

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BRASILEIROS**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese:

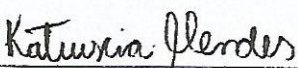
Nome completo da autora: Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes

Título do trabalho: Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros

3. Informações de acesso ao documento:

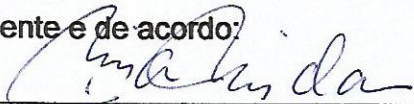
Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Prof.ª Dr.ª Marilcia Gouveia de Myromela

Data: 15 /01/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BRASILEIROS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA
2017

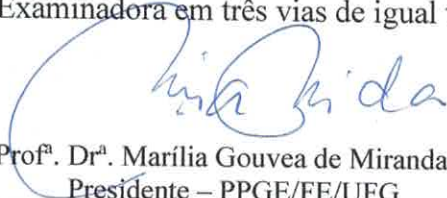
Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MENDES, KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS [manuscrito]
/ KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES. -
2017.
CLXV, 165 f.

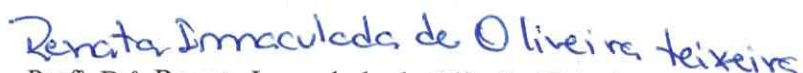
Orientador: Profa. Dra. MARILIA GOUVEA DE MIRANDA.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas.

1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Brasileiros. 2. Educação especial. 3. Público da educação especial. I.
MIRANDA, MARILIA GOUVEA DE , orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES – Aos quatro dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete (04/12/2017), às 8h30min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Marília Gouvea de Miranda**, orientadora, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP; Prof^ª. Dr^ª. **Renata Imaculada de Oliveira Teixeira**, doutora em **Educação** pela UFES; Prof. Dr. **Régis Henrique dos Reis Silva**, doutor em **Educação** pela UNICAMP; Prof^ª. Dr^ª. **Núbia Ferreira Ribeiro**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP e Prof^ª. Dr^ª. **Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**, doutora em **Educação** pela UFG, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: “**Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**”, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.




Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda
Presidente – PPGE/FE/UFG




Prof^ª. Dr^ª. Renata Imaculada de Oliveira Teixeira
Membro – UFES



Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Membro – UNICAMP



Prof^ª. Dr^ª. Núbia Ferreira Ribeiro
Membro – UFG



Prof^ª. Dr^ª. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Membro – PPGE/FE/UFG

KATIUSCIA APARECIDA MOREIRA DE OLIVEIRA MENDES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS**

Tese defendida no curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de doutora, aprovada em 04 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda – Orientadora (UFG)

Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça de Oliveira Queiroz (UFG)

Prof.^a Dr.^a Núbia Ferreira Ribeiro (UFG)

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Renata Imaculada de Oliveira Teixeira (Ifes)

Dedico este trabalho aos que lutam nas
mais diferentes batalhas por um mundo
mais justo.

AGRADECIMENTOS

Em um país com 12,9 milhões de analfabetos, como meus avós e alguns tios, infelizmente ainda é um privilégio estudar, sou grata por ter tido essa oportunidade. Agradeço a todos os meus professores, que também são trabalhadores da educação pública, na qual fiz toda a minha trajetória de escolarização.

Agradecimentos aos que fazem a Faculdade de Educação da UFG ser um lugar de formação tão significativa. Ao IF Goiano, onde atuei no início do doutorado e ao Ifes, em especial aos colegas da Licenciatura em Química (campus Aracruz), grupo do qual dependi da anuência para o afastamento durante o curso.

Agradeço aos professores que participaram da construção desse trabalho por meio da leitura atenta e das contribuições em diferentes momentos: professoras Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG-exame de qualificação) e Edna Mendonça de Oliveira Queiroz (UFG-professora de disciplina no curso, comentadora do projeto no Seminário da Pós, banca de qualificação e de defesa). Também aos professores que aceitaram compor a banca examinadora de defesa: Núbia Ferreira Ribeiro (UFG), Régis Henrique dos Reis Silva (Unicamp) e Renata Imaculada de Oliveira Teixeira (Ifes).

Mas essa etapa de estudos só pôde ser concluída graças à orientação e ao apoio da Prof.^a Dr.^a Marília Gouveia de Miranda. Nenhuma outra orientadora teria tanta confiança em uma desconhecida (até o momento da entrevista de seleção) e tamanha generosidade para conduzir com paciência a produção de uma tese em condições tão adversas e apesar das minhas limitações de conhecimento. Gratidão!

Sou grata à minha mãe Raimunda Moreira de França, mulher sábia, cujas condições de existência lhe negaram o acesso aos bancos universitários. Eu sinto o seu amor me protegendo em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu companheiro Marcos de Araújo Carvalho Júnior, por todo o amor, incentivo e respeito às minhas escolhas mesmo sem as entender de imediato.

Gratidão aos amigos que fiz na UFG e que deixaram o doutorado mais leve: Simone Barcelos, Sérgio Moura, Dinara Lemos e Jackeline Luz.

RESUMO

Inserida na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, a pesquisa *Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros*, a pesquisa tem como objetivo conhecer as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial. Caracterizam este estudo também: a) realização de pesquisa bibliográfica com o levantamento da produção acerca do tema em livros, artigos, dissertações, teses, entre outros; b) Pesquisa documental: estudo de legislação e documentos produzidos pelas instituições: Relatórios de Gestão do ano de 2015 e c) levantamento de dados por meio do envio de formulários eletrônicos para responsáveis institucionais pelas ações de atendimento ao público da Educação Especial. Foi realizada uma reflexão conceitual acerca de termos recorrentes nos dados empíricos analisados, dentre os quais: inclusão, exclusão, acessibilidade, igualdade e equidade, apologia à diferença e diversidade. Também foram abordados aspectos políticos e históricos da educação especial inclusiva brasileira e da rede federal de educação. Ao examinar os aspectos da política e da legislação identificou-se uma ênfase aos aspectos da acessibilidade arquitetônica em detrimento das questões pedagógicas e do atendimento educacional especializado, que quando mencionados, aparecem com pouco detalhamento das atividades realizadas. A tese evidencia também que a organização das práticas de atendimento pedagógico e a estruturação dos núcleos de acessibilidade estão a depender das gestões locais em cada instituto, ou seja, diferentes movimentos estão se configurando dentro da rede federal e a interlocução entre essas instituições é quase inexistente no que se refere à Educação Especial. Sendo assim, perde-se a referência ao Programa/Ação Tecnep enquanto grupo gestor central no MEC e a Educação Especial passa a ter uma trajetória própria dentro de cada IF, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional, tendo apenas a observância à legislação em vigor como diretriz. A dificuldade dos grupos gestores locais com a contratação dos profissionais para o atendimento educacional especializado e com a oferta de formação continuada também é recorrente nos dados como uma das adversidades citadas para o atendimento aos estudantes com NEEs.

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. Educação Especial. Público da Educação Especial.

ABSTRACT

Inserted in the research of Foundations of Educational Processes, the *Inclusive Special Education research in the Brazilian Education, Science and Technology Federal Institutes*, the research aims at knowing the IFs (Federal Institutes) institutional actions in order to assist the Special Education public. This research is also characterized by: a) the accomplishment of bibliographic research with the production survey regarding the theme of books, articles, essays, thesis, among others; b) 2015 Documental research, legislation study and documents produced by institutions: 2015 Management Reports and c) data evaluation through submission of electronic forms to the ones institutionally in charge of actions to assist the Special Education public. A conceptual reflection was carried out concerning the recurrent terms in the empirical data analyzed, such as: inclusion, exclusion, accessibility, equality and equity, difference and diversity praising. Political and historical aspects of the Brazilian inclusive special education and the education federal net were also addressed. By examining the aspects of the politics and legislation, it was identified an emphasis related to the architectonic accessibility aspects rather than the pedagogical issues and the specialized educational assistance, that when mentioned, do not show many details of the activities performed. The essay also highlights that the organization of the pedagogical assistance practices and the arrangements of accessibility centers depend on the local managements in each institute, that is, different movements are being configured within the federal net and the dialogue among such institutions is almost inexistent, considering the Special Education. This way, the reference related to the Tecnep Program/Action is lost while the main managing group at MEC and the Special Education start having their own trajectory inside each IF, without the need of a program, a project, actions, campaign or any other national initiative, only having the observation of the current legislation as guideline. The difficulty of the local managers group regarding hiring human resources and the offer of continuing formation is also recurrent in the data as one of the adversities mentioned for the assistance of students with NEEs.

Keywords: Brazilian Education, Science and Technology Federal Institutes. Special education. Special Education public.

LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho nacional de Educação

CPDI - Coordenação De Políticas de Diversidade E Inclusão

CGU - Controladoria Geral da União

CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade

EAs - Escolas de Aprendizizes e Artífices”

EBTT- Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional Tecnológica

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Ifac - Instituto Federal do Acre

Ifal - Instituto Federal de Alagoas

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

Ifap - Instituto Federal do Amapá

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IF Baiano - Instituto Federal Baiano

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFCE - Instituto Federal do Ceará

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFF - Instituto Federal Fluminense

IF Farroupilha - Instituto Federal Farroupilha

IFG - Instituto Federal de Goiás

IF Goiano - Instituto Federal Goiano

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFPA - Instituto Federal do Pará

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFPI - Instituto Federal do Piauí

IFPR - Instituto Federal do Paraná

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRO - Instituto Federal de Rondônia

IFRR - Instituto Federal de Roraima

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFS - Instituto Federal de Sergipe

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IF Sertão-PE - Instituto Federal do Sertão Pernambucano

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

IF Sudeste MG - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IF Sul - Instituto Federal Sul-rio-grandense

IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

IFTO - Instituto Federal do Tocantins

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ines - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

Neabi - Núcleo de Estudos afro-brasileiros e indígenas

Napne - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE - necessidades educacionais especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

Papne - Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

Planfor - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAES - Política Nacional da Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Proeja - Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Projovem – Programa Unificado de Inclusão de Jovens

Proen - Pró-Reitoria de Ensino

Proex - Pró-Reitoria de Extensão

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seesp - Secretaria de Educação Especial

Semtec - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

Tecnep - Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Unesco - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Unicef - United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA BRASILEIRA	25
2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	54
2. 1 Educação Especial Inclusiva na Rede Federal de Educação	68
2. 1. 1 Relatórios de Gestão 2015	76
2. 1. 2 Formulários eletrônicos	80
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE FEDERAL: O QUE COMUNICAM OS DOCUMENTOS E SUJEITOS RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	84
3.1 Conceitos, concepções e ideias fundamentais sobre a Educação Especial praticada nos IFs	84
3.2 Aspectos da política e da legislação de Educação Especial nos IFs	92
3. 2. 1 Acessibilidade	93
3. 2. 2 Atendimento Educacional Especializado.....	98
3. 2. 3 Profissionais para o atendimento do público da Educação Especial.....	104
3. 2. 4 Parcerias interinstitucionais	109
3.3 Gestão e organização das práticas de atendimento pedagógico em Educação Especial nos IFs	111
3. 3. 1 Sobre o financiamento.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – Dissertações e teses que tratam de educação especial na rede federal de ensino	146
APÊNDICE B – Leis, Decretos e documentos internacionais mencionados na legislação nacional de Educação Especial.	151
APÊNDICE C – Linha do tempo da história da rede federal.....	153
APÊNDICE D – Legislação relativa a rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira.....	155
APÊNDICE E – Unidades de IFs descritas nos Relatórios de Gestão 2015.....	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs conhecer a Educação Especial inclusiva no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A Educação Especial é uma modalidade da educação brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação nacional.

