta o Parecer nº 17, de 15 de julho de 2001, “em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001d, p. 33). Por isso, a educação especial é definida como uma modalidade de educação, conforme o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c).

Conforme consta no artigo acima, a proposta pedagógica deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais que deem suporte complementar, suplementar e em alguns casos que até substitua serviços educacionais comuns, isto é, “classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (BRASIL, 2001d, p. 42). Esses serviços precisam ser organizados de acordo com o grau de dificuldade que a deficiência apresenta, permitindo aos estudantes atendimento em outros espaços, se necessário. Ao disponibilizar essa diversidade de atendimentos diferenciados, a referida diretriz se articula com o princípio da integração – que permite a inserção das pessoas com deficiência em

espaços separados.

Outro documento internacional que influenciou as políticas de educação especial (embora não seja específico da educação inclusiva) foi o da Convenção de Guatemala, de 1999, produzido a partir da Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. No Brasil, essa convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. O decreto está estruturado em 14 artigos e objetiva, em linhas gerais, prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, além de determinar a criação de medidas para eliminação de obstáculos arquitetônicos, nas comunicações e nos transportes (BRASIL, 2001a).

Esse documento teve importante desdobramento nas Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a). Apesar desses documentos não serem específicos da educação especial, pode-se dizer que eles trouxeram contribuições importantes no que diz respeito à criação de medidas para garantir acesso facilitado para pessoas com deficiência nos espaços públicos, como a escola.

No ano de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), com a aprovação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O documento do PNE 2001-2011 afirmou o compromisso com as orientações expressas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em linhas gerais, o documento refletia as orientações da legislação da educação especial em vigência no período, especialmente no que se refere aos serviços educacionais especiais que podiam substituir o ensino regular em alguns casos. Para isso, o documento assegurava “a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2001b).

O terceiro documento que influenciou as políticas de educação especial foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada no dia 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque, e assinada pelo Brasil no dia 30 de março de 2007. Essa convenção foi promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O documento discursa acerca da igualdade e da não discriminação, além de tópicos relacionados aos direitos das mulheres e crianças com deficiência e

medidas de conscientização sobre a importância de respeitar e garantir a dignidade dessas pessoas (acessibilidade, direito, liberdade, família, educação, saúde, trabalho, entre outros). Na educação, o documento determina a criação de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” além de garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do “ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino médio sob alegação da deficiência” (BRASIL, 2009a).

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a deficiência é termo cujo conceito está em constante evolução, e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009a). Trata-se de uma mudança na compreensão da deficiência de uma perspectiva médica, conforme foi discutido anteriormente, para uma perspectiva social. Nesse caso, a deficiência é definida em termos de restrição de participação do indivíduo na sociedade. Essa perspectiva transfere para a sociedade a responsabilidade em eliminar as barreiras que restringem a participação social.

A partir da análise do documento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, percebe-se o seu desdobramento na formulação dos documentos legais da educação especial após 2008. O primeiro deles é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, aprovado em 2008, que também teve influência das outras conferências citadas anteriormente. Trata-se de um documento orientador da política de educação especial dentro da educação básica. Nesse documento, a educação especial é definida como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008d, p. 16) e disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A educação especial deve ser ofertada especificamente no ensino regular, embora não de forma substitutiva, ou seja, o estudante que já está matriculado na rede regular de ensino tem o direito ao AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas** à escolarização. Esse atendimento **complementa** e/ou **suplementa** a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008d, p. 16, grifos nossos).

Segundo Garcia (2016), a redefinição da educação especial trazida pelo documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se relaciona com o redimensionamento do público-alvo da educação especial (apresentado nesse mesmo documento). Apenas estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” passaram a ser incluídos, sendo mais bem definidos como mostra o trecho abaixo.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008d, p. 11).

Com base nas orientações expressas no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi aprovada, em 2009, a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da educação especial. Aqui são apresentadas orientações sobre a organização do AEE na educação básica. O artigo 5º enfatiza, por exemplo, que o AEE não é substitutivo da classe comum e deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (SRM).

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, p. 02).

Segundo esse documento, o AEE pode ser ofertado na própria escola ou em outras instituições de ensino público ou privado. Para isso, o governo deve garantir, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que as matrículas dos

estudantes que frequentem o AEE sejam contabilizadas duplamente. O recurso duplicado permite que a escola atenda às necessidades dos estudantes com deficiência de forma distinta dos outros alunos.

Verifica-se, portanto, uma diferença com relação às formas de atendimento apresentadas no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a Resolução do CNE/CBE nº 2/2001. Esse último documento previa uma diversificação de possibilidades de atendimento ao público-alvo mediante a oferta de apoios pedagógicos especializados (BRASIL, 2001c). Já a política aprovada após o ano de 2008 passou a consignar apenas o Atendimento Educacional Especializado – responsável por elaborar e disponibilizar recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, realizados prioritariamente na SRM (BRASIL, 2008d, 2009b). No mesmo ano de aprovação do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi aprovado também o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Esse decreto previa a prestação de apoio da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios para a ampliação do AEE para atendimento dos estudantes PAEE, ou seja, esse financiamento era exclusivo às instituições públicas de ensino (BRASIL, 2008a).

Posteriormente, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE. As diretrizes que orientam esse decreto estão fundamentadas, especialmente, no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a) no que se refere à educação. Ao contrário do anterior, esse decreto passou a dividir o financiamento com as instituições públicas não estatais, possivelmente devido à pressão por parte do setor privado. Nesse sentido, o decreto prevê que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, além de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para ações que incluem, entre outras: I) a “implantação de sala de recursos multifuncionais”, definida no parágrafo 3º do artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, (II) “a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade”, e III) a “estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011a, p. 02).

Ainda com relação ao decreto acima, é relevante refletir que os estudantes PAEE enfrentam muitas barreiras no processo de escolarização e cabe, então, à educação especial ofertar os serviços de apoio especializados que sejam resolutivos, conforme descreve o artigo 2º do Decreto 7.611/2011:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a).

Os serviços de apoio especializado a que se refere o artigo 2º estão também no escopo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o parágrafo 1º, incisos I e II, eles devem ser compreendidos como conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógicos, e devem ser prestados de forma

complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

O foco na eliminação das barreiras, por sua vez, não pode ser entendido apenas no âmbito físico e arquitetônico, como se bastassem rampas ou banheiros adaptados para a plena inclusão dos estudantes da educação especial. Segundo a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) que também está fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 3º, parágrafo IV, as barreiras são

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015a).

Compreende-se, dessa forma, que atitudes e comportamentos também podem representar barreiras para a inclusão escolar. Elas podem ser oriundas da falta de conhecimento com relação às deficiências (gerando atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias). Podem ser resultado também da falta de formação adequada que possibilite a identificação das necessidades educacionais desses alunos e a elaboração de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. Os recursos de acessibilidade são definidos, conforme o artigo 3º, incisos I, da Lei nº 13.146/2015, como:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015a).

Já as tecnologias assistivas ou ajudas técnicas englobam todo tipo de equipamento ou recurso que proporcione a inclusão social das pessoas com deficiência, conforme descrito no inciso III, do artigo 3º da Lei nº 13.146/2015:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015a).

Percebe-se que as tecnologias assistivas são condições necessárias para que haja a acessibilidade, uma vez que englobam não só os produtos, como também a metodologia docente aplicada em sala de aula. Consequentemente, os professores precisam estar aptos a identificar as necessidades do educando para então selecionar o recurso que melhor atenda à respectiva demanda.

Segundo Glat e Pletsch (2010, p. 345), uma das principais barreiras para a inclusão dos estudantes PAEE “é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais” para o trabalho na educação especial. Esse fato demonstra uma desarticulação entre o que é proposto na legislação e o que vem sendo praticado. A LDBEN/1996, artigo 59, inciso III, prevê que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes PAEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). A lei menciona dois tipos de professores: o professor capacitado para docência e o professor especializado ou professor do AEE que precisa ter “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p. 03).

A Resolução nº 4/2009 também define as atribuições do professor do AEE. Todas elas pressupõem habilidades para identificar, planejar, produzir e acompanhar os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; além de

orientarem e apoiarem estudantes, famílias e demais professores.

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 03).

Mendes e Matos (2015, p. 09) pesquisaram “demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar”. Os dados da pesquisa indicaram que há limitações na formação inicial dos docentes em lidar com o público da educação especial e conhecer suas especificidades, assim como em promover um diálogo qualificado entre os profissionais de apoio, as famílias e os demais alunos. A pesquisa também indicou falta de articulação entre o trabalho do professor da classe comum e da Sala de Recursos Multifuncionais. Com base nesses resultados, as autoras afirmam que a “simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular não assegura aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias” (MENDES e MATOS, 2015, p. 20).

Para garantir que os cursos de formação de professores tenham bons conteúdos voltados para a educação inclusiva, a Resolução nº 2 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e também para a formação continuada plena. Está previsto no artigo 14, parágrafo segundo, que os cursos de formação deverão oferecer, dentre outras atividades, conteúdos sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial

(BRASIL, 2015). Todavia, Pletsch (2009), citando Bueno (1999)²³, afirma que oferecer uma disciplina sobre educação especial nos cursos de formação é insuficiente para formar um professor com competência necessária para incluir alunos com deficiência. Dentre as principais competências, a autora destaca que o professor deve, sobretudo, reconhecer e valorizar a diversidade.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p. 149).

Tendo como base a legislação da educação especial e os autores citados, compreende-se que um professor capacitado é aquele que frequentou os cursos de formação de professores e teve conteúdos voltados para a educação inclusiva. Todavia, como foi visto, apenas essa formação não é suficiente para adquirir as competências necessárias e pode se agravar mais na educação profissional devido a presença de uma grande quantidade de professores que atuam nas áreas técnicas e que não tiveram na graduação formação específica para o exercício da docência.

Retomando a discussão sobre a legislação, é importante discutir como as políticas de educação especial inclusiva são realizadas no âmbito da educação profissional. Para isso, recorreremos ao Parecer do CNE/CEB nº 11/2012, que acompanha a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Esse documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentando orientações para a profissionalização dos estudantes PAEE. Segundo o documento, a educação profissional para esse público deve seguir “princípios e orientações expressas nos atos normativos da Educação Especial” (BRASIL, 2012b, p. 221). Os princípios expressos no documento afirmam que as instituições de ensino não poderão restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Afirmam também que essas instituições precisam contemplar no seu planejamento e gestão os recursos técnicos e financeiros para a

implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores, e demais profissionais da escola para a educação

²³ BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.

inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade, bem como estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando inclusão e plena e efetiva participação na sociedade (BRASIL, 2012b, p. 222).

No que se refere ao acesso dos estudantes com deficiência, o artigo 30 da Lei nº 13.146/2015 e seus incisos preveem medidas que tornem acessíveis os processos seletivos nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica (tanto públicas como privadas). São elas:

Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015a).

Já o Decreto nº 7.611/2011, no artigo 5º, inciso VII, prevê “a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”, com o objetivo de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011a). Entende-se que esses núcleos não devem substituir a existência da sala de recursos multifuncionais.

Para finalizar, é importante salientar alguns aspectos relacionados à educação especial no atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 4 do PNE 2014-2024 apresenta 19 estratégias para universalizar o acesso à educação básica e o AEE, preferencialmente na escola regular, para os estudantes PAEE de 4 a 17 anos. Assim como o PNE 2001-2011, o plano atual se enquadra nas propostas para a reforma do estado brasileiro, especialmente porque possibilita parcerias com o setor público não estatal para a

oferta do AEE, formação continuada dos profissionais e produção de material didático. Todavia, diferente do plano anterior, a oferta do AEE é complementar ou suplementar ao ensino regular.

Mediante a análise das influências globais sobre as políticas nacionais de educação especial, nota-se a tendência de documentos nacionais reproduzirem documentos produzidos por agências multilaterais sobre a educação. Mais especificamente, esses documentos têm enfatizado a importância da criação de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Além disso, o que se percebe é que as políticas para educação especial têm focado na educação básica e pouco tem sido apresentado em termos de uma política pública voltada para educação profissional do PAEE.

Dito isso, no próximo capítulo apresentaremos os achados da pesquisa documental e das entrevistas que tiveram como objetivo conhecer como são as políticas de educação especial em uso no contexto da prática dos *campi* selecionados para a pesquisa de campo.

4. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Este capítulo se propõe a analisar o contexto da prática das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos *campi* Ouro Preto e Bambuí do Instituto Federal de Minas Gerais.