O fato de o título deste trabalho trazer a Educação Especial junto à palavra Inclusiva pode causar estranhamento a princípio, sobretudo aos que entendem que os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial são incompatíveis. Não se trata de uma adjetivação, mas de conciliar a denominação histórica da área, a designação dada a essa modalidade prevista na LDB e ao proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Não se trata de uma inovação, já fizeram uso da união desses termos em suas produções: Mendes e Almeida (2015) e Kassir (2011).

Nossa opção inicial era tratar apenas da Educação Especial, porém os IFs trabalham com a lógica de Educação Inclusiva, ou seja, colocam a Educação Especial e seu público-alvo¹ dentro das ações junto a outros grupos como: “distúrbios de aprendizagem, Transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos em situação de vulnerabilidade educacional” (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 83). A ideia de “ampliação” do público atendido na rede federal pode ser inclusive notada, pela opção por denominar os núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011, em sua maioria, como “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”, sendo que a legislação nacional se refere às pessoas público-alvo da Educação Especial como pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)².

¹ Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Decreto 7.611/ 2011).

² Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), de acordo com a Resolução nº 02 do CNE/CEB de 2001, são aquelas que, durante o processo educacional, apresentem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III –

A preocupação para com o atendimento das pessoas com NEEs nos IFs é recente e foi demandada pela chegada de pessoas com deficiência a essas instituições. Segundo Rosa (2011), em 1999 foi realizado um levantamento estatístico pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial para a identificação das escolas que desenvolviam educação profissional para pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Tecnológica. Na ocasião, chegou-se ao número de “[...] 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica” (ROSA, 2011, p. 69), o que correspondia a 30% das instituições naquela ocasião (135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica).

Como resultante dessa sondagem, criou-se o Programa (Tecnep)³ no ano 2000 por meio de uma articulação entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp) ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Alguns núcleos de atendimento ao público da Educação Especial foram sendo criados na rede federal e com a reestruturação da rede em 2008, houve a necessidade de ampliar essas iniciativas para todos os institutos.

O atendimento que deve ser disponibilizado a esse público é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo o Decreto 7.611/2011, é caracterizado como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011b), e deve ser prestado de forma: a) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente; ou b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O ato normativo esclarece ainda que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola de modo articulado com as demais políticas públicas.

altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

³ Tecnep não é propriamente uma sigla, trata-se da denominação dada ao *Programa: Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*. Após 2010 passou a ser chamado de Ação devido à adequação de nomenclatura (Portaria nº 29/2010 Setec/MEC). Optamos por referenciar apenas como Tecnep sem a precedência de ação ou programa, exceto quando citado por outrem. Esclareceremos melhor a essência do mesmo quando da contextualização política e história da Educação Especial na rede federal.

Com o objetivo de conhecer o que já foi produzido acerca da Educação Especial na rede federal de ensino brasileira e de identificar necessidades de ampliação das discussões, realizamos um levantamento bibliográfico tendo como fonte teses e dissertações, pois consideramos que os estudos nesses níveis reúnem boa parte da produção sistemática sobre o tema no país, já que existem poucos livros publicados com a temática e os artigos a que tivemos acesso são oriundos de pesquisas vinculadas às pós-graduações *stricto sensu*.

Iniciamos a busca de dissertações e teses no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ⁴ entre os meses de setembro (primeiro levantamento) e outubro de 2015 (confirmação do levantamento e ampliação do número de descritores, a fim de encontrar o maior número de trabalhos possível) ⁵.

Em 2016, ao tentar atualizar os dados, verificamos que o Banco de Teses e Dissertações da Capes apresentava um formato diferente daquele com o qual trabalhamos em 2015, tornando impossível refazer a busca da mesma maneira como se deu na primeira investida, uma vez que, não existia mais a possibilidade de utilização de filtros naquele momento. Com isso, só foi possível atualizar o levantamento por meio da BDTD. ⁶

A seleção das dissertações e teses foi feita tendo por referência os títulos, que deveriam conter pelo menos um dos seguintes descritores: a) instituto federal; b) institutos federais; c) Cefet; d) Centro Federal de Educação; e) IF; f) educação profissional; g) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); h) rede federal; i) formação profissional e j) ensino profissionalizante. Foram

⁴ Endereços: <http://bdtd.ibict.br/> e <http://bancodeteses.capes.gov.br/> respectivamente.

⁵ Em relação à atualização das bases, o Banco de Teses Capes informava, em outubro de 2015, que constavam apenas os trabalhos produzidos em 2011 e 2012. A BDTD tinha pesquisas de 1997 a 2016 em sua base. Em nosso levantamento, encontramos estudos compreendidos entre 2006 e 2016. A delimitação temporal foi de 2000, ano do início da Ação Tecnep a 2016.

⁶ Procedemos também a busca no Grupo de Trabalho 15 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (GT 15- Educação Especial), Domínio Público (sessão de pesquisa apenas para teses e dissertações) e Scientific Electronic Library Online (*SciELO*). No GT 15 da Anped as buscas ocorreram em todos os campos de pesquisa e no *SciELO* em todos os índices com filtro na área temática: educação e pesquisa educacional. Nenhum trabalho foi acrescentado com esse procedimento.

encontrados 1138 trabalhos com esses descritores em todas as áreas de conhecimento.

Fizemos, então, uma nova leitura dos títulos para buscar os termos: a) Educação Especial; b) Educação inclusiva; c) deficiência; d) necessidades educacionais especiais; e) inclusão; f) Tecnep ou outros que pudessem aludir à Educação Especial na rede federal.

O Resultado final do levantamento foi de 31 trabalhos (28 dissertações e 3 teses): Anjos (2006), Azevedo (2007), Baumgrat (2010), Jacy (2010), Costa (2011), Pereira (2011), Rosa (2011), Santos (2011), Silva (2011a), Silva (2011b), Bez (2011), Bortolini (2012), Breitenbach (2012), Coimbra (2012), Margon (2012), Pimenta (2012), Rech (2012), Waldemar (2012), Bettin (2013), Honnef (2013), Moura (2013), Mendes (2013), Zamprogno (2013), Carlou (2014), Esteves Neto (2014), Marques (2014), Silva (2014), Cunha (2015), Soares (2015), Rocha (2016) e Welker (2016). O apêndice A deste texto apresenta dados mais detalhados dos trabalhos obtidos como: programa, título, se é dissertação ou tese e fonte onde foi encontrado.

Mesmo considerando as limitações das bases de dados utilizadas, chama a atenção o pequeno número de produções, sabendo que estavam em funcionamento no ano de 2015, 38 IFs e 556 *campi*. O mapeamento das teses e dissertações nos indicou que a Educação Especial na rede federal tem sido pouco estudada nos programas de Pós-Graduação brasileiros. No entanto, para Breitenbach (2012) não se trata do caso específico da rede federal ou da área da Educação Especial, mas de uma lacuna nos estudos envolvendo a educação de nível médio e a educação profissional técnica de modo geral.

Definidos os títulos, procedeu-se a leitura dos trabalhos (as dissertações e teses que não estavam disponíveis nas bases de dados foram obtidas nas páginas dos respectivos programas de pós-graduação). As pesquisas foram lidas na íntegra. A análise das dissertações e teses levou em consideração os seguintes aspectos dos trabalhos: temporalidade das pesquisas, concentração por região geográfica, programa de pós-graduação onde foi produzido, temáticas principais e resultados encontrados.

No que se refere à temporalidade das produções, encontramos estudos compreendidos entre os anos de 2006 e 2016, assim distribuídos: 2006 e 2007 (um trabalho cada ano); 2010 (2 trabalhos); 2011 e 2012 (7 trabalhos cada ano); 2013 (5 trabalhos); 2014 (4 trabalhos); 2015 (2 trabalhos) e 2016 (2 trabalhos).

Além disso, observamos uma concentração dos estudos por região geográfica brasileira: Região Sudeste (14 trabalhos), seguidamente Região Nordeste (8 trabalhos), Região Sul (7 trabalhos), e Centro-Oeste (2 trabalhos). Nenhum dos trabalhos lidos foi realizado na Região Norte. A concentração dos estudos por região opõe-se ao número de estudantes com deficiência por região apresentado nas Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016: “[...] as regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente” (BRASIL, 2017, p. 11).

Predominantemente, os trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Encontramos também trabalhos realizados em Programas de Educação Especial, Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Política Social, Educação Agrícola, Educação Profissional, Ciências Sociais e Gestão Social, Educação e Desenvolvimento e Psicologia social. Desses, 5 são programas de instituições particulares e 26 de universidades públicas.

Em relação às temáticas privilegiadas pelos trabalhos analisados, identificamos quatro principais temas: a) “Acesso e permanência: práticas de escolarização de estudantes com deficiência” (13 trabalhos, 41,9%); b) “Políticas Públicas em Educação Especial na educação profissional” (12 trabalhos, 38,7%); c) “Formação de professores ou profissionais para atendimento do público da Educação Especial” (3 trabalhos, 9,6%) e “Representações sociais acerca da inclusão” (3 trabalhos, 9,6%).

Independentemente das temáticas privilegiadas nas produções, lançamos nosso olhar para o tratamento dado às ações pedagógicas para o atendimento do público da Educação Especial na rede federal. Evidenciaremos algumas das análises que foram de grande valia para pensarmos sobre as questões relacionadas às políticas propostas.

Os textos de Anjos (2006), Rosa (2011) e Cunha (2015) oportunizam a análise de implantação da ação Tecnep. O texto de Anjos (2006) foi o trabalho mais antigo por nós identificado. A pesquisa foi realizada com sujeitos que atuaram na implantação do programa Tecnep iniciado no ano 2000. Nas análises, a autora considerou que os objetivos propostos não eram condizentes com a realidade das escolas federais no início dos anos 2000 e, naquele momento, as estratégias deveriam ser reavaliadas, as escolas precisavam eliminar atitudes preconceituosas, adequar programas, oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para os núcleos e ainda capacitar os profissionais.

Rosa (2011) investigou como se deu a implantação da Ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica por meio de questões feitas aos gestores regionais e estaduais, aos Coordenadores dos Napnes locais e algumas pessoas com deficiência envolvidas no processo. Concluiu que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do Tecnep, existia precariedade nas condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, o que prejudicava ou até inviabilizava o trabalho previsto na política.

Cunha (2015) avaliou que a implementação da Tecnep representou um avanço para o campo da Educação Especial articulada à Educação Profissional. Sua análise documental indicou baixa efetivação das ações previstas para a Ação Tecnep, porém constatou o desenvolvimento de ações exitosas em alguns dos institutos quando os Napnes passaram a assumir o papel de articuladores de ações voltadas para um direcionamento inclusivo.

O tema da gestão foi investigado por Carlou (2014) e Marques (2014). No caso do IFRJ foi possível constatar que apesar de os gestores reconhecerem a importância de uma reestruturação, transformação das práticas e da importância dos Napnes nos campi para a comunidade escolar se preparar para a inclusão, prevaleciam os propósitos mais no campo das ideias “[...] os registros demonstram intenções, mas não ações efetivas” (CARLOU, 2014, p.128). Enquanto no IFB, Marques (2014) concluiu que a falta de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o

ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência. Por outro lado, evidenciou que existia o entendimento da necessidade da efetivação do direito à educação.

Santos (2011) e Rocha (2016) procederam análises de Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs). A primeira pesquisa mostra uma supervalorização do investimento na estrutura física e o esforço em demonstrar responsabilidade social em sentido formal. Rocha (2016) identificou a falta de evidências de uma institucionalidade nas ações, já que cada instituto ou *campus* estruturava suas próprias iniciativas. Em outras situações, observou políticas bem estruturadas que esclarecem como se dá a ação pedagógica no processo de escolarização dos estudantes com deficiências, anunciando os caminhos possíveis e já delineados.

Silva (2014), ao entrevistar estudantes público da Educação Especial no IFPB, evidenciou que os mesmos avaliavam positivamente seus processos de inclusão escolar na Instituição investigada, apesar das dificuldades encontradas, sobretudo no aspecto arquitetônico. A pesquisadora concluiu que a criação do Napne por meio da Ação Tecnep foi essencial para pautar na Instituição a discussão acerca da inclusão, facilitar o acesso, a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes do IFPB Campus João Pessoa que apresentavam NEEs.

Ao investigar a atuação dos Napnes no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Soares (2015) avaliou que a criação do programa Tecnep, significou um grande avanço para as políticas de inclusão do IFRN no que se refere ao fomento para a atenção às questões de acessibilidade serem pautadas, no entanto, dificuldades relacionadas à falta de estrutura física, recursos humanos e de ordem financeira, dentre outras ainda constituíam-se como barreiras para implantação e atuação dos núcleos segundo a percepção dos coordenadores.

É na sucessão desses trabalhos que propomos a continuação dos investimentos de estudos, objetivando o conhecimento da interface entre Educação Especial e Educação Profissional, especificamente na rede federal. Dentre as lacunas por nós identificadas estão as análises dos processos pedagógicos que estão sendo praticados nessas instituições, as ações de atendimento educacional especializado e

o trabalho docente em Educação Especial, nosso trabalho se propôs avançar nesse debate.

Nosso interesse de pesquisa também pode ser justificado pelo pequeno número de trabalhos que tratam da Educação Especial na rede federal de ensino, conforme constatamos no levantamento bibliográfico realizado. Além disso, o acesso aos IFs pelas pessoas com NEEs tende a aumentar após o acréscimo na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (conhecida como lei de cotas), que trata da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, que passou a considerar a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino a partir da alteração dada pela **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**.

O propósito de conhecer o atendimento ao público da Educação Especial nos IFs é motivado pela minha inserção como docente efetiva da rede federal desde 2012 e meu histórico de estudos ligado à Educação Especial. Desde que iniciei minha atuação nos IFs, percebo uma sensação de “desconforto” por parte dos gestores, da equipe pedagógica e também dos professores em relação à presença de pessoas com NEEs na instituição.

Ouçõ discursos sobre o não saber como proceder à escolarização dessas pessoas em oposição ao fato de reconhecerem o direito⁷ de ali estarem. Ressalto que minha carreira se iniciou no Instituto Federal Goiano e, após um ano e oito meses, fui transferida para o Instituto Federal do Espírito Santo. Apesar de ter mudado de instituição, o que significou mudar de Estado e até de região do país, minha observação em relação ao atendimento ao público da Educação Especial, pouco se modificou, uma vez que o que temos observado são ações que dependem de iniciativas individuais, sem uma sistematização clara institucional.

⁷ Entendemos o direito, na perspectiva de Marx (2017), como resultante da sociedade do capital e seus problemas burgueses, ou seja, manifestação social de um contexto histórico, político e econômico determinados, conforme podemos depreender nesse trecho de exposição: “[...] O capitalista faz valer seus direitos como comprador quando tenta prolongar o máximo possível a jornada de trabalho e transformar, onde for possível, uma jornada de trabalho em duas. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica um limite de seu consumo pelo comprador, e o trabalhador faz valer seu direito como vendedor quando quer limitar a jornada de trabalho a uma duração normal determinada. Tem-se aqui, portanto, uma antinomia, um direito contra outro direito, ambos igualmente apoiados na lei da troca de mercadorias. Entre direitos iguais, quem decide é a força” (MARX, 2017, p. 309).

Nossa questão norteadora para este trabalho foi: quais as ações institucionais para o atendimento ao público da Educação Especial nos IFs?

Posto isto, nosso objetivo principal foi investigar as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial. Tendo ainda como objetivos específicos: a) caracterizar e contextualizar o histórico e a legislação da rede federal e da Educação Especial Inclusiva no Brasil e b) examinar os relatos de práticas pedagógicas nos diferentes IFs brasileiros para o atendimento ao público da Educação Especial.

Apesar de nosso enfoque ser sobre as ações institucionais acerca da Educação Especial e não diretamente sobre a materialização de uma política, entendemos que a natureza de nosso objeto é política, nesse caso, uma política pública de governo, de acordo com a compreensão de política pública como “Estado em ação”, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

Segundo Hofling (2001) Estado é o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo (como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente) e Governo, o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade, ou seja, a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Com a compreensão de que o Estado é o campo de disputas e contradições da indissociabilidade entre capital e trabalho, não é possível manter a inocência de que as questões cotidianas poderiam ser resolvidas pela proposição de leis, que, aliás, já são muitas.

Metodologicamente, nosso trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (2002), objetiva descrever características de determinados grupos, populações ou fenômenos. Quanto aos procedimentos técnicos, caracterizam este estudo também:

- a) realização de pesquisa bibliográfica com o levantamento da produção acerca do tema em livros, artigos, dissertações, teses, entre outros. Segundo Lakatos

e Marconi (2003, p.183) “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates [...]”.

- b) Pesquisa documental: estudo de documentos secundários: legislação e documentos primários: Relatórios de Gestão do ano de 2015 produzidos pelas instituições; e
- c) levantamento de dados por meio do envio de formulários eletrônicos para responsáveis institucionais pelas ações de atendimento ao público da Educação Especial, nesse aspecto poderia ser considerada como exploratória.

Do ponto de vista do método, nossa intenção foi a de uma abordagem materialista histórico dialética, ao considerar que: “A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2017, p. 90). Nossa investida de historização dos elementos constitutivos das ações que estudamos são para elucidar a síntese das determinações que constituem a realidade.

Sob esses pressupostos teórico-metodológicos, após identificação das ações descritas nos Relatórios Institucionais de 2015 e nas respostas aos formulários, observamos a possibilidade de agrupá-las conforme a natureza de suas características. Reconhecemos três principais agrupamentos de conteúdos para análise: a) Conceitos, concepções e ideias fundamentais de Educação Especial praticada nos IFs; b) Aspectos da política e da legislação de Educação Especial nos IFs e c) Gestão e organização das práticas de atendimento pedagógico em Educação Especial nos IFs.

Ao fim, compreendemos que as ações institucionais para o atendimento do público da Educação Especial nos IFs estão direcionados, em sua maioria, para o cumprimento de medidas previstas na legislação, como acessibilidade arquitetônica, acesso aos processos seletivos, contratação de profissionais para o atendimento do público da Educação Especial e organização da gestão para adequar-se ao atendimento.

Os aspectos com a perspectiva formativa e pedagógica que seriam a finalidade da política, ainda estão em menor evidência, ou seja, a aprendizagem e a formação profissional das pessoas com NEEs ainda recebem pouca ênfase nos investimentos institucionais pelo que é possível observar na leitura dos relatórios de gestão 2015 e nas respostas dadas pelos sujeitos responsáveis pelas ações ditas inclusivas nos IFs.

Nessa perspectiva, a observância à legislação em vigor para alguns aspectos é ofuscada pelas raras adaptações didáticas e pedagógicas mencionadas (quando citadas, são feitas com pouca clareza das ações) e pela quase ausência de profissionais especializados que pudessem subsidiar o atendimento ao público da Educação Especial.

Apesar de se falar em rede federal e de ter ocorrido um investimento para a sistematização das ações relativas à Educação Especial por meio do Tecnep, principalmente nos anos 2000, as instituições funcionam de forma autônoma e pouco articuladas, mas esse é um aspecto geral da constituição da institucionalidade da rede federal e não uma questão específica da Educação Especial.

Apresenta-se como contradição, exatamente o fato de que com o desenvolvimento das ações, nesse curto percurso histórico, se perde a referência ao Programa/Ação Tecnep, e a Educação Especial passa a ter uma trajetória própria dentro de cada IF, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional. Notamos, porém, a necessidade de uma orientação e estruturação por parte da Secadi/MEC para eliminação de equívocos quanto à execução da política, uma vez que toda política carece de análise e acompanhamento para a continuidade baseada nos princípios de sua proposição.

A política em si passa a ser a referência para a construção dos atendimentos que estão se configurando em cada instituição por diferentes formas de gestão e organização do trabalho pedagógico, o que desconstrói nossa hipótese inicial de que havia a necessidade de fortalecimento das ações via grupo central gestor no Ministério da Educação como ocorreu no princípio do Tecnep. Assim, a Educação Especial ocorre, já que os estudantes público da Educação Especial ingressam nos IFs, porém não se dá de maneira sistemática e nem como política de totalidade da rede federal.

Os dados evidenciam que a política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva nos IFs configura-se por ações locais que podem contribuir para construção de uma política mais ampla, não unificada, já que as realidades são distintas: um estudante surdo do curso técnico em Pesca da região norte terá necessidades muito diversas de um aluno cego no curso técnico em Agropecuária da região centro-oeste por exemplo. Nesse sentido, manuais ou formações instrumentais pouco contribuirão para a articulação dos profissionais que precisam proceder o atendimento para cada caso.

A organização do texto final desta pesquisa apresenta, além da introdução e das considerações finais, três capítulos. O capítulo inicial aborda aspectos conceituais, políticos e históricos da Educação Especial Inclusiva brasileira, realizando uma discussão com o objetivo de apreender algumas contradições presentes no desenvolvimento das políticas educacionais que têm relação com o atendimento do público da Educação Especial nos institutos federais.

O segundo capítulo trata da constituição histórico-política dos IFs, demonstrando as características e especificidades de uma rede de ensino, que apesar de antiga vem inaugurando novas formas de organização. Nossa intenção é a de compreender a Educação Especial nesse cenário.

O terceiro e último capítulo expõe nossos achados acerca da Educação Especial Inclusiva na rede federal obtidos por intermédio da análise dos Relatórios de Gestão dos IFs do ano de 2015 e das respostas aos questionamentos feitos aos servidores responsáveis pelas ações de gestão da Educação Especial em cada IF por meio de formulários eletrônicos enviados a todos os institutos.

1 ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA BRASILEIRA

O bem conhecido em geral, justamente por ser bem-conhecido, não é reconhecido. É o modo mais habitual de enganar-se e de enganar os outros: pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixá-lo tal como está. Um saber desses com todo o vaivém de palavras, não sai do lugar – sem saber como isso lhe sucede.

HEGEL

Sem a ambição de tratar da história e das políticas de Educação Especial em sua completude, propomo-nos a compreensão da realidade atual da Educação Especial brasileira. O compromisso não é de uma sistematização pormenorizada das políticas de Educação Especial no Brasil, considerando a amplitude de debate já existente na área⁸. Nosso esforço ao tomar como referência os contextos históricos e políticos é o de apreender algumas contradições presentes no desenvolvimento das políticas educacionais que têm relação com o atendimento do público da Educação Especial nos institutos federais.