4.1. As políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação: o que dizem os documentos institucionais

O modelo atual da RFEPCT foi formado a partir de uma estrutura de educação profissional e tecnológica federal já existente no Brasil. Com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, grande parte das instituições que compunham a rede federal tornou-se Institutos Federais (IFECT), com exceção do CEFET de Minas Gerais, CEFET do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

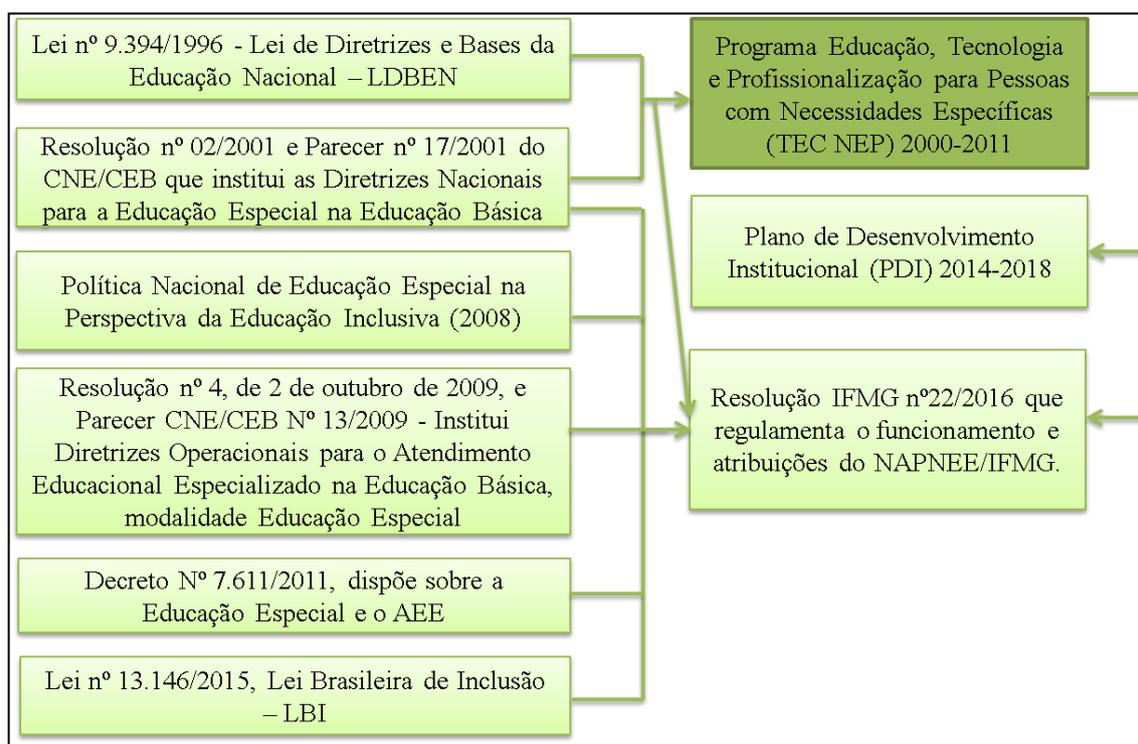
O parágrafo único do artigo primeiro da Lei nº 11.892/2008 define que os Institutos Federais possuem “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008c). Em outras palavras, essas instituições apresentam uma estrutura organizacional diferente da educação básica, pois podem aprovar normas e definir formas de trabalho no âmbito de cada instituição. Entre as finalidades dos IFECT temos a de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008c). Essa verticalização significa que os professores podem atuar tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Segundo o artigo 10º da Lei nº 11.892/2008, “a administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior” (BRASIL, 2008c). Esses órgãos têm caráter consultivo e deliberativo, cada qual é regido pelo estatuto de cada Instituto Federal onde consta a estruturação, as competências e as normas de funcionamento (BRASIL, 2008c). Os Institutos Federais também elaboram seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI). Trata-se de uma ferramenta de gestão e um requisito legal para o credenciamento de cursos superiores de graduação (BRASIL, 2017).

Para analisar os documentos institucionais do IFMG, procuramos identificar a influência da legislação da educação especial sobre esses documentos, conforme está demonstrado na **Figura 6**. Percebemos que o PDI 2014/2019 apresenta grande influência das diretrizes do programa TEC NEP, especialmente no que se refere à definição do público-alvo atendido pelo NAPNEE. É relevante destacar que a RFEPECT não elaborou uma política de educação especial voltada para as instituições que compõem a rede após o encerramento do TEC NEP, indicando a ausência de uma política de educação especial específica para a rede federal. Por esse motivo, cada instituição é responsável por criar as próprias diretrizes para o atendimento dos estudantes PAEE, com base na legislação oficial. Percebemos também que o regulamento do NAPNEE (Resolução do IFMG n. 22/2016) apresenta uma influência maior da legislação da educação especial.

Figura 6- Documentos nacionais da educação especial e a influência nos documentos do IFMG



Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

O primeiro documento analisado foi o Plano do Desenvolvimento Institucional (PDI) do quadriênio 2014-2018²⁴ (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015). Esse documento apresenta os elementos constitutivos da instituição como o Projeto Pedagógico, com os princípios filosóficos, técnicos e metodológicos, que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. Além disso, o PDI/IFMG (2014-2018) apresenta os seguintes elementos: 1) perfil institucional, gestão, organização administrativa e projeto pedagógico; 2) diagnóstico das áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas, assistência estudantil e infraestrutura física das unidades da instituição; 3) planejamento estratégico contendo metas, ações e indicadores para o período de 2014 a 2018.

Não foi localizado nesse documento nenhum capítulo que discuta especificamente as Políticas de Educação Especial na instituição, nem discussões sobre essa modalidade, no capítulo que trata do Projeto Pedagógico Institucional. O termo “educação especial” é citado no documento apenas duas vezes para se referir a disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura e um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, ambos ofertados pelo IFMG.

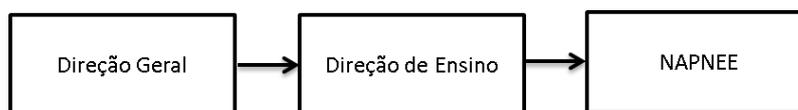
As pesquisas de Rocha (2016) e Mendes (2017), ao analisarem os PDIs dos institutos federais brasileiros, também identificaram uma ausência de discussões sobre a educação especial. Com relação a isso, concordamos com Mendes (2017) quando destaca que “se o entendimento de Educação Especial não for o de modalidade educacional, há uma possibilidade de que o atendimento proporcionado também ocorra de modo deturpado” (MENDES, 2017, p. 86).

A educação dos estudantes considerados PAEE aparece no Capítulo 6 do PDI/IFMG (2014-2018) com o título: *Diagnóstico dos cursos existentes e dos Núcleos de Atendimento à pessoa com necessidade educacional específica (NAPNEE)*, onde é apresentado o diagnóstico desses núcleos na instituição. (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2015). Para compreender o funcionamento do NAPNEE, foi necessário recorrer à Resolução nº 22/2016. De acordo com o parágrafo único do artigo dessa resolução, a missão dos NAPNEE é “promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente buscar a quebra de barreiras arquitetônicas e educacionais e atitudinais na instituição” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016).

²⁴ O PDI do IFMG 2014-2018 encontra-se no site da instituição para consulta pública.

Com relação à organização do NAPNEE/IFMG, o artigo primeiro, parágrafo único da Resolução IFMG nº 22/2016, define que na reitoria o NAPNEE está ligado ao Setor de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino e nos *campi* está diretamente ligado à Diretoria de Ensino. Isso quer dizer que esse núcleo se encontra próximo, hierarquicamente, da direção geral, conforme demonstrado na **Figura 7**, o que pode facilitar suas ações no que se refere ao diálogo com a gestão dos *campi*.

Figura 7 – Estrutura hierárquica do NAPNEE nos *campi* do IFMG



Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Minas Gerais (2015).

O NAPNEE/IFMG é composto, segundo o artigo 6º da Resolução IFMG nº 22/2016, por um coordenador, um secretário e demais membros colaboradores – que podem ser docentes ou técnicos administrativos. Apenas o coordenador e o segundo secretário são eleitos. Para os outros membros, a participação é aberta aos demais servidores. Já o parágrafo 3º do artigo 6º sugere que profissionais como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, profissionais da saúde e intérpretes de libras participem do NAPNEE formando uma equipe multidisciplinar, o que consideramos muito importante para a identificação dos estudantes a serem atendidos pelo núcleo. Esses membros devem cumprir, dentro do cômputo da carga horária semanal, um horário destinado às atividades do núcleo conforme a seguir: coordenador e primeiro secretário (4 a 10 horas semanais) e demais membros (2 a 4 horas semanais).

O artigo 2º da Resolução IFMG nº 22/2016 define o NAPNEE como o “núcleo de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016, p. 01). Chama a atenção a definição do núcleo como *órgão de assessoramento*, o que leva a entender que ele deveria ser composto por pelo menos um membro que possua expertise sobre as três dimensões citadas: inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado, o que pode, contudo, não ocorrer, visto que o regulamento não prevê a obrigação da existência de um profissional com formação ou experiência na área da educação especial.

No que se refere às atribuições do NAPNEE/IFMG, após a análise da resolução foi possível classificá-las em três grupos: inclusão, assessoramento e AEE. As atribuições classificadas no grupo da inclusão estão relacionadas à missão do núcleo de promover a convivência e o respeito às diferenças. O grupo das atribuições relacionadas ao assessoramento se refere às ações de orientação para os gestores com relação à inclusão, aquisição de tecnologias assistivas, contratação de profissionais, entre outros. E, por fim, no grupo de atribuições ligadas ao AEE estão as ações de acompanhamento dos estudantes atendidos pelo núcleo, realização de adaptações curriculares e prestação de auxílio aos docentes.

As atribuições do NAPNEE relacionadas ao AEE pressupõem, para a sua efetivação, a existência de um professor do AEE. Dessa forma, a Resolução IFMG nº 22/2016, prevê que cabe ao NAPNEE “contribuir na elaboração dos editais de seleção e na contratação dos servidores cujas atividades estejam direta ou indiretamente ligadas às situações de inclusão” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016, p. 03), o que implica na possibilidade (não na obrigatoriedade) de contratação desse profissional.

O público-alvo atendido pelo NAPNEE é definido pelo termo “pessoa com necessidades educacionais específicas”, que, segundo a Resolução IFMG nº 22/2016, são:

Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial.
Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Espectro Autista.
Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança.
Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016).

Percebe-se que o termo “necessidades educacionais específicas” inclui os estudantes público-alvo da educação especial e os estudantes com distúrbios de aprendizagem e com necessidades educacionais específicas provisórias, ou seja, pode-se entender que esse termo é sinônimo de “necessidades educacionais especiais” com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001c). Essa concepção de público-alvo está em consonância com as proposições apresentadas

na Declaração de Jontiem de uma “Educação para Todos” (UNESCO, 1990) e também reforçadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essa perspectiva foi incorporada pelas políticas de educação especial, inclusive no Programa TEC NEP. Essa política buscou a articulação entre educação especial e educação profissional nas escolas da rede federal de educação a partir do ano 2000, se estendendo até 2011, quando foi extinta. Embora, tenha havido mudanças nas políticas de educação especial – formuladas a partir do documento da Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) no que se refere ao PAEE –, o IFMG continuou seguindo as proposições do TEC NEP na definição do seu público-alvo.

Dito isso, buscamos conhecer os dados sobre as matrículas dos estudantes PAEE no IFMG. Conforme está demonstrado na **Tabela 4**, no ano de 2019 estavam matriculados nos cursos técnicos e superiores do IFMG 113 estudantes com deficiência ou NEE. Desses, 43 estavam matriculados no *campus* Bambuí e 9 no *campus* Ouro Preto²⁵. Grande parte desses estudantes eram pessoas com necessidades educacionais especiais, com destaque para o grupo de alunos com *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* (TDAH) e o grupo *Outros* (com um total de 32 estudantes nos dois *campi*). O grupo *Outros* é composto por estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem tais como dislexia e discalculia, transtornos psiquiátricos, esquizofrenia entre outros.

Tabela 4– Relação das matrículas por tipo de deficiência ou NEE no IFMG, nos *campi* pesquisados nos cursos técnicos de nível médio e superiores no ano de 2019.