A primeira demarcação a ser feita é: o que é Educação Especial, o que é Educação Inclusiva e o que é Educação Especial na perspectiva Inclusiva? Nos últimos tempos tem sido recorrente o emprego das expressões “inclusão escolar” ou “educação inclusiva”, em substituição ao termo Educação Especial quando relacionado à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs). Essa troca parece ocorrer não apenas no cotidiano escolar, mas também nos debates acadêmicos e em escritos institucionais.

A crença equivocada de que a inclusão educacional substituiria a Educação Especial tem relação com a confusão da Educação Especial como sinônimo de classes especiais, de escolas especiais, de ensino em separado. Essa distorção

⁸ Para análises da produção científica na área de Educação Especial de modo mais aprofundado, recomendamos os trabalhos dos seguintes autores: Antunes et al. (2010); Bueno (2012); Bueno e Ferreira (2011); Nunes, Braun e Walter (2011), Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), Pasian, Mendes e Cia (2013), entre outros.

conceitual causa, para pessoas que desconhecem a Educação Especial, repulsa pela referência a esse termo, julgando-o desatualizado.

No entanto, Educação Especial é uma área de conhecimento da Educação⁹ e uma modalidade da educação brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação nacional. A ideia de modalidade implica exatamente metodologias diferenciadas, um *modus operandi* específico de desenvolver o trabalho educativo, no que diz respeito ao: currículo, tempo, avaliação, material, entre outras adaptações.

A discussão sobre a “inclusão escolar” tem ganhado adesão em meio à dispersão discursiva que versa sobre as práticas denominadas inclusivas no contexto escolar. O uso indiscriminado de alguns termos e, na maioria das vezes (mesmo no meio acadêmico ou nos documentos legais), desacompanhado de uma reflexão conceitual, tem levado à banalização de conceitos. Padilha (2013, p. 88) demonstra essa preocupação:

[...] conceitos como os de inclusão e exclusão não podem ser banalizados, simplificados, porque se corre o risco de banalizar e simplificar necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, por determinadas condições.

Grosso modo, a Educação Especial tem um público-alvo específico definido por decreto: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O lugar de aprender é na escola, como para as pessoas que apresentam desenvolvimento “típico”, e não em um lugar específico e exclusivo para que esse público receba escolarização como já ocorreu historicamente. Já a Educação Inclusiva seria uma das bandeiras de luta de defesa dos ditos “excluídos” historicamente da escola, um projeto de educação para todos dentro de uma suposta proposta maior de “Inclusão social”.

⁹ Para efeitos de avaliação da Capes trata-se da subárea: 70807051, dentro da área de conhecimento Educação (inserida na grande área das ciências humanas). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi uma tentativa de esclarecer e conciliar esses termos, uma vez que, a Educação Especial é antes educação, por isso, estaria implicada e particularmente identificada com o movimento mundial “[...] em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

Apesar de a LDB, a Lei maior da educação brasileira, não fazer referência à Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento orientador sem força de lei, é que tem sido largamente referenciada na legislação que a sucedeu, e a ideia de “inclusão” vem sendo absorvida pela área educacional como substitutiva de Educação Especial.¹⁰ Concordamos com o entendimento apresentado por Ferrazzo e Maciel (2016, p. 368) de Educação Especial como:

[...] um sistema de concepções e práticas acerca da educação destinada às pessoas com deficiências, [e como tal] reflete a totalidade do movimento histórico-social de produção material num dado estágio do desenvolvimento da sociedade. Assim, conforme cada nova geração se apropria das objetivações resultantes da atividade das gerações anteriores, aperfeiçoando-as e transformando-as, vão surgindo novos critérios, novas formas organizativas, novas reflexões teóricas e práticas, que sustentam a forma de compreender as pessoas com deficiências.

A falta de zelo com os conceitos tem consequências nos cotidianos das instituições. Uma delas é a de colocar o público-alvo da Educação no “pacote” de outras “minorias” comprometendo a especificidade do atendimento, que já é marcado por uma abstração do “como” executá-lo, visto que a legislação nem sempre é clara quanto aos procedimentos, o que dificulta a organização das instituições escolares.

Segundo Mendes (2006, p.387) “A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis”. São exemplos: Jean Itard que se propôs educar Victor de Aveyron, conhecido como o garoto selvagem após ser encontrado em uma floresta

¹⁰ O Grupo de trabalho 15 da ANPED permanece denominado GT Educação Especial, apesar de acolher nas discussões a ideia de inclusão e de ampliação do público.

francesa em 1799. Itard foi sucedido por outros médicos como: Philippe Pinel e Edouard Séguin entre outros.

A Educação Especial tinha a característica de ocorrer em asilos pois acreditava-se que essas pessoas seriam melhores atendidas se segregadas e por isso “[...] a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388). Os movimentos sociais em um cenário pós 2ª Guerra legitimados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), fomentaram a discussão de que a segregação de qualquer grupo era indesejável.

No Brasil o atendimento educacional às pessoas com deficiência já foi intitulado: “Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTA, 2011, p. 18). Apesar de as primeiras ações oficiais brasileiras terem ocorrido ainda durante o Império, é recente a história do campo que hoje é denominado Educação Especial, se pensada como política pública, ou seja, um projeto sistematizado pelo Estado para a área educacional.¹¹ Segundo Jannuzzi (2015), a Educação Especial no Brasil teve sua origem ainda no período colonial, nas Santas Casas de Misericórdia trazidas de Portugal, e “vinha impregnada de filantropia, capa que a tem envolvido constantemente” (JANNUZZI, 2015, p. 27).

Mazzota (2011, p. 27) afirma que foi a partir do final dos anos 1950 e no decorrer dos anos 1960 que teve início, na política educacional brasileira, a “[...]”

¹¹ Precisamente com a criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) no Rio de Janeiro. A criação se deu após José Álvares de Azevedo, cego de nascença, retornar da França em 1850, onde estudou dos 10 aos 16 anos na única instituição especializada no ensino de cegos do mundo – o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Lá, teve contato com o Sistema Braille, criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825. O jovem voltou com o objetivo de difundir o Braille e de fomentar a criação de uma escola semelhante no Brasil. Começou a dar palestras nas casas de família e nos salões da Corte e ao ministrar aulas para a filha cega do médico da Corte Imperial, conseguiu uma audiência com o Imperador Pedro II, que ficou impressionado com a demonstração do Sistema Braille e aderiu a proposta de criar no Brasil uma escola semelhante à de Paris. (Fonte: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>). Dois anos depois, em 1856, D. Pedro II autoriza a criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de surdos), com a participação do surdo francês Ernest Huet. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso, dando origem a Língua Brasileira de Sinais. Fonte: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>.

educação dos deficientes, dos excepcionais ou a educação especial”. É emblemática, nesse contexto, a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954, no Rio de Janeiro, e da Sociedade Pestalozzi, em 1926, no Rio Grande do Sul, ambas caracterizadas como organizações filantrópico-assistenciais administradas por familiares, comumente conhecidas como escolas especiais.

O modo assumido inicialmente pelo Governo Federal para as ações em nível nacional foi por meio de campanhas, empreendidas a partir de 1957¹². Nesse período, a Educação Especial ocorria predominantemente nas instituições especializadas, mesmo que a Constituição Federal demarcasse que ela devesse ocorrer “preferencialmente” nas escolas regulares, como é possível observar no art. 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

A política praticada na década de 1970 apresentava um “[...] posicionamento que atribui um sentido *clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter *preventivo/corretivo*. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita” (MAZZOTA, 2011, p. 77-78, grifos do autor). Por isso, era comum a valorização dos testes diagnósticos realizados por equipes biomédicas e psicossociais. A partir de uma classificação, as pessoas com deficiência eram encaminhadas para o atendimento educacional, que era apenas mais um dos serviços oferecidos dentre os outros de cunho médico e terapêutico.

As bases para uma educação não segregada para pessoas com deficiência surgiram exatamente em oposição ao modelo médico da deficiência, que seria substituído pelo modelo social da deficiência. Mendes (2006) esclarece que a partir de 1970 os pressupostos de normalização e integração escolar ganharam força as propostas “[...] visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e

¹² As primeiras campanhas foram: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Visão (Decreto Federal nº 44.236, de 1º de agosto de 1958) (MAZZOTA, 2011). Dois anos depois, das primeiras campanhas, em 1960, o Decreto nº 48.961/ 60 instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis” (MENDES, 2006, p. 389). No entanto, a falta de clareza em relação ao que estava sendo proposto posteriormente causou a confusão de entendimento de que se tratava de “normalizar as pessoas”.

A integração escolar foi a mudança promovida pelo princípio de normalização que fez com que crianças com deficiência pudessem ser matriculadas em escolas comuns ou em classes especiais dentro dessas escolas. Os resultados positivos dessas iniciativas para pessoas com e sem deficiência foram difundidos mundialmente. Mendes (2006) ao analisar a literatura mundial sobre inclusão escolar concluiu que

[...] o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. Uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços (MENDES, 2006, p. 391).

Apesar disso, ainda segundo Mendes (2006), a versão romantizada e mais difundida dessa história é a de que o debate acerca do que seria uma “educação Inclusiva” tem como origem as iniciativas promovidas por agências multilaterais como parte do “movimento global de combate à exclusão social”.

A compreensão de Romeu Sasaki, autor que vem influenciando a discussão sobre as pessoas com deficiência, inclusive sendo muito citado pelo campo educacional e mesmo pelos textos governamentais desde a década de 1970 no Brasil, está nessa perspectiva, segundo a qual , inclusão social é o:

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 2005, p. 40).

Essa “proposição de inclusão” não objetiva combater radicalmente as causas das situações de exclusão social, conforme analisa Lancillotti (2000, p. 94): “[...] a despeito do que afirmam seus defensores, parece que a luta pela inclusão é uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, já que não toca suas razões de fundo e se estabelece como movimento compensatório”.

Na perspectiva de defesa da possibilidade de mudança do “paradigma da Integração para a Inclusão” a partir dos esforços de todos, situa-se o pensamento de outra autora muito influente no campo da Educação Especial, também citada por Sassaki e por diversas pesquisas na área: Maria Teresa Eglér Mantoan, para quem “Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Porém, a própria noção de “para todos” é esvaziada de sentido se analisadas as evidências da realidade educacional, já que muitas são as pesquisas brasileiras¹³ que demonstram a falta de proposta significativa para estudantes com NEEs matriculados nas escolas “inclusivas”. Algumas experiências mostram, inclusive, que é preciso um grande investimento por parte das famílias para que os estudantes tenham os atendimentos necessários para a escolarização.

A ideia de “paradigma da inclusão” e de “todos juntos” também pode ser lida logo no primeiro parágrafo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O fato é que, até os tempos atuais, o duplo sistema educacional (regular e o especial) permanece para as pessoas com deficiência, apesar das políticas ditas

¹³ São exemplos: Caetano (2002) e também nossa própria pesquisa de mestrado identifica a falta de propostas pedagógicas para estudantes com NEEs (MENDES, 2010) em contextos de escolas ditas inclusivas.

inclusivas, sobretudo por meio de instituições filantrópico-assistenciais, fato que parece incompatível com o discurso da inclusão.

É preciso ressaltar que essas instituições tiveram um importante papel histórico nas reivindicações de atendimento às pessoas com deficiências por parte do Estado. A pressão política advinda desse setor resultou na criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973 dentro do Ministério da Educação, sendo a primeira diretoria geral assumida por uma representante da Sociedade Pestalozzi¹⁴.

Na atualidade, a presença da pressão política por parte de organizações dessa natureza ainda pode ser observada nos projetos e votação para aprovação de leis, mas talvez com motivações diferentes. Luís Nassif¹⁵ no artigo *Como a Educação Inclusiva enfrentou o preconceito e as APAES*¹⁶ (2013), escreveu sobre o “lobby” das Apaes e esclarece sobre o que ele denomina uso político e econômico da “causa” das pessoas com deficiência, cujo discurso emocional é usado por senadores citados na matéria, inclusive com informações monetárias. Segundo ele:

A face legítima é composta por voluntários, pais empenhados em buscar o melhor para os filhos. A face deletéria é a da organização política controlada pela Federação das Apaes, colocando os interesses de dirigentes acima das pessoas assistidas, manobrando a deficiência como mero instrumento para o acesso às verbas públicas e para promoção política, recorrendo a um festival de desinformação sem paralelo e constituindo-se, hoje em dia, no principal obstáculo à educação inclusiva (NASSIF, 2013).

Com o devido posicionamento do Estado, os espaços alternativos de escolarização de pessoas com deficiência deixariam de “competir” com a escola pública na obtenção de investimentos dos recursos financeiros que são públicos, havendo ainda, possivelmente, espaço para essas importantes instituições tradicionais, que poderiam continuar contribuindo com a sociedade após um processo de ressignificação de seus papéis sociais. Glat, Blanco e Redig (2015, p. 101) lembram que em países da União Europeia, Estados Unidos e Canadá, por exemplo,

¹⁴ Professora Sarah Couto Cesar (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015).

¹⁵ Jornalista. Foi colunista e membro do Conselho Editorial da Folha de São Paulo e especialista em economia.

¹⁶ Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/como-a-educacao-inclusiva-enfrentou-o-preconceito-e-as-apaes>>. Acesso em: 10 mar.2017.

[...] as associações de pais e profissionais, majoritariamente desempenham um papel de agentes de pressão política e fiscalização junto ao Estado para garantia de serviços especializados. No Brasil, elas se constituíram originalmente, e vem exercendo desde então, a função prioritária de prestadores de serviços. Paralelamente, estas instituições, por sua própria natureza, se tornaram, também, um *locus* de identificação, pertencimento social e suporte mútuo para indivíduos com deficiências, suas famílias, e até mesmo para os próprios profissionais que nelas atuam.

Em estudo realizado pelo MEC na década de 1990, denominado “Educação Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas”, essas parcerias público-privadas foram descritas como uma “terceirização vantajosa”, de acordo com o que podemos ler no caso do estado do Paraná:

Outra importante parceria se faz com as ONGs. Tem-se considerado que a secretaria não deve ter funções executivas em todas as áreas, mas deve valer-se da capacidade executiva e gerencial das ONGs. Por isso mesmo havia, em setembro de 1995, 272 convênios na área da Educação Especial, dos quais 210 com APAEs. Tais convênios envolvem não só a transferência de recursos financeiros, como também a cessão de funcionários docentes e não docentes, além da capacitação de pessoal. Um entrevistado estimou que, em 1995, o estado destinou cerca de US\$ 1,094 mil para as ONGs (fora a cessão de pessoal), que atende a aproximadamente 23 mil alunos, correspondendo à despesa média anual de US\$ 47.57. Comparado com o repasse anual de US\$ 324.00 por aluno para os municípios e com o custo aluno/ano do estado de US\$ 390.00, mesmo que aquele valor esteja subestimado, observamos que essa espécie de “terceirização” é financeiramente vantajosa para o estado (BRASIL, 1996a, p.85)¹⁷.

Porém, a manutenção de um sistema paralelo, como são as escolas especiais, não pode ser justificada porque é mais viável financeiramente, e talvez nem seja. O que está em questão é qual projeto de educação o país quer assumir. No contexto histórico da década de 1990, o incentivo às parcerias poderia ser subsidiado também pelo texto da Declaração de Salamanca: “[...] investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. [...]” (UNESCO, 1990). Outros documentos de organismos multilaterais

¹⁷ Nassif estabeleceu novas relações no caso do Paraná entre **as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), Marlus Arns e as ligações com a Operação Lava Jato. Que podem ser lidas em:** <https://www.revistaforum.com.br/2017/04/30/nassif-o-caso-das-apaes-e-esposa-moro/>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

também trazem a ideia de que a colaboração Inter setorial seria desejável nos processos.

A articulação política para a necessidade de manutenção de instituições de base assistencialista pode justificar a utilização de termos como “preferencialmente” ou “prioritariamente” na legislação nacional, a fim de deixar a possibilidade de obtenção de recursos financeiros públicos por parte de organizações não governamentais. Como podemos observar desde a primeira LDB e na Carta Magna, no Art. 208, no inciso III, como dever do Estado a garantia de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O amparo legal que garante o financiamento público para “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011b) não fomenta uma nova configuração para o cenário, garantindo o custeio, por meio de dupla matrícula (no ensino regular e nas escolas especiais) conforme o Art. 4º do **Decreto nº 7.611/2011**: “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula” (BRASIL, 2011b), assegurando recursos nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253/2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Kassar (2001, p. 29), ao referir-se a essas organizações, enfatiza que:

As instituições ‘privadas’, principalmente no setor de atendimento especializado a pessoas com deficiências, vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população pela ‘gratuidade’ de alguns serviços.

A legislação “protege” as instituições em questão e o que vem ocorrendo é um movimento de adaptação ao que as políticas de Educação Especial colocam em pauta para que não percam o dinheiro público como fonte de verbas. São exemplos desse

movimento: “Apae-Educadora”¹⁸, autodefensoria¹⁹, propostos em 2001, entre outras iniciativas compatíveis com a busca de financiamento público com finalidades educacionais, em “[...] um esforço para romper com o modelo médico, e se constituir menos como clínicas e mais como escolas” (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015, p. 104).

Foi a partir das décadas de 1980 e 1990 que se passou a pautar a Educação Especial de acesso universal, em oposição às políticas assistenciais e às iniciativas isoladas do Estado (campanhas). Piccollo e Mendes (2012) relacionam a questão da assistência com as estruturas sociais do sistema produtivo de nossa sociedade:

No terreno do capital, obcecado pela exploração da força de trabalho, aqueles que são vistos como potencialmente menos exploráveis pelos detentores dos meios de produção, tais como pessoas com deficiência, em razão de seu suposto desajuste em relação à normalidade instituída pela parafernália industrial, são alijados de tal estrutura. Sem os meios necessários para a manutenção de sua existência, a dependência e o assistencialismo brotam quase como elementos naturais. Exclui-se uma coletividade para posteriormente incorporá-la às margens e justificar a suposta benevolência do sistema produtivo. Este é o grande dilema enfrentado pelas pessoas com deficiência na senda do capitalismo, estar dentro e fora ao mesmo tempo, fazer parte e ser segregado simultaneamente (PICCOLLO; MENDES, 2012, p. 61).

A dissertação *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*, de Ana Paula Romero, demonstra a estreita vinculação da Educação Especial com as políticas de tendência neoliberal assim como ocorreu com o campo da educação de modo geral na década de 1990, condizente com a “tendência mundial da propalada oferta da educação básica para todos os indivíduos como uma das formas de constituição de uma sociedade justa e igualitária” (ROMERO, 2006, p. 12).

Genericamente podemos dizer que o deslocamento da concepção de educação das pessoas com deficiência, em separado das demais, para a ideia de que todos deveriam aprender juntos e compartilhar dos mesmos espaços, se deu mais fortemente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), produto da

¹⁸ “Apae educadora a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais”. Ivanilde Maria Tíbola. Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2001. p.56. Disponível em: <http://www.apaepr.org.br/arquivo.phtml?a=11505>. Acesso em: 29 mar. 2017.

¹⁹ Movimento de autogestão e representação por parte das próprias pessoas com deficiência. Para maiores informações consultar: <https://apaebrasil.org.br/arquivo/term/auto>.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). O Documento-síntese teve a assinatura de representantes de cento e cinquenta e cinco governos, afirmando o compromisso com a educação de qualidade para todos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.50) avaliam que a conferência funcionou como um “[...] momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional”. Nessa perspectiva, assumir compromissos compatíveis com esse projeto pode evidenciar apenas uma preocupação em atender ao anseio de que o país apresente um quantitativo de matrículas que resulte em uma boa repercussão na política internacional.

Na ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Brasil foi mencionado como um dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (os demais eram: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).

Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão ‘para todos’ que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito NEBA [necessidades básicas de aprendizagem] em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

As bases políticas e ideológicas do documento-síntese da conferência permaneceram no contexto brasileiro por meio do Plano Decenal de Educação (1993-2003) e de anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo. Assim, “[...] acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional

por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

Além da Declaração Mundial de Educação para Todos, não podem ser negligenciadas em uma discussão acerca das políticas de Educação Especial no Brasil, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)²⁰ e a Convenção de Guatemala (1999)²¹. Ambas tiveram influência direta nas formulações das políticas públicas da atualmente denominada educação inclusiva brasileira. Aliás, os termos Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais²² podem ser observados na legislação nacional a partir do documento-síntese da Declaração de Salamanca, cuja essência é basicamente defender a matrícula de pessoas com NEEs juntamente com todas as outras (Educação para todos independentemente das diferenças ou dificuldades) e não mais exclusivamente em instituições especializadas em Educação Especial como vinha ocorrendo na maioria dos países ao longo da história.

Segundo Sasaki (2005), os termos “Inclusão”, “educação inclusiva”, “abordagem da educação inclusiva”, “classes inclusivas”, “princípios de inclusão”, “escolaridade inclusiva”, “políticas educacionais inclusivas”, “provisão inclusiva às necessidades educacionais especiais”, “inclusão na educação e no emprego” e também “sociedade inclusiva” foram registrados pela Unesco na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

²⁰ Documento elaborado na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em Salamanca-Espanha em 1994. Segundo o documento: “[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”.

²¹ Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, ocorrida em 28 de maio de 1999.

²² O parecer CNE/CEB 17/2001 coloca como nota de rodapé: “O documento irá se referir à ‘necessidades educativas especiais’ como ‘necessidades educacionais especiais’, adotando a proposta de Mazzota (1998), de substituir ‘educativa’ por ‘educacional’. Do mesmo modo, considerando que a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, tomamos a liberdade de alterar as expressões ‘integrada’ ou ‘integradora’ por ‘inclusiva’, assim como adequamos as referências às etapas da educação básica (‘primário e secundário’ por ‘fundamental e médio’)” (BRASIL, 2001, p. 5). Posteriormente em outro documento nacional encontramos esclarecimento complementar: “Necessidades educacionais especiais” desloca o enfoque da deficiência ou da dificuldade de aprendizagem do aluno para as respostas educativas que a escola deve oferecer para satisfazer às necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial (BRASIL, 2006b). As necessidades educacionais especiais contempladas pela educação especial brasileira, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, abrangem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação classificados no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, como público da educação especial.

Kassar, ao analisar as opções políticas brasileiras para as ações de consolidação de uma “[...] rede de proteção social, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 [...]” (KASSAR, 2012, p. 97), agrupa três aspectos que considera significativos para a compreensão da disseminação de ideias propositivas de uma Educação Escolar Inclusiva:

O primeiro se refere ao movimento de associações de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiências que, durante o século XX, organizavam-se em associações em defesa dos direitos dessa população. [...]. Essas instituições passaram a se ‘internacionalizar’, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros.