(continua)

Estudantes com deficiência ou NEE	Total	Campus Bambuí	Campus Ouro Preto
Altas habilidades/superdotação	-	-	-
Deficiência intelectual- (déficit cognitivo)	6	2	-
Deficiência física	7	-	1
Mobilidade reduzida	3	-	-
Deficiências múltiplas	2	-	-
Deficiência auditiva/baixa audição	7	1	-
Surdez	3	-	1
Deficiência visual/cegos	2	1	-
Deficiência visual/baixa visão	8	3	2
Transtornos globais do desenvolvimento	12	5	2

²⁵ Informações obtidas no Setor de Políticas Inclusivas da Reitoria IFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais em 30 de junho de 2019.

Estudantes com deficiência ou NEE	Total	Campus Bambuí	Campus Ouro Preto
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	26	14	1
Fotofobia (sensação de sensibilidade ou aversão a qualquer tipo de luz)	1	0	0
Distúrbio bipolar	3	2	0
Outros	33	15	2
Total	113	43	9

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

Tomando como base o Censo da Educação Básica do INEP, são considerados estudantes PAEE aqueles que possuem deficiência física, visual, auditiva, intelectual, surdez, cegueira, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, nos quais incluem a síndrome de asperger, o autismo, a síndrome de rett e o transtorno desintegrativo da infância; além das altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2019b). Os transtornos de aprendizagem, por sua vez, não são contabilizados no Censo da Educação Básica e, portanto, não são público-alvo direto das políticas de educação especial.

No entanto, os estudantes que têm transtornos de aprendizagem podem apresentar limitações no seu processo de aprendizagem, por isso devem ser atendidos nas suas necessidades. Para garantir um sistema educacional inclusivo, é necessário o desenvolvimento de um novo olhar sobre a deficiência, passando de um modelo meramente médico para um modelo social. Esse modelo desloca o foco do indivíduo para sociedade, conforme aponta Carvalho (2010), contribuindo, dessa forma, para que haja mudanças estruturais que promovam equiparação de oportunidade e a promoção de justiça.

Percebemos uma diferença considerável na quantidade de matrículas de estudantes PAEE nos dois *campi*, com destaque para o número de estudantes com *transtornos de aprendizagem* e *Outros* no *campus* Bambuí. Segundo relato de membros do NAPNEE desse *campus*, tem havido um aumento na quantidade de casos de estudantes com transtornos psicossociais, tais como depressão e ansiedade (esses transtornos estão incluídos na categoria *Outros* da **Tabela 4**). Nesse sentido, um membro do NAPNEE menciona a distância da família, sobretudo quando os estudantes moram em outras cidades, como um fator que tem contribuído para o aumento desses transtornos.

Não é simplesmente uma questão de doença neurológica, a questão psicológica pesa muito e tem muito adolescente que vem para cá fazer os cursos técnicos ai ficam longe da família tem uma pressão psicológica muito grande, tem que preocupar em atender essas demandas, em trazer certo bem estar para esses alunos. (CB2, membro do NAPNEE).

No que se refere à matrícula apenas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, o número ainda é baixo em toda instituição (50 estudantes). Desses, 26 estão matriculados nos cursos técnicos (integrados, subsequentes ou concomitantes), com destaque para os cursos integrados, conforme está demonstrado na **Tabela 5**²⁶. Nos cursos técnicos integrados, o estudante permanece em período integral na instituição, o que nos leva a questionar as possibilidades e limites para a oferta do AEE nesses cursos.

Tabela 5 – Relação dos estudantes PAEE matriculados nos cursos técnicos no IFMG em 2019.

Campus	Quant.	PAEE	Curso técnico
BambuÍ	01	SÍndrome de Asperger	Integrado em InformÁtica
Betim	01	DeficiÊncia visual	Integrado em Aut. Industrial
	01	Autismo	Integrado em Mecânica
Congonhas	01	Surdez	Integrado em Edificações
	01	Baixa visÃO	Integrado em Mecânica
Gov. Valadares	01	DeficiÊncia visual	Subsequente em Seg. do trabalho
Itabirito	01	Surdez	Integrado em Aut. Industrial
Ipatinga	01	DeficiÊncia fÍsica/mobilidade reduzida	Integrado em Aut. Industrial
Ouro Branco	01	Autismo	Integrado em informÁtica
Ouro Preto	01	Baixa visÃO	Integrado em Aut. Industrial
	01	DeficiÊncia mÚltipla	Integrado em AdministraçÃo
	01	Surdez	Integrado em informÁtica
Ponte Nova	01	Surdez	Integrado em AdministraçÃo
	01	Baixa audiçÃo	Integrado em AdministraçÃo
	01	SÍndrome de Asperger	Integrado em informÁtica
Rib. das Neves	01	DeficiÊncia mÚltipla	Integrado em informÁtica
Sabará	01	SÍndrome de Asperger	Integrado em informÁtica
	02	Surdez	Integrado em informÁtica
	03	DeficiÊncia fÍsica/mobilidade reduzida.	Integrado em informÁtica
	01	DeficiÊncia fÍsica/mobilidade reduzida.	Subsequente em Agrimensura
São JoÃo Evangelista	01	Baixa visÃO	Integrado em NutriçÃo e dietética
	01	Cegueira monocular	Integrado em AgropecuÁria
	01	Cegueira monocular	Integrado em NutriçÃo e dietética
Total	26		

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

²⁶ InformaçÃes obtidas no Setor de PolÍticas Inclusivas da Reitoria IFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais em 30 de junho de 2019

No que concerne à admissão nos cursos ofertados pelo IFMG, o Regulamento de Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevê que a admissão “se dará mediante processo seletivo” ou por meio de processos de transferências (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018c, p. 04). Isso pode explicar o número reduzido de matrícula de estudantes PAEE, visto que o processo seletivo pode ser um fator que dificulta o acesso à instituição. É relevante destacar que antes da aprovação da Lei nº 13.409/2016, no final do ano de 2016, não havia a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores e técnicos de nível médio das instituições federais de ensino.

Com relação às condições de acesso dos estudantes PAEE no IFMG, após análise do edital do vestibular do IFMG nº 70 de 2018, que estabelece normas gerais do processo seletivo de 2019, identificamos que a instituição oferece medidas de acessibilidade nos processos seletivos para estudantes com deficiência ou com limitação temporária, tais como provas em formatos acessíveis e tecnologias assistivas (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018a). Essas medidas deverão ser requeridas no ato da inscrição em formulário próprio, o que está de acordo com o que está previsto na LBI, Lei n. 13.146/2015. Por outro lado, não localizamos a tradução do edital em LIBRAS na página da internet do vestibular (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019b), já que a LBI também prevê a tradução completa do edital do vestibular na Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2015a).

A partir da pesquisa documental, notamos que o PDI demonstrou uma ausência de discussões sobre o AEE. Isso descumprir a legislação educacional que determina que “o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo a sua organização” (BRASIL, 2009b). A análise da Resolução IFMG nº 22/2016 mostrou que o IFMG atua na lógica da educação inclusiva, ou seja, o público-alvo inclui além de estudantes com deficiência, os que apresentam necessidades educacionais especiais – ligadas ou não a uma deficiência. Isso reflete no público atendido pelo NAPNEE composto pela sua maioria desse público. Nesse sentido, consideramos que o IFMG avança no sentido de promover uma educação inclusiva.

A discussão sobre a educação do PAEE aparece atrelada ao NAPNEE da Instituição, por isso deduzimos que esse núcleo é o principal setor responsável pela implementação das políticas de educação especial. Grande parte das atribuições do

núcleo está ligada às ações de assessoria, à orientação aos demais setores da instituição, além de ações que buscam promover uma “cultura da inclusão” na instituição. Já as atribuições ligadas à educação especial não são claras quanto a sua realização, tanto no que diz respeito aos recursos e serviços, quanto aos profissionais responsáveis.

Por fim, é importante lembrar que as políticas de inclusão na RFEPCT tiveram início no ano 2000, com a criação do Programa TEC NEP. Conforme foi dito anteriormente, esse programa tinha como objetivo garantir a inclusão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições, que compunham a RFEPCT e foi implementado em quatro etapas: 1) mobilização e sensibilização, 2) consolidação dos NAPNEEs, 3) formação de recursos humanos, 4) utilização e desenvolvimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2011b). Dessa forma, desde 2003, atendendo às diretrizes do TEC NEP, as instituições que compõem a RFEPCT começaram o processo de implantação dos NAPNEEs. Dentre essas instituições, os dois *campi* analisados nesta pesquisa tiveram seus NAPNEEs instituídos no ano de 2006. Apesar disso, as análises dos documentos institucionais demonstraram que o IFMG ainda carece de uma política mais efetiva de educação especial com diretrizes mais claras para nortear as ações na instituição como um todo.

4.2. Análise dos recursos pedagógicos e de acessibilidade

Neste tópico serão discutidos aspectos relacionados à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis nos *campi*. Segundo a Lei nº 13.146/2015, as tecnologias assistivas ou ajudas técnicas englobam todo tipo de recurso, tais como equipamento, dispositivos, além de estratégias e serviços que proporcionem a inclusão social dos estudantes (BRASIL, 2015a). O **Quadro 3** apresenta a descrição dos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade existentes nos *campi* Bambuí e Ouro Preto.

Quadro 3 – Recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade dos *campi* Bambuí e Ouro Preto

Recursos e Serviços.	Bambuí	Ouro Preto
Sala de Recursos Multifuncionais	X	X
Outros espaços para o AEE	X	
Recursos de acessibilidade ao computador (softwares, teclados e mouses adaptados).	X	X
Auxílios para cegos ou com visão subnormal (lupas e lentes, impressoras braile).	X	X
Adequação Postural e para Mobilidade (mesas adaptáveis; cadeiras de roda).	X	X
Recursos pedagógicos e adaptação curricular (recursos educativos adaptados).	X	X
Esporte e Lazer (acessórios ou adaptações para práticas esportivas).		X
Acessibilidade Arquitetônica (rampas, banheiros adaptados).	X	X
Tradutor Intérprete de LIBRAS	X	X
Professor de Atendimento Educacional Especializado		
Profissional de Apoio Escolar		

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

Conforme o quadro, os dois *campi* dispõem de recursos de acessibilidade ao computador (softwares, teclados e mouses adaptados), auxílios para cegos ou com visão subnormal (lupas e lentes, impressoras braile) e adequação postural e para mobilidade (mesas adaptáveis; cadeiras de roda); recursos pedagógicos e adaptação curricular (recursos educativos adaptados, etc.). Apenas o *campus* Ouro Preto dispõe de recursos de esporte e lazer (acessórios ou adaptações para práticas esportivas).

De acordo com as proposições da legislação da educação especial, “o AEE deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais” (SRM) (BRASIL, 2009b. p. 02). Além disso, essa sala deve ser dotada de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (BRASIL, 2011a). Em relação à SRM e a sala do NAPNEE nos *campi* Bambuí e Ouro Preto, ambas funcionam no mesmo ambiente, conforme demonstrado nas imagens abaixo. Apenas no *campus* Bambuí foi observada a existência de uma sala de recursos audiovisuais destinada ao atendimento de estudantes com deficiência visual.

Imagem 1 – Sala do NAPNEE e SRM do *campus* Bambuí



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2 – Sala do NAPNEE e SRM do *campus* Ouro Preto



Fonte: Arquivo pessoal

No que diz respeito ao NAPNEE, a Resolução do IFMG nº 02/2016 prevê que cada *campus* determine uma sala exclusiva para o funcionamento do núcleo. Já com

relação à SRM, o artigo 17 dessa resolução apenas orienta que “para o atendimento educacional especializado e o alcance dos objetivos do NAPNEE, é fundamental a implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais em cada *campus*” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016, p. 08). Como não se trata de uma determinação e sim uma orientação, a existência (ou não) desse espaço vai depender do contexto material, financeiro e da gestão de cada *campus*.

Com relação à percepção dos participantes sobre se os recursos são adequados para o atendimento dos estudantes, um membro do NAPNEE do *campus* Bambuí pontuou que “o *campus* hoje em dia tem sido bem favorável, porque a gente hoje faz uma grande quantidade de materiais adaptados” (CB1, Membro do NAPNEE). Grande parte do material adaptado produzido no *campus* é para o atendimento das necessidades educacionais de um estudante com deficiência visual, matriculado em um curso superior. Percebemos, a partir dos relatos dos participantes, que o *campus* tem conseguido êxito no atendimento desse estudante. Todavia, outro membro do NAPNEE ressaltou que a produção dos materiais adaptados poderia ser mais rápida se o *campus* tivesse mais recursos tecnológicos, como uma impressora 3D.

No *campus* Ouro Preto, por sua vez, os recursos de tecnologias assistivas ainda são muito incipientes. Segundo um dos participantes, não existe uma verba reservada destinada à aquisição desses recursos, o que dificulta atender com rapidez a demanda dos estudantes com deficiência que ingressam nos cursos técnicos: “Não tem verba destinada. É o *campus* que resolve. Se alguém não for lá e falar: nós precisamos disso e disso, não reservar uma verba para isso, ninguém vai reservar” (COP2, Membro do NAPNEE).

Conforme já mencionado, a oferta do AEE deve estar prevista no projeto pedagógico da instituição, assim como sua forma de organização, inclusive com a SRM e os recursos pedagógicos e de acessibilidade, professores e outros profissionais da educação para o trabalho no AEE (BRASIL, 2009b). Todavia, a análise dos documentos institucionais demonstrou que existe uma lacuna entre o que está previsto na legislação e o que está sendo realizado na prática. Não localizamos também destinação de verbas para a implementação das políticas de educação especial, o que aponta um limite fundamental para o desenvolvimento das ações e o rumo das políticas inclusivas dentro dos *campi*, conforme é possível observar nas citações dos entrevistados.

Com relação à acessibilidade arquitetônica, procuramos observar os seguintes pontos: a construção de rampas e/ou elevadores nos prédios que apresentam desníveis ou escadas, espaços reservados para pessoas usuárias de cadeira de rodas, a reserva de vagas de estacionamento devidamente sinalizadas para pessoas com deficiência, sinalização em braile nas portas e banheiros acessíveis para pessoas com deficiência.

Existem regulamentações e normas que buscam assegurá-la. O Decreto nº. 5.296/2004 apresenta orientações para adaptação dos ambientes, equipamentos urbanos e edificações públicas e coletivas (BRASIL, 2004a). Além disso, para implementar as normas citadas na lei, é preciso seguir a Norma Brasileira 9050/2015 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015). Dentre as principais orientações para promoção da acessibilidade arquitetônica, destacamos:

- a) A construção de rampas ou instalações de elevadores nas edificações que possuem desníveis ou escadas.
- b) A construção de instalações sanitárias acessíveis que devem estar localizadas próximas às áreas de circulação principal das edificações e devem ser devidamente sinalizados. Além disso, o local interno da instalação sanitária deve permitir que um usuário de cadeira de rodas possa manobrar a cadeira em uma rotação de 180 graus.
- c) A construção de espaços reservados para pessoas com cadeira de rodas em espaços como o ginásio e o auditório.
- d) A reserva de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência.
- e) Piso tátil

No **Quadro 4**, apresentamos algumas das condições de acessibilidade arquitetônica nos *campi* Bambuí e Ouro Preto.

Quadro 4 – Acessibilidade arquitetônica dos *campi* Bambuí e Ouro Preto

(continua)

	Bambuí	Ouro Preto
Auditórios	O <i>campus</i> possui seis auditórios com rampas e três apresentam espaços reservados para pessoas usuárias de cadeiras de rodas.	O <i>campus</i> possui três auditórios com rampas e um apresentam espaços reservados para pessoas usuárias de cadeiras de rodas
Ginásio	O ginásio possui rampas externas e espaços reservados para pessoas usuárias de cadeiras de rodas	O ginásio possui rampas externas e espaços reservados para pessoas usuárias de cadeiras de rodas

	Bambuú	Ouro Preto
Biblioteca	O espaço interno da biblioteca apresenta degraus e não possui rampas de acesso.	A biblioteca tem o acesso ao prédio por escada e rampa acessível, no entanto a rampa interna não atende à inclinação máxima exigida pela legislação em vigor.
Sanitários adaptados para PNEs	O <i>campus</i> possui 114 banheiros sendo 56 acessíveis	O <i>campus</i> possui 171 sanitários sendo 47 são acessíveis.
Elevadores	Possui três prédios com elevadores	Possui dois prédios com elevadores
Piso Tátil	O <i>campus</i> possui piso tátil no ginásio poliesportivo	O <i>campus</i> possui piso tátil nos corredores de alguns prédios de salas de aulas e também em três rampas externas
Sinalização em Braile	Não possui	Não possui
Estacionamentos sinalizados	Possui estacionamentos sinalizados	Possui estacionamentos sinalizados

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

Na percepção dos participantes do *campus* Bambuú, a estrutura física do instituto ainda é considerada uma barreira para inclusão dos estudantes PAEE. Segundo um dos docentes participantes, o *campus* possui um formato de fazenda, o que o leva a reconhecer que se tivesse um estudante com deficiência física nas suas turmas, ele teria dificuldades: *“Então eu ainda não tive nenhum caso de aluno que tivesse deficiência física. E se isso vier a acontecer acho que vai ser um limitante assim, como desenvolver essas atividades em um setor que é agrícola, né”* (CB7, professor). Alguns membros do NAPNEE e outros docentes também apontaram que a acessibilidade ainda é um fator que precisa ser melhorado no *campus*, com a colocação de mais piso tátil e a construção de mais banheiros adaptados. Segundo esses participantes, a justificativa para dificuldade na acessibilidade é falta de recursos financeiros, conforme aponta um membro do NAPNEE. Para ele, *“a parte física tem sido sempre falado (sic) que não tem verba para isso. A escola não tem verba”* (CB1, membro do NAPNEE).

Da mesma forma, a maioria dos participantes da pesquisa do *campus* Ouro Preto, também apontaram que a acessibilidade física carece de mais investimento por parte da instituição. Segundo dois participantes da pesquisa, o *campus* possui construções antigas e que precisam de adaptações.

Alguns lugares aqui no campus, como é um campus muito antigo não foram feitas acessibilidade [...]. Tem muitos pavilhões que não têm acesso ainda para o aluno. Tem que fazer rampa, tem que fazer banheiro adaptado.

Então tem que mexer em toda estrutura do campus para fazer isso (COP2, Membro do NAPNEE).

O campus tenta ter acessibilidade, mas a arquitetura do campus não ajuda. São construções muito antigas. Os prédios novos já têm uma adequação maior. Mas os antigos, não (COP3, Pedagoga).

No *campus* Ouro Preto, conforme nos relatou um membro do NAPNEE, houve no ano de 2019 o ingresso de um estudante com paralisia cerebral e usuário de cadeira de rodas. Para atender às necessidades de acessibilidade desse estudante, o *campus* estava providenciando algumas adaptações, como a construção de uma rampa no ginásio. Todavia, o banheiro que estava sendo utilizado pelo estudante nesse período ainda se encontrava sem porta, o que dificultava a utilização desse ambiente.

A constituição de uma escola inclusiva requer um olhar atento para as necessidades educacionais dos alunos. Vários documentos internacionais e nacionais, conforme já foi discutido, tem buscado criar medidas que eliminem os obstáculos arquitetônicos para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nas instituições. Todavia, o que percebemos é que essas mudanças ainda caminham lentamente. Sem acessibilidade não é possível falar de inclusão e sim de integração. Nesse modelo, a pessoa com deficiência é inserida nos espaços físicos e sociais com pouca ou nenhuma modificação por parte da sociedade (SASSAKI, 2005).

Buscamos identificar também a presença de outros profissionais da educação e/ou de apoio para o atendimento dos estudantes PAEE. Os dois *campi* contam com a presença de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por outro lado, os *campi* não contavam com a presença de um professor do AEE para atuar na SRM, conforme aponta um membro do NAPNEE do *campus* Ouro Preto: *“Outra coisa que também falta são esses profissionais especializados, tipo um professor do AEE”* (COP2, Membro do NAPNEE). Conforme foi apresentado no capítulo 3, o professor do AEE tem atribuições que envolvem o planejamento e produção de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade, além do acompanhamento, orientação aos estudantes, famílias e professores. São atribuições essenciais para atender com qualidade o PAEE.

Já com relação ao profissional de apoio escolar, apenas o *campus* Ouro Preto apresentava a necessidade desse profissional para o atendimento do estudante com

paralisia cerebral. Todavia, esse acompanhamento estava sendo concretizado, até a realização das entrevistas, em abril de 2019, por servidores e estagiários. Outro membro do NAPNEE também apontou que o núcleo estava buscando junto à diretoria um cuidador para atender esse estudante.

E agora, há pouco tempo, nós temos três estagiários. Uma que trabalha dentro do NAPNEE que me ajuda nessas questões administrativas e outros dois estagiários que são para acompanhar esse aluno com paralisia cerebral e a gente tá tentando mais um que é um cuidador para esse aluno, por ele ser cadeirante. Então estamos trabalhando juntos com a diretoria para conseguir esse cuidador (COP1, Membro do NAPNEE).

Já os participantes do *campus* Bambuí também relataram que faltam profissionais para atuarem de forma mais efetiva no NAPNEE. Segundo dois professores, uma das maiores dificuldades no atendimento dos estudantes PAEE é a falta de profissionais especializados e um deles complementa que “o pessoal que trabalha no NAPNEE é muito engajado com a causa, mas é gente que tem uma função aqui na instituição e que colabora com o NAPNEE e ele [o núcleo] acaba ficando em segundo plano” (CB4, Docente). Corroborando com a fala desse professor, um membro do NAPNEE destaca que

A gente não tem hoje profissionais que são profissionais que atuam no NAPNEE. A gente tem profissionais do campus e esses profissionais estão lá para atender toda demanda da escola. Toda demanda do campus inteiro. Então, quando a gente pensa na quantidade de alunos que possuem na escola e a quantidade hoje de alunos que a gente tem no NAPNEE, né. Que são muitos alunos. É inviável que eles consigam fazer atendimento efetivo e de qualidade para todos os alunos (CB1, Membro do NAPNEE).

Conforme já apresentado, o NAPNEE é constituído por servidores (docentes e técnicos administrativos da instituição). Esses membros exercem suas funções e colaboram com o atendimento do núcleo e muitos deles não possuem formação para o AEE, conforme aponta um docente: “o *campus* não tem uma pessoa capacitada para o AEE e é coisa de agora também essa urgência” (CB5, Docente).

Segundo a legislação educacional, o estudante público-alvo da educação especial tem direito a medidas individualizadas para atender às suas necessidades educacionais. Cabe, portanto, ao professor que atua no AEE planejar e acompanhar os recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade necessários ao atendimento desses estudantes. Esses recursos devem estar previstos no Plano de Atendimento

Educacional Especializado (BRASIL, 2009b). Segundo Santos (2018, p. 52), o plano do AEE é um documento que “assegura os direitos e deveres dos profissionais e estudantes. Ele norteará todo o processo que deverá ser construído e aplicado em favor do estudante, envolvendo recursos humanos e materiais”.

No *campus* Ouro Preto, os professores, juntamente com o setor pedagógico, elaboraram um documento denominado de Plano de Desenvolvimento Individual (semelhante ao plano do AEE) para um estudante atendido pelo NAPNEE. Segundo o docente participante, esse documento é feito com base em uma avaliação individualizada das necessidades do estudante, conforme é demonstrado no trecho a seguir: “*A partir do que ele dá conta a gente vai ter um plano essencial para ele, específico. Assim ele vai avançar a partir do que ele chegou e não do que é o currículo tradicional*” (COP5, Docente).

Percebemos na fala da professora uma preocupação no atendimento às necessidades individuais do estudante, o que está em consonância com os princípios da educação inclusiva, conforme destacam Carvalho (2005) e Mantoan (2003). Segundo esse princípio, a escola deve ser reestruturada para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, entendendo que todos são diferentes e, por esse motivo, a educação não pode ser vista como um processo único para todos.

Por outro lado, a instituição descumpriu o previsto na legislação educacional ao não garantir o professor do AEE. É importante ressaltar que cabe ao professor do AEE estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular com o objetivo de disponibilizar os recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para os estudantes PAEE (BRASIL, 2009b). A falta de um profissional para fazer essa articulação foi percebida na falta de organização das atividades relacionadas ao AEE, conforme relata um dos participantes: “*Houve uma falta de organização das atividades educacionais especializadas, embora elas acontecessem*” (COP6, Docente). Ainda segundo esse professor, a instituição tem se mobilizado para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE, e isso é visto como algo positivo, na sua percepção. Todavia, ainda falta planejamento para que esse atendimento seja mais efetivo.

Até meados da década de 1990, as políticas de educação especial ainda refletiam o caráter assistencial e filantrópico, além de uma concepção puramente médica da deficiência. Após esse período, essas políticas foram impulsionadas por diversos movimentos sociais que lutaram pelos direitos dos estudantes PAEE,

inclusive de frequentarem a escola regular (JANNUZZI, 2006). A legislação tem avançado nesse sentido, para garantir a criação de um sistema educacional inclusivo. Todavia, ainda é possível encontrar situações em que o desenvolvimento da política não esteja totalmente assegurado, o que se constitui como um grande desafio para as instituições.