O segundo aspecto se refere às mudanças de ações e proposições, ocorridas pelo mundo, relativas às pessoas com deficiência. Na Dinamarca, por exemplo, há adoção dos princípios de Normalização, em 1959, através do *Mental Retardation Act*. [...]. Ainda, em vários países, experiências de matrículas de crianças com deficiência em salas de aulas comuns passam a ser registradas: na Alemanha e nos Estados Unidos da América, nos anos 1970; na Espanha nos anos 1980.

O terceiro aspecto refere-se aos acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil. Dentre eles citamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a instituição do Ano das Pessoas Deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a convenção de Guatemala (1999), entre outros (KASSAR, 2012, p. 97).

Apresentamos no Apêndice B dois quadros com leis e decretos relacionados à Educação Especial brasileira e um quadro apresentando os documentos internacionais mencionados na legislação nacional. Dentre os documentos que são determinantes para nossa análise neste estudo, destacamos quatro políticas de Estado (Decretos e Lei) e duas proposições de políticas de governo:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- b) Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999);
- c) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001);
- d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);

e) Decreto 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011b); e

f) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2016).

O que é comum nos documentos governamentais é a eloquência na defesa pela inclusão ao enumerar suas vantagens. No entanto, é preciso considerar que: “[...] a ausência de referências às principais causas de desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2013, p. 16).

Para Romero (2006), a Unesco tem orientado suas proposições para a Educação alicerçadas em “princípios e valores humanos” (tolerância, solidariedade, cooperação, altruísmo, compreensão e amizade), como forma de enfrentamento das situações conflituosas mundiais acirradas pelas manifestações de que as coisas não estão funcionando bem no sistema capitalista, deslocando assim, a discussão da desigualdade socioeconômica para determinantes locais e individuais tais como a discriminação, o preconceito e a intolerância.

Nesse sentido, para Garcia (2004) as políticas de inclusão têm estreita relação com a “gestão da pobreza”, pois o que está em proposição não é uma política social que objetive reduzir a desigualdade social, econômica, cultural, buscando o desenvolvimento humano e condições dignas de vida. Estariam, portanto, a serviço da “gestão social dos riscos sociais”, legitimado por um discurso humanitário e cuja operacionalização deve ser realizada por meio da participação comunitária. Ainda sob essa lógica, Garcia (2004, p. 150) pondera que:

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma ‘solução’ ou ‘fórmula’ para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos ‘politicamente corretos’ na tentativa de construir uma linguagem de ‘mudança social’ que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados. As agências multilaterais cujos documentos foram aqui analisados não escondem a realidade de desigualdade social do mundo contemporâneo. Contudo, apresentam um cenário baseado em seus dados estatísticos e levantamentos de demandas sociais. Uma

'versão' da história atual está sendo contada por esses organismos internacionais, os quais têm legitimidade para colocar-se como porta-vozes de diagnósticos sociais, quer seja pela sua tradição construída na segunda metade do século vinte, quer seja pelo poder de financiadores de projetos sociais nos países mais pobres do mundo.

Há risco nessa adesão à "inclusão" promovida e não conquistada pela mobilização social, mas que foi "concedida" com a finalidade de conformação das insatisfações nas relações sociais injustas, que colocam nos sujeitos as responsabilidades pela execução de projetos. Ainda sob o ponto de vista de Garcia (2004),

A educação recebe das agências internacionais a missão de contribuir decisivamente para acomodar a infância pobre e suas famílias, sendo considerada como esfera privilegiada na resolução dos problemas sociais. Para isso há todo um investimento discursivo na formação do "capital social" e no "empowerment" das "comunidades", bem como na valorização dos professores, o que contrasta com a omissão sobre uma ampliação dos investimentos financeiros estatais. As escolas devem dar conta de gerir melhor o orçamento já existente ou buscar outras fontes de financiamento junto às suas comunidades. O discurso pedagógico de formação dos professores e das aprendizagens necessárias à sociedade contemporânea entra em colisão com as condições de trabalho docente e de ensino dos alunos (GARCIA, 2004, p. 152-153).

Laplane (2013) analisa como "potencialmente mistificador o discurso que defende a inclusão, principalmente em países como o Brasil, que, mais uma vez, adotam discursos gerados em países cuja realidade social é profundamente diferente" (LAPLANE 2013, p.17), apesar de a autora demonstrar o entendimento de que "o discurso em defesa da inclusão constituiu-se historicamente oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva" (LAPLANE 2013, p.16-17). E segue considerando que imperativos pela inclusão precisam ser ponderados:

O *elogio da inclusão* apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz, é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos. A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de

existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (LAPLANE, 2013, p. 17, grifos da autora).

Não estamos nos posicionando contrariamente à ideia de Educação inclusiva, estamos dizendo que a inclusão escolar, apesar da envolvente aparência, não é algo a ser defendido por si só, sem ressalvas. É necessário o exercício contínuo da compreensão da totalidade dos nexos entre sociedade - escola - Educação Especial, sobretudo porque:

Não podemos esquecer que a etiologia de várias deficiências está relacionada à má nutrição, a extrema pobreza, falta de água encanada e potável, inexistência de saneamento básico, inacessibilidade de remédios e atendimento médico adequado devido à impossibilidade de pagar por esses serviços, recursos, ferramentas, cabendo ainda citar o aumento da criminalidade e guerras, além de condições de trabalho inadequadas. O que há de natural, biológico ou casual nesta condição? (PICCOLLO; MENDES, 2012, p. 62).

José de Souza Martins, na obra *Exclusão social e a nova desigualdade* (2003), tenciona as noções de exclusão e de pobreza no mundo moderno, marcadas por elevada relatividade. Nas palavras do autor:

[...] a exclusão é apenas um *momento* da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em *privação*: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de direitos, privação de esperança. É isso, em termos concretos, o que vulgarmente chamamos de *pobreza*. É preciso, pois, estar atento ao fato de que, *mudando o nome de pobreza para exclusão*. Podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudou de forma, de âmbito e de conseqüências. Estamos longe do tempo em que pobre era quem não tinha apenas o que comer. Sem contar que a realidade da pobreza inclui hoje mais do que comida, além de incluir a negação subjetiva da pobreza por parte dos pobres: na medida do possível eles preferem não se reconhecer como tais. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que a pobreza, no mundo moderno, é relativa. A linha que separa ricos e pobres é uma linha móvel, constantemente redefinida por uma cultura que também muda, e que define de modos sucessivamente diferentes e até contrastantes o que é a pobreza (MARTINS, 2003, p.18, grifos do autor).

Do mesmo modo, o termo excluído passou a ser um vocábulo genérico para designar as “minorias”, quais sejam: pobres, mulheres, minorias sexuais, religiosas ou étnicas, em alguns casos jovens ou idosos, pessoas com deficiência, ou até mesmo

os que não consomem ou não produzem conforme o previsto pelo estilo de vida capitalista, em que é completamente possível “colocar num pacote” pessoas que não tem nada em comum. No entanto, a desigualdade atinge a cada grupo ou indivíduo de modo particularizado. É acerca dessa generalização que Oliveira (1997, p.50), esclarece:

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrassensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável [...] Uma confusão desse tipo, independentemente das discussões de natureza política que enseja, é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes.

O que existem então são pessoas hipoteticamente incluídas e hipoteticamente excluídas, sempre em elevado grau de relatividade de quem julga o sujeito e seu contexto. De forma rigorosa, Martins (2003, p. 14, grifos do autor) afirma que não existe exclusão, logo não existe ‘excluído’, o que existe é:

Contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, dentro da realidade que produziu os problemas que as causam.

Distinguir, portanto, que o que vem sendo chamado de exclusão é, na verdade, uma expressão da contradição do desenvolvimento histórico de determinada forma de dominação, faz com que movimentemos nosso pensamento para compreensão de que não é algo dado e irremediável, mas histórico e concebido pela humanidade, e por isso também, passível de transformação social.

Assim sendo, a inclusão só faria sentido em um contexto em que a exclusão se apresentasse anteriormente, já que a exclusão produzida pelo sistema gera a necessidade de promover a inclusão, de “equiparar as oportunidades”, ou seja, após

a expropriação dos bens materiais e simbólicos essenciais ao gênero humano, como saúde, moradia, lazer ou educação.

Por outro lado, não é possível lidar com o conceito da exclusão como se fosse operativo²³, ou seja, dependesse de mudanças superficiais. Oliveira (2014), após longo investimento de estudos do “fenômeno da exclusão” ao tentar compreender a ideia de exclusão acredita que:

A vocação mais clara da ideia de exclusão é funcionar como conceito descritivo. Dentre as operações teórico-práticas do processo humano de conhecimento, o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema do capital é onde o conceito de exclusão encontra seu emprego mais adequado (OLIVEIRA, 2014, p.183).

No contexto escolar a antinomia inclusão-exclusão é cotidiana. Ferraro (1999) elucida que quando cunhou as expressões “exclusão da escola” (processos prévios que obstaculizariam o acesso) e “exclusão na escola” (processos ocorridos dentro do ambiente escolar: reprovação, repetência e evasão), tinha como objetivo “dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não acesso à escola, evasão, reprovação e repetência” (FERRARO, 1999, p. 24). Segundo o autor, a proposição de distinção se dá sob uma perspectiva científica, mas também política:

Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem consequências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral. Já não se trata simplesmente de caçar os fujões ou de puxar as orelhas dos preguiçosos.

Nesse sentido, de que estamos falando quando pensamos em inclusão nessa sociedade marcada pela desigualdade social? A noção exposta por Góes e Laplane

²³A esse respeito consideramos a tese *Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx* de Avelino da Rosa Oliveira (2002) como leitura adequada para a compreensão de que o “círculo inclusão/exclusão é constitutivo necessário da lógica do capital, como condicionante de seu processo”.

(2013, p.1) é a de que: “[...] uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de inclusão é a de que todas as pessoas têm direito à plena participação social”. Considerando consensual o direito universal proclamado na constituição nacional, não há grande discussão nesse pensamento, apesar de que em termos práticos ele quase sempre não se materializa. Sob essa lógica Garcia (2008, p. 21) salienta que:

A ideia de inclusão escolar que está sendo base para as políticas educacionais tem uma matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social, o que tem consequências políticas e teóricas, além de influenciar as pesquisas na área e propor uma leitura sobre quem são os alunos com necessidades especiais.

A referência à inclusão escolar ou à educação inclusiva pode ter sentidos semânticos variados, a depender de contextos históricos e linguísticos, e por isso, pode estar a serviço de diferentes posições políticas. Daí a necessidade de demarcar que não se trata de uma simples polarização, da oposição inclusão-exclusão ou da utópica ideia de resolução do problema do fracasso escolar por exemplo. Cruz (2012, p. 158) elucida que, “multiculturalismo, identidades e exclusão são temáticas saídas das confrontações intelectuais ligadas diretamente à particularidade social dos EUA” e vêm sendo colocadas como se fossem questões mundiais. O mesmo autor nos esclarece ainda que,

[...] esta laboriosa construção acabou por deslocar o tema da desigualdade social do âmbito da relação entre capital e trabalho para o âmbito exclusivo das características culturais, e como solução para a exclusão indicam as ações focalizadas/afirmativas aos setores sociais mais vulneráveis. Por sua importância empírica mais ou menos evidente na cena contemporânea e pela oferta tão generosa de teorias e definições, o tema exclusão aportado na problemática da cultura, da identidade e da globalização é candidato de maior relevo nas discussões sobre cidadania e democracia nos próximos anos seguidos de perto pelo tema da violência (CRUZ, 2012, p. 159).