4.3. Análise das dificuldades para implementação das políticas de educação especial nos *campi* Ouro Preto e Bambuí

Após a análise dos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade dos *campi* Bambuí e Ouro Preto, passaremos a discutir as dificuldades para implementação das políticas de educação especial nesses *campi*, segundo a percepção dos participantes da pesquisa. Após análise das entrevistas, identificamos as seguintes categorias relacionadas às dificuldades: planejamento, orçamento, recursos humanos e barreiras atitudinais.

A falta de planejamento foi apontada por alguns participantes do *campus* Ouro Preto como uma dificuldade para implementação das políticas de educação especial. Devido à falta de planejamento, as demandas são atendidas na medida em que os estudantes PAEE são matriculados, conforme um membro da equipe pedagógica relatou, *“o planejamento do ano anterior dificulta, porque a gente não sabe qual deficiência a gente vai receber e isso também é uma barreira”* (COP3, pedagoga). Essa percepção também foi corroborada por alguns docentes: *“As coisas acontecem na medida em que a demanda chega. Acho que falta prioridade, tendo o recurso ou não, se tem prioridade o recurso chega”* (COP4, Docente). Outro professor também destaca que *“foi preciso que primeiro chegasse o aluno para que escola se organizasse. Eu não acho que a escola estava preparada, de forma alguma”* (COP7, Docente).

Os membros do NAPNEE do *campus* Ouro Preto relataram que falta comunicação entre o núcleo e outros setores da instituição. Isso tem impactado na identificação dos estudantes, visto que nem todos se declaram no ato da matrícula, ou ingressam por meio de cotas.

Tem muita falha também na hora dessa entrada do aluno. O setor de matrículas, não informa que já tem esse aluno ou outras pessoas não

avisam. Falta um pouco de comunicação nesse trabalho, principalmente na hora de receber essa notícia com agilidade e tentar adaptar mais rápido possível” (COP1, Membro do NAPNEE).

Precisa de mais envolvimento dos outros setores. Como se diz, o aluno não vai vir aqui eu não preciso me preocupar com isso. Por exemplo, se chega um documento falando que o aluno tem uma deficiência aqui na escola, isso precisa chegar mais rápido para os setores responsáveis. Querendo ou não, isso já causa um impacto nesse atendimento. (COP2, Membro do NAPNEE).

Em Bambuí, por sua vez, percebemos a noção de continuidade das ações realizadas pelo NAPNEE. Por exemplo, na percepção dos membros do NAPNEE, o *campus* já dispunha de uma estrutura anterior: “Quando eu cheguei, já era bem estruturado [...] eu entrei para dar continuidade a um trabalho que já vinha sendo feito” (CB1, membro do NAPNEE). No mesmo sentido, um membro da equipe pedagógica destaca que “estar aqui [no NAPNEE] desde a criação faz a diferença. Porque se troca todo mundo você não tem ninguém para contar o que deu certo ou que não deu certo. Então você começa tudo de novo do zero” (CB3, pedagoga). Na visão dos participantes acima, a experiência adquirida com o trabalho do NAPNEE do *campus* Bambuí tem contribuído para a implementação das políticas de educação especial. Apenas um participante relatou preocupação com o planejamento e também pontuou que “a adaptação do *campus* para atender alunos com dificuldades em geral é feita com a demanda” (CB5, Docente).

Segundo informações obtidas no site dos *campi* analisados, os NAPNEEs foram instituídos no ano de 2006, no final da segunda fase do programa TEC NEP. Apesar dos dois *campi* terem NAPNEEs em funcionamento desde o ano de 2006, na percepção de alguns participantes ainda falta planejamento de ações para organizar o atendimento aos estudantes PAEE.

A questão dos recursos financeiros para a implementação das políticas de educação especial apareceu de forma mais evidente nos relatos dos participantes de Ouro Preto. Talvez porque esse *campus* estivesse vivenciando uma necessidade mais imediata com o acesso de um estudante com paralisia cerebral nos cursos técnicos de nível médio. Um dos participantes do NAPNEE relatou que “*verba, não vem. Infelizmente [...] não é prioridade.*” (COP2, Membro do NAPNEE). Na visão de alguns participantes desse *campus*, além da falta de planejamento, falta também prioridade dos gestores em destinar os recursos financeiros para fazer as adequações requeridas na legislação para a inclusão do PAEE.

Um participante do *campus* Ouro Preto relatou que a instituição não possui recursos financeiros reservados para a educação especial. Esse dado também foi constatado na análise dos documentos institucionais. Este é um relato de um dos participantes:

Eu acredito que o NAPNEE tinha que ter, ou no IFMG como um todo, tinha que ter um recurso próprio, um centro de custo para que pudesse desenvolver sua política com mais autonomia. Eu acredito que os recursos pedagógicos e de acessibilidade podiam ser mais estruturados. Falta um investimento maior, institucional nessas questões, né, que vão aparecendo pontualmente. Eu acredito que falte uma reflexão maior um movimento institucional para que essas questões fossem mais bem atendidas. Não consigo vê como ideal, atender os problemas na medida em que eles vão aparecendo. Os alunos acabam passando um tempo sem uma resposta adequada até que a escola se adapte a necessidade dele (COP7, Docente).

O IFMG possui autonomia com relação à sua execução orçamentária e financeira, portanto apresenta uma previsão de orçamento prevista na Lei Orçamentária Anual (LOA), elaborada pelo Governo Federal. Essa Lei estima as receitas e fixa as despesas públicas para o período de um ano, com base no valor total arrecadado pelos impostos. O Poder Executivo é o autor da proposta, e o Poder Legislativo precisa transformá-la em lei. Dessa forma, a organização do orçamento dentro dessas instituições se difere da organização do financiamento da educação nas escolas dos estados e dos municípios, aproximando em semelhança à organização do orçamento na Educação Superior, embora essas instituições sejam ofertantes de educação básica.

Entre as principais diferenças, está a fonte dos recursos. Na educação básica, os recursos são provenientes da vinculação constitucional de impostos e transferência para estados e municípios, além da política de fundos, como FUNDEB. No IFMG, no entanto, além dos recursos oriundos da arrecadação de impostos, taxas e contribuições, essas instituições podem contar com a arrecadação própria, oriunda de contratos e convênios com organismos públicos ou privados.

Outra importante diferença está no cálculo de um valor mínimo a ser pago por cada matrícula. Na educação básica, o valor é definido pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que leva consideração insumos e condições necessárias para o alcance de padrões mínimos de qualidade. Já no IFMG, o cálculo é definido pela matriz

CONIF²⁷, que leva em consideração, principalmente, a quantidade de alunos e o peso dos cursos, que pode ser diferente, dependendo da complexidade de cada um. Essa matriz orçamentária é utilizada para que a “Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC faça a distribuição de recursos orçamentários entre as Instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017, p. 10).

Cabe salientar que entre os recursos orçamentários dentro dos *campi*, apenas as ações da Assistência Estudantil; Pesquisa aplicada, Extensão, Capacitação e Tecnologia da Informação têm percentuais reservados (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017), deixando de fora, pontos importantes como valores destinados à melhoria da acessibilidade e para a Educação Especial, que ficam a critério dos gestores de cada *campus*.

Nos sistemas públicos de ensino estaduais e municipais o estudante PAEE que frequenta o AEE tem direito a receber o recurso do FUNDEB duplicado para atender às suas necessidades de forma distinta dos outros alunos. Já nos IFECT, para garantir que o orçamento seja reservado para aquisição de recursos e serviços de acessibilidade é preciso que esses recursos estejam previstos no planejamento do *campus*. É relevante destacar que um dos participantes relatou que a instituição como um todo está enfrentando dificuldades financeiras devido aos cortes de verbas do governo federal:

Não tem mais recurso para investir em mobilidade, que é um problema que nós temos aqui no campus. Não tem mais recurso para investir em nada que seja diferenciado. O campus hoje vive uma situação financeira que é a realidade aqui do campus. A gente não consegue manter nem o básico do campus funcionando, quem dirá pensar em alunos com necessidades especiais (COP8, Docente).

No período de realização das entrevistas (15 de abril a 30 de agosto de 2019), os institutos e universidades federais estavam passando por um momento de cortes no orçamento. Entre as justificativas apresentadas pelo governo federal para os cortes, estava a redução na arrecadação de impostos. Foge do escopo desse trabalho analisar os condicionantes que têm levado à redução dos recursos

²⁷ CONIF é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Seus membros são constituídos pelos Reitores dos Institutos Federais de Educação, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, [s/d]).

financeiros para a educação no momento atual. Todavia, é relevante refletir, tendo como base as análises feitas nos capítulos 1 e 2. A educação brasileira, no século XXI, ainda busca soluções capazes de superar os desafios decorrentes da grande desigualdade social e das disputas entre diferentes visões de educação. As respostas encontradas para superar esses desafios estão em grande parte baseadas nos princípios do neoliberalismo, segundo qual a redução da participação do Estado nas políticas sociais seria a melhor solução para superar a crise do capital. Todavia, essas políticas não são suficientes para diminuir as desigualdades e melhorar a oferta dos serviços prestados à população.

Outra dificuldade apontada pelos participantes da pesquisa diz respeito à formação dos professores para o trabalho com os estudantes PAEE nos dois *campi*. Segundo um membro do NAPNEE do *campus* Ouro Preto, “*os professores também não estão preparados, não têm conhecimento. Um ou outro conhece algumas coisas, mais a maioria fala que não tem segurança, que precisa de ajuda*” (COP1, membro do NAPNEE). Segundo esse participante, os professores não se sentem seguros e não sabem como lidar porque muitos são bacharéis e não tiveram contato com o tema na sua formação inicial. Essa percepção sobre a formação dos professores para o trabalho com os estudantes PAEE também é compartilhada pelos participantes do *campus* Bambuí. De acordo com um dos membros do NAPNEE, o corpo docente do *campus* é muito qualificado, porém não teve, quando na graduação, contato com a temática da educação especial inclusiva:

Ainda não tem como eu posso dizer (sic) uma sensibilização. Não é por mal, mas é porque é algo muito novo ainda né? Aqui no campus os professores, a gente tem um corpo docente muito qualificado, mas muitos não tiveram contato com a licenciatura, com essas discussões da educação inclusiva. Então é um pouco complicado às vezes o professor se sensibilizar para entender que todos os alunos têm as suas necessidades específicas. (CB2, Membro do NAPNEE).

Com relação à formação de professores, a Resolução nº 2/2015 prevê que os cursos de licenciatura deverão oferecer, dentre outras coisas, conteúdos sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e educação especial (BRASIL, 2015b). Todavia, os docentes do IFMG fazem parte da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ou seja, têm permissão para atuar na educação básica, técnica e tecnológica. Esse grupo de profissionais é composto por licenciados ou bacharéis habilitados para ministrarem disciplinas das áreas técnicas.

Aos professores não licenciados, a Resolução n. 06/2012 prevê no artigo 40, parágrafo segundo, que os professores têm o direito a uma formação pedagógica.

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativa à prática docente;
- II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
- III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012b, p.12).

A orientação para que os professores não licenciados realizem uma formação de caráter pedagógica em curso de pós-graduação *lato sensu* ou segunda licenciatura não garante que esse profissional tenha contato com a temática da educação especial e inclusiva. Além do mais, os professores licenciados também apresentam dificuldades para incluir estudantes PAEE. Conforme foi destacado por Pletsch (2009), citando Bueno (1999), o contato com uma disciplina sobre educação especial não é suficiente para formar um professor com as competências necessárias para incluir estudantes PAEE. Faz-se necessário que a instituição também ofereça essa formação continuada para os professores.

Perguntamos aos participantes se a instituição tem ofertado alguma formação continuada para os docentes voltada para a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Segundo relatos, a instituição oferece essa formação por meio de palestras. Em Bambuí, quatro docentes responderam que desconhecem que o *campus* oferta esse tipo de formação, e um docente respondeu citando a “*Semana de Inclusão*”, evento organizado pelo NAPNEE do *campus*. Já em Ouro Preto, apenas um docente relatou desconhecer que o *campus* oferece algum tipo de formação continuada para os docentes. Os demais professores responderam citando o projeto “*Diálogos*”. Segundo o docente COP6, esse é um projeto “*que visa trazer palestrantes que são pesquisadores, estudiosos de referência em diversos assuntos para ter essa formação continuada*”. Todavia, a iniciativa do programa não partiu da gestão do *campus*, mas de uma iniciativa individual de servidores.

Com base nos relatos dos entrevistados e na análise dos documentos institucionais do IFMG, inferimos que a instituição não possui uma política de formação dos professores voltada para inclusão. Segundo relato dos membros dos NAPNEE nos dois *campi*, o núcleo tem buscado apresentar aos docentes as políticas de educação especial, procurando conscientizá-los da importância do trabalho para diversidade. Um membro do NAPNEE do *campus* Ouro Preto relatou que:

Ano passado, os membros do NAPNEE resolveu (sic) ir aos setores, nas salas dos professores, falar sobre o trabalho do NAPNEE, o que acontece quando eles percebem que um aluno alguma deficiência. Então muitos professores não sabiam realmente como lidar, como perceber isso. Alguns nunca tiveram essas orientações (COP1, Membro do NAPNEE).

Muitas ações como palestras e orientações aos professores têm sido realizadas pelos membros do NAPNEE. Segundo um participante do *campus* Bambuí, o núcleo é pouco conhecido entre os docentes e servidores, por isso tem realizado ações de divulgação. *“Uma das coisas que eu tive a ideia de fazer, é promover o NAPNEE dentro do campus. Como assim promover? Maioria do pessoal não conhecia. Nunca tinha ouvido falar”* (CB1, Membro do NAPNEE). Esse fato nos chama a atenção, pois como foi citado anteriormente, o NAPNEE nesses dois *campi* está funcionando desde 2006.

Segundo relatos dos membros do NAPNEE do *campus* Ouro Preto e Bambuí, a instituição não tem oferecido ao *campus* orientação e apoio necessário para implementação das políticas de educação especial. Em Bambuí, por exemplo, um membro do NAPNEE relatou que *“a gente mais busca do que tem essa orientação. [...] Acho que fica muito a cargo do NAPNEE promover essas ações de orientação para a inclusão”* (CB2, Membro do NAPNEE). Da mesma forma, em Ouro Preto, um membro do NAPNEE relatou que tem buscado apoio e orientação na Universidade Federal de Ouro Preto: *“Então eu sempre pedi ajuda para o UFOP. A UFOP me ajuda. Lá tem um núcleo que é o NEI, núcleo de inclusão”* (COP1, Membro do NAPNEE). E complementa:

Quando a gente precisa de alguma coisa, a gente tem que buscar. Nenhum momento enquanto estou aqui, não teve nenhum tipo de orientação. Isso aqui tá na lei, ou não tá, a gente tem que cumprir isso, cumprir aquilo. Então quando a gente precisa de alguma coisa igual o caso agora, a gente tem que pesquisar, onde a gente pode encontrar na lei e mostrar, de acordo

aqui com a lei a gente tem que cumprir isso, e isso (COP1, Membro do NAPNEE).

Conforme foi apresentado por Ball, Braun e Maguire (2016, p. 69), o processo de tradução significa colocar o texto em ação, o que os autores chamam de 'atuar' a política. "Essa atuação é feita utilizando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos", entre outros. No caso dos *campi* pesquisados, percebemos que os membros dos NAPNEEs têm sido os principais responsáveis por traduzir e interpretar as políticas de educação especial. Todavia, essa atuação esbarra em algumas dificuldades, como a possibilidade de ter um servidor para atuar exclusivamente no núcleo. Conforme foi destacado na análise documental, os NAPNEEs do IFMG são compostos por servidores que atuam em diferentes frentes na instituição. Por um lado, isso pode representar uma potencialidade devido à diversidade da formação desses membros (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros). Por outro lado, apresentam fragilidades, pois os membros do NAPNEE precisam cumprir a carga horária destinada ao núcleo (2 a 4 horas semanais) dentro da carga horária destinada ao cargo no qual prestaram concurso. Por fim, tendo como base os relatos dos membros do núcleo e da equipe pedagógica, podemos inferir que a instituição precisa aumentar o apoio aos NAPNEEs para que esses tenham condições de ampliar seu potencial de apoio aos docentes.

Embora, grande parte dos docentes entrevistados não possua uma qualificação para a educação especial e inclusiva, a maioria apresenta uma percepção positiva sobre a inclusão dos estudantes PAEE, conforme está demonstrado no **Quadro 5**:

Quadro 5 – Percepção dos docentes dos *campi* Ouro Preto e Bambuí sobre a inclusão dos estudantes PAEE.

(continua)

Docentes do <i>campus</i> Bambuí		Docentes do <i>campus</i> Ouro Preto	
CB4 (Professor)	<i>“A gente precisa incluir. Eles têm o direito como qualquer outra pessoa. E precisam ser incluídos. A gente não pode privar o aluno de educação por ter qualquer tipo de deficiência”.</i>	COP4 (Professor)	<i>“Essa questão, institucionalmente falando, a gente não faz mais que a obrigação. A lei que cria os institutos garante o acesso à pessoa com deficiência. Então a gente não faz mais que a obrigação de criar políticas né”.</i>
CB5 (Professor)	<i>“Acontece o seguinte. Nós temos um grande problema no meu ponto de vista que esse tipo de inclusão veio de cima para baixo. Ou seja, vem dos órgãos superiores, do MEC, mas este acaba não ofertando um caminho para a gente alcançar esse objetivo. Então, tem o pedido para fazer a inclusão, mas não tem um preparo, muitos são pegos desprevenidos”.</i>	COP5 (Professora)	<i>“Na minha opinião, acho que de uma forma formal, batendo na tecla que a escola tem que proporcionar sempre melhores condições para esses estudantes. Eu acho que [...] a partir do momento em que a escola abriu a porta ela tem que dar conta”.</i>
CB6 (Professora)	<i>“Eu acho extremamente importante. Eu acho relevante não só para eles, mas para turma como um todo, pois humaniza e sensibiliza mais os colegas”.</i>	COP6 (Professor)	<i>“Eu acho fundamental. Eu sou a favor da Inclusão. Justamente pela minha concepção de educação que passa por esta questão de uma educação emancipatória. Para mim a diversidade é elemento fundamental da educação”.</i>
CB7 (Professor)	<i>“Concordo e acho muito importante. Agora também acho muito desafiador sabe. Eu acho muito complicado, às vezes, a instituição certificar em alguns casos sem conseguir comprovar que o estudante desenvolveu as competências para aquele trabalho”.</i>	COP7 (Professora)	<i>“Eu acredito que os cursos têm que se adaptar a todo tipo de aluno. Não é porque o aluno tem deficiência que ele não tem que fazer. Se o aluno tem vontade de fazer um curso, e foi aprovado, a escola tem que criar condições para incluir esse aluno”.</i>
CB8 (Professor)	<i>“Acredito que tem que acontecer sim. Até porque a partir do momento que a gente permite ou proporciona a convivência de pessoa que têm características diferentes e não concentra somente naquela deficiência, vê que eles podem mais do que esse estereótipo da</i>	COP8 (Professor)	<i>“Eu vejo como nossa obrigação. A gente tem que fazer. São alunos que têm o mesmo direito que os outros e acredito que o sucesso na vida profissional desses alunos passa pelo sucesso na formação profissional. Eu como professor me sinto no dever de atender tanto alunos que não têm deficiência alguma, quanto aluno que</i>

Docentes do <i>campus</i> Bambuí	Docentes do <i>campus</i> Ouro Preto
<i>deficiência. Eles têm sim que estarem nas turmas regulares, lógico, com todo apoio e toda dedicação para quebrar também aquele estigma de que eles têm que se adaptar a escola e não a escola a eles”.</i>	<i>têm deficiência”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivo pessoal).

Grande parte dos docentes do *campus* Ouro Preto e um professor do *campus* Bambuí relataram que a inclusão é um direito dos estudantes com deficiência e reforçam que a instituição tem o dever de garantir as condições necessárias para que esses estudantes sejam incluídos. De fato, a inclusão dos estudantes no ensino regular pode ser considerada recente. Conforme foi destacado por Silva (2011), até a promulgação da Constituição Federal de 1988, grande parte do processo educacional das pessoas com deficiência era realizados por instituições filantrópicas e assistências.

A inclusão também foi apresentada por alguns docentes como fator importante para a diversidade na instituição e para a convivência com as diferenças. É relevante ressaltar que as pessoas aprendem com processos e tempos diferentes e que a educação não pode ser pensada de forma igual para todos. Ao analisar o histórico da educação no Brasil, percebemos que a organização tradicional da escola pode contribuir para exclusão daqueles estudantes que não conseguem obter sucesso no processo de escolarização. Nesse sentido, conforme salienta Maria Tereza Égler Mantoan (2003), a inclusão constitui-se como uma oportunidade para a escola repensar a sua organização tradicional. Por esse motivo, consideramos relevante que os professores que têm estudantes PAEE matriculados nas suas turmas tenham uma formação que os tornem capazes de valorizar e reconhecer essa diversidade.

Segundo Ball, Braun e Maguire, (2016), o contexto escolar é atravessado por uma diversidade de políticas nacionais e institucionais. Essas políticas podem moldar o trabalho docente, a organização escolar e as relações sociais dentro da escola. Algumas dessas políticas são conflitantes e exercem pressões para elevarem o desempenho e produtividade. Essas políticas deixam pouco espaço para os professores pensarem sobre a inclusão, conforme é demonstrado no relato do docente:

No IFMG, como todas as pessoas estão sobrecarregadas de trabalho. Ter um aluno com deficiência que demandam (sic) algumas horas de trabalho a mais, isso é um problema pra gente. A gente tem uma planilha de atividade docente. A gente é cobrado pela produtividade. Mas não tem nenhum local naquela planilha onde a gente consiga colocar uma carga horária extra, fora da sala de aula para atender a um aluno com deficiência e esse atendimento é frequente (CB4, Docente).

Algumas dessas políticas e programas governamentais são fundamentadas em uma ideologia gerencial que privilegia a eficácia e a produtividade, como é o caso do Programa Future-se, citado por um dos docentes como um fator que pode impactar negativamente na inclusão de estudantes PAEE. O Programa Future-se foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2019. Segundo informações obtidas no site do MEC, o programa “busca o fortalecimento e autonomia administrativa, financeira e de gestão das Universidades Públicas e Institutos Federais” (BRASIL, 2019a).

A gente está discutindo agora o programa Future-se, fala-se, por exemplo, em eficiência. Uma das palavras-chaves é eficiência, né? E quando você pensa em eficiência, você pensa, por exemplo, em com menor tempo atingir o máximo de aluno, com menor tempo atingir o máximo de conteúdo. E isso vem em total contramão ao atendimento a pessoas com necessidades especiais. Se você quiser ter um aproveitamento do programa, que está medindo só sua produtividade, né, ele vai largar de vez esse aluno com necessidades especiais. (COP8, Docente).

Outra dificuldade que apareceu nos relatos dos participantes está relacionada às barreiras atitudinais. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13146/2015, configura-se barreira atitudinal as “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a). Segundo relato do docente COP4, a barreira atitudinal tem reflexo negativo no acolhimento dos estudantes PAEE e foi apontado por ele como a principal dificuldade a ser superada. Da mesma forma, o docente COP5 também apontou como principal dificuldade o reconhecimento por parte da instituição de que a inclusão tem que acontecer, já que é um direito dos estudantes PAEE, garantido na legislação.

As barreiras atitudinais também apareceram relacionadas aos docentes da instituição, conforme aponta um membro da equipe pedagógica. Quando perguntado sobre as principais dificuldades para implementar as políticas de educação especial

no *campus* Ouro Preto, relatou que “*existem muitas, principalmente a resistência, em grande parte, dos professores*” (COP3, Pedagoga).

Na mesma direção, no *campus* Bambuí, um dos membros do NAPNEE, quando perguntado como a comunidade acadêmica (docentes, técnicos e estudantes) têm recebido os estudantes PAEE, respondeu que existe resistência em aceitar a inclusão por parte dos estudantes e, principalmente, dos docentes:

Às vezes tem uma resistência dos alunos. Tem professores que tem resistência. Tem professores que é o primeiro caso, a gente fala [...] que tal estudante tem TDAH, tem uma discalculia e o professor fala que é muito difícil [o trabalho com esse aluno] Mas a gente vai tentando no diálogo (CB1, Membro do NAPNEE).