Portanto, sempre que em uma discussão o foco esteja lançado sobre a exclusão é necessário advertir que não existe exclusão que não esteja permeada pela desigualdade. Exatamente a par da desigualdade e de que a escola não é para todos, surgem então as classificações: escola especial, escola inclusiva, escola regular, escola comum ao invés de apenas escola. Se a escola fosse para todos, seria redundante qualquer adjetivação, e até mesmo Educação Especial não faria sentido se a escola fosse:

[...] entendida, realizada e vivida como *paideia*, formação cultural para vida comum, a educação, a escola ensina crianças, jovens e adultos a bem-viver, a participar na vida pública, na instituição da *vida boa*, para todos, e não para alguns privilegiados. Espera-se, pois, que essa educação forme a todos nos ideais de constituição e cultivo da vida coletiva, e no reconhecimento de que os homens têm iguais direitos. Certamente essa educação é fundamental para que a igualdade, a autonomia, a liberdade e a participação não sejam meras realidades abstratas, utopias ou conceitos, mas se realizem no trabalho coletivo de criação social, no movimento dos opostos: conflito multiplicidade e unidade, parte e todo, passado e presente, instituído e instituinte, resultado e ato, o feito e o que está se fazendo (COELHO, 2012, p. 25).

Em vista disso, não se trata de estar dentro ou estar fora da escola, as questões de classe são decisivas em nossa sociedade, já que “[...] a precariedade ou inoperância dos serviços de atenção à saúde e educação, destinados à classe trabalhadora, corroboram a produção de ‘necessidades especiais’, que, por outro lado, criam as ‘necessidades de inclusão’” (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 25). Nesse sentido:

Um sujeito deficiente, que tem condições de se beneficiar dos avanços tecnológicos de forma a compensar seus limites, com o uso de próteses ou órteses adequadas, frequentando serviços de saúde e escolares que melhor atendam às suas *necessidades educativas especiais*, ou mesmo estruturando seu próprio negócio, estaria em condições muito vantajosas frente àqueles que mal têm condições de ver asseguradas suas necessidades básicas de sobrevivência. (LANCILLOTTI, 2000, p. 95-96, grifos da autora).

Corre-se o risco de tratar como diferença o que é feito de desigualdade e situar no âmbito de diferentes grupos, por exemplo, “deficiências” que não são inerentes a esses grupos, mas feitas de condições de existência precárias (PADILHA e OLIVEIRA, 2013), tudo isso a serviço da continuidade da desigualdade e para ocultar a impossibilidade de igualdade no atual sistema de produção: “A diferença está a tal ponto naturalizada que não se apresenta como diversidade: a diferença é justificativa para a desigualdade socialmente produzida e sustentada” (MIRANDA, 2010, p. 7).

Pierruci (1999), na obra *Ciladas da diferença*, chama a atenção para uma tendência à adoção do termo diferença em detrimento da igualdade na luta por direitos. “Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos” (PIERUCCI, 1999, p. 7). Segundo o autor, a afirmação de que somos diferentes individual e coletivamente parece muito mais atrativa em uma sociedade desigual. Por

meio do caso Sears²⁴, demonstra que os riscos de assumir o discurso da diferença são reais e não apenas teóricos, e afirmar a diferença pode ser o princípio da discriminação, uma vez que “o jogo político é também uma guerra semântica” (PIERUCCI, 1999, p. 43).

Pierucci esclarece também que, na modernidade, o pensamento conservador de direita foi responsável pela ênfase no discurso da negação à igualdade, uma vez que os seres humanos não nascem e não são iguais, portanto não podem ser tratados como iguais, sendo os aspectos biológicos da diferença uma explicação para tratar as pessoas com desigualdade, ou seja: “funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito” (PIERUCCI, 1999, p. 19). Se tomados apenas os aspectos biológicos, as condições naturais são dadas e por isso, imutáveis, o que pode gerar práticas e posições preconceituosas.

Por outro lado, a igualdade apresenta-se apenas como formal, apenas prescrita nos documentos legais; mostra-se historicamente como um dos projetos inexecutáveis da democracia, mantida nos textos como se fosse possível existir uma igualdade apenas política, e não factual, em uma sociedade em que a lei pode ser abstrata e seletiva:

A Lei de que se fala é a “fundante” do laço social, a que estabelece o princípio da restrição de gozo como condição civilizatória. Desse modo, não é raro, ouvir-se, por exemplo, que alguém se sente lesado em seu direito individual perante a existência do direito do outro. No

²⁴A companhia norte-americana Sears sofreu um processo em 1979 sendo acusada de praticar sexismo na contratação, uma vez que apenas os homens eram recrutados para os cargos mais bem remunerados. Em defesa da empresa, atuou a historiadora **Rosalind Rosenberg** (que se pautou na noção da **diferença**, questionando a suposição de que homens e mulheres teriam as mesmas aspirações e interesses no mercado de trabalho), e na acusação a historiadora **Alice Kessler-Harris** defendeu a **igualdade**, destacando que o “interesse das mulheres”, não são moldados por supostas características femininas, e sim por oportunidades que lhes são dadas, seria a retórica da preferência feminina, que na verdade era a preferência dos empregadores, portanto, discriminação. A manobra da defesa para o ganho de causa foi baseada nos estudos da obra de Kessler-Harris acusando-a de incoerência e oportunismo pelo fato de que Kessler-Harris havia afirmado anteriormente em seus estudos que existiam diferenças socioculturais entre homens e mulheres que moldavam interesses distintos, de tal forma que a relação entre as mulheres e o mercado de trabalho poderia ser diferente. Rosenberg afirmou, portanto, que Kessler-Harris reconhecia a “diferença” e a estratégia deu certo. Foi como se Kessler-Harris tivesse sido traída pela “diferença” que ela enfatizou em sua obra. *“Usada como arma ideológica ou como divisa”, explica Pierucci (1999, p. 41), “é feito feitiço que pode virar contra o feiticeiro. Quando menos se espera, a diferença afirmada joga do outro lado. Faz gol contra”.*

cotidiano da escola inclusiva aparece frequentemente a fala de que a proposta de inclusão não levou em conta nem consultou os professores que em seu ingresso no universo escolar não fizeram a opção de trabalhar com crianças com deficiência. A sustentação da ideia de um direito individual ilustra bastante bem a dificuldade de reconhecimento da Lei, fruto do entendimento generalizado de que as leis estão aí para me proteger dos abusos do outro. Esse entendimento da lei como defensora do direito de cada um e não do direito de todos é gerador de violência, em vez de neutralizador e regulador dela e assinala a presença da tendência individualista e narcisista (VOLTOLINI, 2015, p. 226).

Quando estudamos a escolarização de pessoas com NEEs, observamos também “uma idêntica obsessão de afirmar e sublinhar as diferenças entre grupos de humanos dotados (é o que se diz) de especificidades irreduzíveis” (PIERUCCI, 1999, p. 17). A própria forma de denominação desses sujeitos ao longo da história parece querer demarcar a diferença, portanto, a especificidade (estudantes com necessidades educacionais específicas, por exemplo). Ao pensarmos em deficiência sempre há um referencial para essa afirmação:

Quando se afirma a deficiência de alguém, só se pode fazê-lo em relação a outro, ou seja, essas valorações só existem em relação a uma determinada referência, supostamente ideal. Se, no caso do tema em pauta, a referência é outro homem, supõe-se que haja um modelo ‘ideal’ de homem que referencie o deficiente. Isto, por sua vez, supõe uma concepção de homem (KLEIN e SILVA, 2012, p. 24).

O risco está na obsessão a uma diferença que de fato existe, ou até mesmo àquelas que são sugeridas. Pierucci (1999, p. 27) exemplifica por meio do racismo: “a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática de diferença”. Não há nada de novo ao ouvirmos que mulheres são diferentes de homens ou que pessoas com deficiência são diferentes de pessoas com desenvolvimento típico. Klein e Silva (2012, p. 33-34) posicionam-se chamando atenção para o risco desse discurso e seus equívocos na educação:

Propostas aparentemente progressistas têm cometido o grave equívoco de acobertar a origem dessas diferenças, sob o pretexto de se ‘respeitar’ as diferenças individuais. Na escola, isto tem sido feito sob a forma de mudanças curriculares que oferecem um ‘conteúdo pobre aos filhos dos pobres’ – entenda-se aos filhos da classe trabalhadora-, sob o argumento de que eles apresentam ‘dificuldades de aprendizagem’ e, portanto, a escola deve adequar-se a essas dificuldades. Sob esta mesma lógica, as adaptações e flexibilizações curriculares e metodológicas de ensino destinadas a alunos com deficiências, no ensino regular, sob a lógica inclusiva para superação

do tratamento discriminatório e segregacionista, acabam por oferecer um conteúdo débil para alunos considerados débeis. Veja-se que nesse caso, 'adequar-se' significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial. O que defendemos é exatamente o contrário: não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não se acomodar a elas.

O apego à celebração da diferença que se opõe à igualdade, colocando-a inclusive, como improvável em nossa sociedade, poupa muitos da decisão de lutar por igualdade e isso é confortável, sobretudo para os que não sofrem cotidianamente com a desigualdade; verdade seja dita, "diferentes e, por isto, desiguais". (PIERUCCI, 1999, p. 34).

Aliás, em uma sociedade cuja marca é a desigualdade, é no mínimo cínico falar em igualdade sem mudança dos modos de produzir a vida. Inclusive reivindicar igualdade no acesso e permanência à educação de qualidade (entendida como ter direito a aprendizagem e não somente subsistir matriculado) chega a denotar utopia em nossa sociedade capitalista, por isso, vocábulos que causem menor repulsa têm sido mais apreciados ao se tratar da igualdade, sem assim denominá-la pelos atores sociais que não objetivam trabalhar em prol de uma franca mudança da sociedade.

Scout (apud PIERUCCI, 1999, p. 37) defende que "na verdade, a própria antítese (igualdade-versus-diferença) oculta a interdependência dos dois termos, porquanto a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença não obsta a igualdade". Não se faz necessário escolher entre igualdade ou diferença, não existe "ou", não há dualismo, objetiva-se igualdade exatamente porque existe diferença.

A igualdade é o argumento imperativo na sociedade de classes, a diferenciação (no discurso) serve para obscurecer o gênero humano em diversos contextos históricos, segregando e tratando os sujeitos como casos, individualizando o que é coletivo. Devemos objetivar, portanto, o reconhecimento do que é de todos, da vida coletiva e não de interesses particulares e por isso, o respeito é basilar. Coêlho (2012, p. 26, grifos do autor) elucida que:

Em sociedades autoritárias, muitas vezes se entende o *respeito* como temor, medo, aceitação, obediência e acatamento de vontades e desejos dos que são considerados superiores e importantes em termos de posição e classe social. Mas, *respeitar alguém*, vizinho,

colega de trabalho ou aluno, por exemplo, é aceitá-lo como um igual [...]