Segundo outro membro do NAPNEE do *campus* Bambuí, falta uma sensibilidade por parte da comunidade acadêmica para aceitação da diferença

Então tudo aquilo que sai um pouco do padrão, é visto não por todos, mas pela maioria, com estranhamento. Então eu vejo que ainda não tem essa sensibilização por parte da comunidade acadêmica, as vezes os alunos se sensibilizam mais com os outros do que os professores, do que os servidores técnicos administrativos (CB2, Membro do NAPNEE).

Conforme foi mencionando anteriormente, muitos professores não possuem conhecimento sobre os fundamentos que sustentam a inclusão. Esse fato pode contribuir para que alguns professores excluam estudantes PAEE do processo de ensino e aprendizagem. É evidente que a formação continuada dos docentes é um requisito indispensável para efetivação da educação especial inclusiva. Todavia, na prática, apesar dos avanços na legislação, muitas instituições ainda não ofertam essa formação para seus professores. Isso contribui para que a proposta adotada pela instituição não seja totalmente inclusiva.

Diante do exposto, com base em Carvalho (2005), entendemos que há a necessidade de mudança na postura e no olhar acerca da educação especial, o que implica na reestruturação da instituição para atender todos os estudantes. Conforme foi mencionado pela autora, não basta apenas inserir fisicamente o estudante com deficiência na classe comum, é preciso garantir práticas pedagógicas adequadas e a remoção de todas as barreiras que impeçam o aprendizado desses estudantes, entre elas as barreiras atitudinais (CARVALHO, 2005).

Tendo por base os resultados apresentados anteriormente nos dois instrumentos de coleta de dados – análise documental e entrevistas – consideramos

que os dados obtidos foram relevantes para compreender como as políticas de educação especial estão sendo implementadas no IFMG, mais especificamente, nos *campi* Ouro Preto e Bambuí. Nesse cruzamento de dados, identificamos como a educação especial é apresentada em alguns documentos oficiais da instituição. Buscamos identificar também os principais recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados para a inclusão dos estudantes PAEE na instituição. Por último, buscamos conhecer na percepção dos participantes quais são as dificuldades para enfrentadas pelos *campi* para implementar as políticas de educação especial.

Uma das dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa foi a falta de recursos financeiros destinados à educação especial na instituição. Os documentos institucionais não preveem a destinação dessa verba para esse fim. Segundo relato de alguns participantes, falta prioridade na utilização dos recursos para a educação especial. Isso afeta diretamente a oferta com qualidade dos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade dos *campi*. Sobre isso, a infraestrutura física dos *campi* também foi apontada como uma das principais barreiras para a inclusão dos estudantes com deficiência. Os participantes apontaram a existência de construções antigas, além da grande extensão territorial dos *campi*. Por outro lado, é possível perceber alguns avanços, tais como construções de banheiros adaptados e prédios novos mais acessíveis.

No que se refere aos recursos humanos, faltam profissionais para atuarem exclusivamente no NAPNEE e também de profissionais da educação especial. Isso descumpriu o previsto na legislação da educação especial no que se refere à oferta de profissional qualificado para o atendimento educacional especializado. Os dois *campi* possuem tradutores/intérpretes de libras, porém a instituição não conta com professor do AEE para realizar o trabalho na SRM. As adaptações curriculares eram realizadas, até o momento das entrevistas, pelos docentes e membros dos NAPNEE.

Identificamos também relatos sobre a existência de barreiras atitudinais, as quais podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Conforme foi apontado, muitos professores não são licenciados, por isso não possuem conhecimento sobre os fundamentos da inclusão e da educação especial. Até mesmo os professores licenciados não se sentem seguros para incluírem esses estudantes nas suas turmas. Apesar disso, os docentes participantes da pesquisa

apresentaram uma perspectiva positiva com relação à inclusão de estudantes PAEE na instituição, especialmente no reconhecimento do direito desses alunos à educação. Temos conhecimento de que os dados da pesquisa não refletem a percepção de todos os servidores dos *campi*. Contudo, consideramos que existe um movimento para o reconhecimento do direito dos estudantes PAEE a uma educação profissional técnica de qualidade.

As discussões relacionadas a essas políticas aparecem atreladas aos NAPNEEs, demonstrando que esse núcleo pode ser considerado o principal responsável pela implementação das políticas de educação especial e um importante suporte para os docentes que têm estudantes com deficiência matriculados nas turmas. Essa tendência de atribuir a um setor ou núcleo a responsabilidade pela inclusão dos estudantes PAEE também foi identificada na pesquisa de Mendes (2017), realizada em documentos institucionais dos institutos federais brasileiros. Segundo a autora, essa “setorização” pode ser prejudicial, pois transmite a ideia de que a inclusão dos estudantes PAEE é responsabilidade exclusiva de um grupo de profissionais e não de toda instituição. Por outro lado, a existência de um grupo de profissionais responsáveis pelas ações da educação especial em todos os *campi* é importante para conduzir o trabalho, além de ser uma referência, sem a qual, corre-se o risco de que nenhuma ação seja feita.

Por fim, os dados da pesquisa demonstraram que são poucos os estudantes PAEE matriculados no IFMG. A chegada desses estudantes tem colocado desafios para toda a organização da instituição, e as ações realizadas para garantir o atendimento têm acontecido na medida em que a demanda chega. O pior: sem planejamento prévio, o que pode contribuir para que haja atraso na oferta de recursos e serviços de acessibilidade para os estudantes PAEE.

Dessa forma, tendo como base a análise documental e das entrevistas, foi possível constatar que a implementação das políticas de educação especial está em processo de consolidação. A ausência de uma política pública de inclusão na RFECT deixa a cargo de cada instituição a elaboração de diretrizes próprias. Em consequência, a pesquisa documental demonstrou uma tendência do IFMG em reproduzir a legislação nacional com pouca (ou nenhuma) adaptação para o contexto da prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste presente trabalho foi investigar a implementação das políticas de educação especial nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, com foco nos *campi* Ouro Preto e Bambuí. Para tanto, fizemos uma análise das políticas nacionais e internacionais que norteiam as políticas de educação especial no Brasil, tendo como referencial teórico metodológico a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006). Essa abordagem propõe a análise da política pública em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais inter-relacionados: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006).

No contexto da influência, focalizamos na análise dos documentos internacionais, produzidos a partir de conferências realizadas por organismos internacionais como a UNESCO. Entre os principais documentos estão Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Já no contexto da produção de texto, analisamos a legislação nacional da educação especial. Com a análise dos documentos, percebemos uma tendência da legislação nacional da educação especial em reproduzir as orientações internacionais, segundo as quais os países membros devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Todavia, o foco dessas políticas tem sido a educação básica, demonstrando a necessidade da criação de políticas mais sólidas de educação especial com foco na educação profissional e superior.

Para análise do contexto da prática, utilizamos a teoria da Interpretação/Tradução das políticas no contexto da prática (*theory of policy enactment*) elaborada por Ball, Braun e Maguire (2016). Nesse contexto, analisamos os documentos institucionais do IFMG, procuramos identificar a influência da legislação da educação especial sobre esses documentos. Identificamos uma ausência de discussões sobre o AEE, conforme já foi demonstrado em outras pesquisas sobre o tema.

Segundo Ball, Braun e Maguire (2016), as políticas são colocadas em ação em dimensões contextuais que são específicas de cada escola. Essas dimensões

estão inter-relacionadas e moldam a forma como a política é implementada. Os autores agruparam as dimensões contextuais em: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Dentro dos limites desse trabalho, buscamos estabelecer uma relação entre os aspectos relacionados ao contexto situados que envolvem localidade, histórico e as matrículas dos estudantes PAEE da instituição. Percebemos que, apesar de os *campi* estarem localizados em regiões diferentes do estado de Minas Gerais, o ingresso de estudantes PAEE nos dois *campi* ainda é muito baixo. Com relação ao histórico, os dois *campi* possuem semelhança no que se refere ao tempo de funcionamento e na criação dos NAPNEEs. Todavia, verificamos que as ações ainda são realizadas diante do surgimento da demanda e sem planejamento.

No que se refere aos contextos materiais, não identificamos diferenças substanciais entre os dois *campi*. As dificuldades identificadas apareceram com mais intensidade nos relatos dos participantes do *campus* Ouro Preto. Acreditamos que isso se deve ao fato de que esse *campus* apresentou, no momento da pesquisa, demandas mais urgentes, por causa do ingresso de um estudante com paralisia cerebral em um curso técnico. No *campus* Ouro Preto, alguns participantes relataram que falta articulação entre o NAPNEE e os demais setores da instituição, o que tem dificultado a identificação com agilidade dos estudantes PAEE. A demora na identificação desses estudantes pode ter impacto negativo para a permanência na instituição, visto que esse estudante não terá suas necessidades educacionais atendidas, levando, em alguns casos, à evasão.

Outra dimensão do contexto externo observada foi a qualidade de orientação e apoio institucional aos *campi* para implementação das políticas de educação especial. Conforme o relato dos participantes, esse apoio, se existe, não foi percebido pelos mesmos. É relevante destacar que um dos aspectos dos contextos externos, que não conseguimos observar na nossa pesquisa, se refere às influências das políticas nacionais como a de avaliação e desempenho e o impacto dessas políticas na inclusão de estudantes PAEE.

Ainda que de forma tímida, a instituição (isso se refere aos dois *campi*) tem realizado investimentos na melhoria da infraestrutura dos espaços físicos de forma a tornar os ambientes mais acessíveis, especialmente na construção e reforma dos prédios. Já na análise dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, identificamos que os *campi* têm buscado atender o previsto na legislação, todavia os responsáveis

têm esbarrado em dificuldades relacionadas ao planejamento e à falta de recursos financeiros e humanos.

O NAPNEE dos *campi* investigados enfrenta dificuldades relacionadas à falta de profissionais qualificados para atuarem exclusivamente nos núcleos. Chamou-nos atenção que o NAPNEE e a Sala de Recursos Multifuncionais dos dois *campi* funcionem no mesmo ambiente. Percebemos, dessa forma, uma estreita relação entre a SRM, onde são realizados o AEE e o NAPNEE. Todavia, a análise documental demonstrou que este núcleo possui um cabedal mais amplo de atribuições em relação ao AEE.

Destacamos que a ausência de uma política pública para a inclusão de estudantes PAEE na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com diretrizes definidas e recursos destinados às ações de inclusão foi percebida como um fator que tem dificultado o acesso e permanência desses estudantes. Temos conhecimento de que muitos daqueles que ingressam na instituição acabam evadindo devido às diversas barreiras que enfrentam. Não conseguimos informações sobre a evasão de estudantes PAEE no IFMG. Devido ao tempo destinado a realização dessa pesquisa, não foi possível levantar essas informações. Trabalhos futuros poderão buscar conhecer a realidade sobre a evasão de estudantes PAEE na instituição.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não tem intenção indicar culpados. Sabemos que as políticas de educação especial constituem apenas um dos desafios enfrentados pelo IFMG. Alguns desses desafios apareceram nos dados da pesquisa e interferem diretamente na qualidade da educação ofertada aos estudantes PAEE. Como exemplo, tem-se o corte de recursos financeiros realizados pelo atual governo federal nas universidades e institutos federais. Sem recursos financeiros adequados, é impossível ofertar uma educação de qualidade. Ainda sim, é possível perceber a atuação de profissionais da educação comprometidos com a inclusão no IFMG.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050 2015:** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. [e-book] Rio de Janeiro: ABNT, 2015. ISBN 978-85-07-05706-2. Disponível em: www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos. Acesso em: 19 jan. 2020.
- ALENCAR, Ligiane. Karla **Políticas Públicas de Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional:** ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: 25 maio. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3. ed. Moderna, 2006.
- BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN Annete. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAMBUÍ. Prefeitura Municipal. **História da Cidade.** 2016. Disponível em: http://www.bambui.mg.gov.br/portal/htdocs/modules/mastop_publish/?tac=Hist%C3%B3ria_da_cidade. Acesso em: 30 maio. 2019.
- BARROS, Maximiliano. Batista. **Inclusão e Educação Profissional:** um estudo sobre acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas - *Campus Mauês* e sua influência na educação de estudantes surdos. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016 Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_bca0998f506a572a2b8cbbb4dab08b2e. Acesso em: 25 maio. 2019.
- BETTIN, Silvia Ana Crochemore. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense.** 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_bca0998f506a572a2b8cbbb4dab08b2e. Acesso em: 25 maio. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em:

30 maio. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999.

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos

Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República. 1909. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008c. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-

[2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 maio. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.154 de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 15 de julho de 2001**. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 15 de maio de 2012**. Assunto: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se**: Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em 03 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica**: sinopses estatísticas, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica**: Microdados, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019d. Disponível em:

<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. **Censinho TEC NEP**. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. **Portaria n. 1.117 de 1º de novembro de 2018**. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535. Acesso em: 10 out. 2019.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4804>. Acesso em: 25 maio. 2019.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na Educação Profissional: Visão dos Gestores do IFRJ**. Inclusão na Educação Profissional: Visão dos Gestores do IFRJ. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ_3f8aa1304608b2733c11274593d29ca1. Acesso em: 25 maio. 2019.

CARVALHO, Rosita Édler de. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____, Rosita Édler de. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHICAR, Soraya Tatiara Costa Lopes. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: a experiência do IFMA/Campus Codó na visão de seus atores**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2270336. Acesso em: 25 maio. 2019.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - CONIF. 201?. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/institucional>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CORTES, André Luís da Silva e Silva. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2209492. Acesso em: 25 maio. 2019.

COSTA, Michele Gomes Noé. **A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia.** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629628. Acesso em: 25 maio. 2019.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios.** 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69859. Acesso em: 30 abr. 2019.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no Contexto do Instituto Federal de Educação: Contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/28/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Dall%27Alba%2C+Jacira>. Acesso em: 25 maio. 2019.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** [e-book Kindle]. Brasiliense: São Paulo, 2007.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência visual.** 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/browse?type=author&value=Fortes%2C+Vanessa+Gosson+Gadelha+de+Freitas>. Acesso em: 25 maio. 2019.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229. Acesso em: 12 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Caderno de educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593>. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap.1 p. 21-56.

GARCIA, Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938 Acesso em: 01 jan. 2019.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto **As trajetórias Escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: Uma análise dos indicadores do censo escolar**. 221 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210514. Acesso em: 25 maio 2019.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varelo. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva *In*: GLAT Rosana *et al.* **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Cap. 1, p. 15-35.

_____, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em: 01 jan. 2019.

HARVEY, David. As transformações político-econômicas do capitalismo do final do século XX *In*: HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17 ed. Edições Loyola, São Paulo, 2008a. Pag.115 a 177.

_____, David. Liberdade é apenas mais uma palavra *In*: HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5^o ed. Edições Loyola, São Paulo, 2008b. Pag.15 a 48.

HOFLING. Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso em: 28 dez 2019.

HONNEF, Claudia. **Trabalho docente articulado: A relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/browse?type=author&value=Fortes%2C+Vanessa+Gosson+Gadelha+de+Freitas>. Acesso em: 25 maio. 2019

IGREJA CATÓLICA. Papa (1878-1903: Leão XIII). Carta encíclica de Sua Santidade o Papa Leão XIII "**Rerum Novarum**" sobre a condição dos operários. 1891. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_lxiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em 30 maio. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil**. IBGE, [s/d]. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1. Acesso em 10 maio. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Edital nº 70 de 2018**. Belo Horizonte: IFMG, 2018a. Disponível em: www2.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/arquivos/2019-1_edital-70-normas-gerais.pdf. Acesso em 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Nossos cursos**, 2019a. Disponível em: www2.ifmg.edu.br/portal/cursos. Acesso em 02 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014-2018. Belo Horizonte: IFMG, 2015. Disponível em: www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional/pdi. Acesso em 30 maio. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Processo seletivo IFMG**: editais, 2019b. Disponível em: www2.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/editais-1. Acesso em 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Belo Horizonte: IFMG: 2018b. Disponível em: www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-2017-versao-final-26-04-18-1.pdf. Acesso em 09 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 22 de novembro de 2016**. Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas- NAPNEE. 2016. Belo Horizonte, 2016 Disponível em: <https://ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee>. Acesso em 30 maio. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 46 de 17 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o Regulamento de Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG. Belo Horizonte, 2018c. Disponível em: www.ifmg.edu.br/betim/cursos-1/tecnico. Acesso em 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Simplificando o orçamento do IFMG**: manual do orçamento de 2017. Belo Horizonte, 2017 Disponível em: www.formiga.ifmg.edu.br/documents/2017/NormasePublicacoes/Simplificando-o-Oramento-do-IFMG-2017.pdf. Acesso em 17 jan. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados. 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, pag. 833-849, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf. Acesso em: 09 maio. 2019.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 17, pag. 45-58, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf. Acesso em: 09 maio. 2019.

KREBS, Josiane Roberta. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Florianópolis, 2017. Disponível em: www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6015. Acesso em: 25 maio. 2019.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Política: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 01 nov. 2018.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores, cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15892>. Acesso em: 22 abril. 2019.

MATOS, Selma Noberto. MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, pag. 9-22, Jan/Mar, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796>. Acesso em 29 dez. 2019.

MEDEIROS, Tatiane Cimara. PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais Brasileiros: Revisão de literatura. **Revista Diálogo e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 06, n.01, 2019. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133. Acesso em: 01 jan. 2019.

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência no IFES Vitória: Narrativas dos protagonistas**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15892>. Acesso em: 25 maio. 2019.

MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 25 mai. 2019.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751>. Acesso em: 25 maio. 2019.

NASCIMENTO, Francli Costa. FARIA Rogério. A questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Ação TEC NEP. In NASCIMENTO, Francli Costa do. FLORINDO, Ferreira Maria Gislaine. SILVA, Neide Samico (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2013. Pag. 13-24 Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86>. Acesso em 04 de abr. 2019.

NEWMAN, Janet. CLARKE, Jonh. Gerencialismo. **Educ. Real**, v. 37, n. 2, Porto Alegre, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 jan. 2019.

OURO PRETO. Prefeitura Municipal. **História**. 2019. Disponível em: www.ouropreto.mg.gov.br/historia. Acesso em: 30 mai. 2019.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Inclusão Social na Educação Superior. **Série-Estudos**, Campo Grande, n 30, jul/dez. 2010. Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/157. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **Do direito à educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas?page=2. Acesso em: 25 maio. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, (s.l), v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago.2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf. Acesso em 22 abril. 2019.

PESSINI, Magali Inês. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica**: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultura e Inclusão Social) - Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1875487. Acesso em: 25 maio. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, pag. 143-156, 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 30 dez. 2019.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Cap.4 pag. 21-56.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, pag. 26-47, jul/dez. 2017. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=19329&path%5B%5D=13057. Acesso em: 30 mai. 2019.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um *campus* do IFNMG. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330>. Acesso em: 25 mai. 2019.

ROCHA, Vânia Meneghini. **A Educação Especial nos Institutos Federais**: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucional. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

Disponível em:

http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vanila_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 22 abr.2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo do Couto Rosa. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999. Pag. 134. [E-book]. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

SANTOS, Livia Maria **Monteiro**. **Interfaces Entre a Educação Especial e A Educação Profissional: Concepções e Ações Político-Pedagógicas**. 2016. 121 f. (Dissertação Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2225?mode=full>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira. 38 + 2 ≠ 40. In: FRANCO, Marco Antônio Melo. GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas Pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. São Paulo: Paco, 2018.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão- Revista de Educação Especial**. Pag. 19-25, Out/ 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 09 maio 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v.5, n.25, 2002 pag. 05-14. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 24 de jan. 2019.

SILVA, Andreia Rêgo. **Política de Diversidade e Inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano- Campus Guanambi**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4789599. Acesso em: 25 maio. 2019.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de Educação Profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC8M4M2S/tese_iza_ura_silva_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 abr. 2019.

SILVA, Rosilene. Gonçalves. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES campus Vitória**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

Disponível em: <http://neja.ufes.br/rosilene-gon%C3%A7alves-da-silva>. Acesso em: 25 maio. 2019.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/916>. Acesso em: 25 maio. 2019.

YIN. Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6042>. Acesso em: 25 maio. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro de entrevista sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade

1 - O *campus* em que você trabalha tem estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas matriculados nos cursos técnicos de nível médio (ensino médio integrado, concomitante e subsequente)?

() Sim () Não

Se você respondeu sim à questão anterior, quais são os tipos de deficiências ou necessidades educacionais específicas atendidas e a quantidade de alunos?

Especificar no campo abaixo se existe outras necessidades específicas (dislexia, discalculia, TDAH, transtornos psiquiátricos, etc).

2 - Há quantos anos o NAPNEE do *campus* que você trabalha está em funcionamento?

3 - O *campus* em que você trabalha tem sala exclusiva para o funcionamento do NAPNEE e/ou Sala de Recursos Multifuncionais?

() Sim () Não

Especificar no campo abaixo se existe outros espaços para o atendimento aos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas

4 - O *campus* em que você trabalha possui os recursos de Tecnologias Assistivas descritos abaixo (você pode marcar mais de uma resposta).

() Recursos de acessibilidade ao computador (softwares, teclados e mouses adaptados, etc).

() Auxílios para cegos ou com visão subnormal (lupas e lentes, impressoras braile, etc)

- () Adequação Postural e de mobilidade (mesas adaptáveis, cadeiras de roda, etc).
- () Acessibilidade Arquitetônica (rampas, banheiros adaptados, etc).
- () Esporte e Lazer (acessórios ou adaptações para práticas esportivas).
- () Tradutor Intérprete de Libras.
- () Professor de Atendimento Educacional Especializado.
- () Profissional de Apoio Escolar.
- () Adaptação pedagógica e curricular (Terminologias Específica, temporalidade, recursos educativos adaptados, etc).

Especificar no espaço abaixo se existe outros recursos pedagógicos ou de acessibilidade que contribuem para a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no *campus* que você trabalha:

5 - O *campus* em que você trabalha possui ambientes com escadas? Se sim, quantos possuem rampas de acesso para pessoas usuárias de cadeira de rodas e quantos ainda precisam ser adaptados? As salas têm rampas para vencer os degraus das portas?

6 - Existem prédios com elevadores? Se sim, quantos são?

7 - A área de acesso aos espaços como secretaria, biblioteca, ginásio e auditório são acessíveis para pessoas com mobilidade reduzida? Alguns desses espaços precisam ser adaptados?

8 - O ginásio e o auditório possuem espaços reservados para pessoas usuárias de cadeira de rodas?

11 - O *campus* possui vagas de estacionamento devidamente sinalizadas para pessoas com deficiência?

12 - O *campus* possui piso tátil? Se sim, em quais locais ou ambientes?

13 - As salas dos prédios possuem alguma sinalização em braile nas portas?

14 - Quantos banheiros são acessíveis para PNEs?

Apêndice B- Roteiro de Entrevista semiestruturada: membros do NAPNEE

- 1- Qual sua opinião sobre a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas na educação profissional técnica de nível médio?
- 2- Em sua opinião, existem dificuldades para implementar as políticas de educação especial inclusiva no *campus* que você trabalha? Quais seriam essas dificuldades? Como o *campus* que você trabalha tem lidado com essas dificuldades?
- 3- O *campus* que você trabalha dispõe de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para subsidiar a inclusão escolar? Em sua opinião esses recursos e serviços (caso existam) são adequados?
- 4- O *campus* que você trabalha tem recebido orientação e/ou apoio, para implementar as políticas de educação especial inclusiva? Se sim, como tem sido tais orientações e/ou apoio? Quem tem oferecido tais orientações e/ou apoio?
- 5- Em sua opinião, como a comunidade acadêmica tem recebido os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no *campus* que você trabalha? Existe alguma resistência?
- 6- Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nessa entrevista ou esclarecer algum comentário anterior?

Apêndice C- Roteiro de Entrevista semiestruturada dos docentes

- 1- Você tem ou teve estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas? Como foi ou como tem sido desenvolvido o trabalho com esses estudantes?
- 2- Qual sua opinião sobre a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas na educação profissional técnica de nível médio?
- 3- Em sua opinião, existem dificuldades para implementar as políticas de educação especial inclusiva no *campus* que você trabalha? Quais seriam essas dificuldades? Como o *campus* que você trabalha tem lidado com essas dificuldades?
- 4- O *campus* que você trabalha dispõe de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para subsidiar a inclusão escolar? Em sua opinião esses recursos e serviços (caso existam) são adequados?
- 5- O *campus* que você trabalha oferece algum tipo de formação continuada para os/as professores/as voltada para a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas?
- 6- O *campus* que você trabalha tem recebido orientação e/ou apoio, para implementar as políticas de educação especial inclusiva? Se sim, quem tem oferecido tais orientações e/ou apoio? Como tem sido tais orientações e/ou apoio?
- 7- Em sua opinião, como a comunidade acadêmica tem recebido os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no *campus* que você trabalha? Existe alguma resistência?
- 8- Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nessa entrevista ou esclarecer algum comentário anterior?