Aliás, a exigência da igualdade não é uma apologia à homogeneização dos sujeitos, é a condição para que os sujeitos não sejam classificados a partir das diferenças. O reverso de igualdade é desigualdade e o de diferença é semelhança, logo a recusa da oposição igualdade x diferença ajuda-nos a entender que a diferença não necessita de focalização, e que quando esta se dá, corre-se o risco de que a reivindicação por igualdade seja ofuscada em detrimento de algo que não carece de defesa. Assim:

A exclusão social vivida é que é a mesma. 'É a carência que define a coletividade possível, dentro da qual se constitui a coletividade efetiva dos participantes do movimento', sublinhou certa vez a antropóloga Eunice Durham, referindo-se aos movimentos sociais no Brasil nos anos 1970-1980: "Podemos dizer que a construção dessa igualdade se dá através de uma negatividade específica(...). Os indivíduos mais diversos tornam-se iguais na medida em que sofrem a mesma carência. A igualdade da carência recobre a heterogeneidade das positivities (dos bens, das especificidades, do trabalho, dos recursos culturais). No movimento social, face à mesma carência, todos se tornam iguais. E, agindo em conjunto esses iguais vivem a experiência da comunidade. Os movimentos sociais se constituem, portanto, como lugar privilegiado onde a noção abstrata de igualdade pode ser referida a uma experiência concreta de vida (PIERUCCI, 1999, p. 158).

Para que a diferenciação se concretize, não se faz necessária argumentação, mas quando há a defesa da diferença, a mesma sempre é acompanhada de classificações, hierarquizações, qualificações ou qualquer tipo de julgamento que a possa justificar.

É preciso demarcar, portanto, que nossas demandas enquanto sociedade: direito à educação, saúde, moradia, entre outros não serão contempladas por grupos particulares e pela alegação da valorização das diferenças, mas mediante a busca pela igualdade, que até pode ser estimulada pela diferença inerente ao gênero humano, pela compreensão da importância da coletividade marcada pelas diferenças, mas sem permitir que a celebração da diferença seja uma forma de aceitação da exclusão: "Afim, a diferença diz da universalidade humana, é anterior e posterior à desigualdade e independente dela" (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 37).

Assim como a defesa da diferença, os enunciados do discurso da inclusão e o discurso em prol da equidade se formaram no contexto neoliberal e também estão a serviço da ocultação das desigualdades:

A transmutação da igualdade em equidade seria solidária da transmutação da desigualdade em diferença. Não haveria oportunidade para todos, mas em princípio ninguém deixaria de ser contemplado por ser diferente. Nessa perspectiva, a proteção dos diferentes esconde desiguais (RESENDE; MIRANDA, 2016, p.39).

Apesar de não ser necessário grande esforço para se observar essa crescente substituição dos termos igualdade por equidade nos textos legais, principalmente após reformas educacionais que vêm ocorrendo desde a década de 1990, é hercúlea a tarefa de encontrar uma discussão conceitual nos documentos no que se refere a essa troca. Miranda (2016, p. 96), a respeito da concepção de equidade, clarifica que:

Sherman e Poirier (2007) estudaram distintas concepções e medidas de equidade utilizadas em sistemas educacionais de diversos países e adotaram o modelo empírico de Berne e Stiefel (1984), que adota três princípios de equidade: horizontal, vertical e igualdade de oportunidades. O princípio de equidade horizontal requer tratamento igual para os que são igualmente situados; o da equidade vertical reconhece que os alunos não são todos iguais e que seus pontos de partida em relação a outros alunos devem ser considerados em uma análise de equidade. Já o terceiro princípio, de igualdade de oportunidades, fundamenta-se na noção de que ‘todas as crianças devem ter uma chance igual para ter sucesso, sendo que esse sucesso está baseado em características pessoais tais como motivação e esforço’ (Berne e Stiefel 1999, *apud* Sherman e Poirier 2007, p.25).

No entanto, toda a argumentação para justificar a ideia de equidade está ancorada na defesa contraditória de que é possível ter uma sociedade ao mesmo tempo justa e desigual, por meio da simples promoção de um projeto educacional “para todos”, como podemos atestar no trecho da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Resende e Miranda (2016) esclarecem também que Saviani (1998) e Roberto Donoso (1999) já questionavam no final da década de 1990 a substituição da palavra

igualdade por equidade no campo da educação. As autoras evidenciam que nos documentos resultantes das reformas fomentadas pelo Banco Mundial para a educação, é perceptível o pensamento “neocontratualista” representado mais fortemente por John Rawls (Teoria da justiça, 1971) de equidade como igualdade de oportunidades. Nesse sentido:

[...] a noção de equidade tem sido adotada como sucedânea de igualdade. A finalidade ideológica é escamotear a contradição inerente ao princípio liberal de igualdade, numa lógica pautada pela sociabilidade capitalista, na qual a desigualdade é elemento estrutural a ser naturalizado (DOURADO, 2016, p. 8-9).

O risco está exatamente baseado em uma suposta ética: “A ideia de equidade estaria muito mais próxima de uma noção de justiça distributiva entre diferentes, bem aos moldes de um discurso que privilegia as diferenças” (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 37). A finalidade da transfiguração de igualdade em equidade seria a legitimação da mistificação imprescindível para a manutenção de uma sociedade desigual. Assim:

Converter desigualdades em diferenças atualiza e fortalece a autoridade do capital. Ademais, a par de que o preceito da igualdade não tenha se realizado, a sua existência como princípio sempre foi uma lembrança, um alerta, um questionamento a uma realidade que não o realizava. Afirmar a igualdade ainda pode ser uma denúncia de algo que era como se fosse ou pudesse ser mundo de desiguais. Abdicar da *igualdade* pela sua impossibilidade no mundo do capital e reduzi-la à diferença é fazer da realidade não mais algo que se refere ao que pode ser, mas em mentira manifesta que confirma e perpetua o existente (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 40, grifo das autoras)

Pautar uma Educação Especial consciente dessas contradições implica pensar em uma escola para todos; contudo, a compreensão do que seja a educação para todos precisa ser ampliada:

[...] *o para todos da política inclusiva* deve ser, antes de tudo, um lembrete da restrição de gozo àquele que pretende tomar para si, com exclusividade ou privilégio, os bens da cidade.

Por vezes, na *propaganda* das políticas inclusivas (ponto em que se pode encontrar a identificação dessas políticas ao discurso do capitalista), ele aparece tomado mais pela perspectiva de ampliação de gozo do que pela perspectiva democrática de repartição equitativa dos bens.

E é mesmo essa oscilação entre funcionar como lembrete da restrição do gozo, elemento fundante do laço social, e funcionar como

agenciador capitalista de mais gozo para todos que se configura o risco ético da proposta inclusiva atual.

Não se pode deixar de notar que essa proposta surge formulada no ápice de uma sociedade regulada pelo capitalismo, enquanto regime, e pelo neoliberalismo, enquanto ideologia (VOLTOLINI, 2015, p. 225-226, grifos do autor).

Kassar (2013), ao indagar a quem todo esse movimento se destina, ou seja, de qual aluno se fala, adverte que uma rica literatura crítica já foi elaborada denunciando o caráter preconceituoso de alguns termos na área, com destaque para o trabalho de Amaral (1995). Não faremos no presente texto a discussão sobre a questão da terminologia e denominação histórica dada aos estudantes público da Educação Especial. Pontuamos apenas a percepção de que algumas designações são absorvidas e difundidas pela área, a partir da tradução de documentos produzidos em outros idiomas por Organizações Multilaterais e incorporados pelas políticas brasileiras.

Alguns termos são substitutivos para “retirar” da linguagem o “politicamente incorreto”. Ocorreu com portador de deficiência para pessoa com deficiência, estudante com necessidade especial para estudante com necessidade educacional especial, que foi rapidamente sobreposto por estudante com necessidade educacional especial. Rech (2012, p. 162) avalia que “os neologismos, expressões e conceitos são aceitos e utilizados, sem uma base teórica específica e legitimados por um discurso de construção conjunta, sem definição de suas origens”.

Para Jannuzzi (1985, p. 15), no caso das pessoas com deficiência intelectual (já denominadas historicamente deficientes mentais, excepcionais, retardados mentais) “a substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente a sua perjuratividade”, ou seja, um termo mais aceitável socialmente, não necessariamente tem mais precisão acerca das práticas para com essas pessoas, trata-se apenas do movimento da realidade que é histórica.

Oliveira (2014) analisa que não é um quadro de avanço teórico-metodológico, mas de dispersão linguística, apesar de reconhecer a necessidade do zelo pelas palavras que sempre estão carregadas de sentido. No entanto, algumas retóricas pouco contribuem para novas ações: “as práticas continuam a refletir concepções

arraigadas ao individual, ao biológico e imputando aos próprios estudantes a raiz de suas problemáticas” (OLIVEIRA, 2014, p. 138).²⁵

Enfim, percebemos no cenário nacional, uma história da Educação Especial que foi do extremo segregacionista (a educação das pessoas com deficiência predominantemente em separado do sistema de ensino comum), a outro (todos juntos imediatamente). Considerando o disposto na legislação nacional acerca da garantia do atendimento ao público da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, apresentamos na sequência, o contexto político e histórico da rede federal de educação, composta por organizações híbridas nas quais se pode encontrar a educação básica e superior com muitas facetas: educação profissional, ensino médio, educação de jovens e adultos, cursos de tecnologia e licenciatura e pós-graduação inclusive *stricto sensu*, com o objetivo de compreender a Educação Especial nesse cenário dos IFs.

²⁵ Os estudos do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenado por José Leon Crochík podem se constituir como referências para o aprofundamento da questão.

2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

[...] as escolas técnicas federais, provavelmente [são] a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país.

SAVIANI

Os IFs compõem a maior parte da rede federal de educação profissional e tecnológica do país. O Ministério da Educação data como início da rede, a criação de dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” (EAAs) por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, apenas 20 anos após a Proclamação da República, assinado pelo então presidente, Nilo Peçanha, cuja redação se inicia considerando que:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos **desfavorecidos da fortuna** com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar **cidadãos úteis** à Nação (BRASIL, 1909, grifos nossos).

A vocação primeira das EAAs era compor o cenário nacional republicano civilizador e de modernização. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) era forçoso preparar mão de obra para o trabalho manual, já que as pessoas com maior poder econômico não ocupavam postos de trabalho que tinham a aparência de servidão.

Interessante destacar que a rede federal, criada com o objetivo de atender às demandas das classes proletárias, foi se tornando, ao longo de mais de um século de existência, um *locus* privilegiado, almejado e acessado por aqueles que obtêm maior “sucesso” nos concorridos processos seletivos com vagas bastante limitadas, cada

vez mais procuradas pela classe média. Isso em função do reconhecimento social da qualidade do ensino público e do alto índice de aprovação de egressos nos vestibulares e atualmente nos bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apesar de o objetivo da instituição ser a formação profissional.

As instituições que compõem a rede federal têm trajetórias e históricos diferentes, já tendo sido algumas delas: Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais. Algumas passaram por quase todos esses processos e outras já “nasceram” IFs. Os contextos dessas trajetórias parecem ainda persistir em muitas dessas unidades, um passado que ainda não passou, ou seja, permanece latente no cotidiano dessas instituições, a despeito de suas sucessivas transformações.

Sobre essas transformações, é possível ver nos Apêndices C e D, respectivamente, a trajetória da rede federal de ensino profissionalizante por meio de uma sintética linha do tempo em forma de quadro elaborada a partir dos destaques colocados no sítio do MEC e quadros com o conjunto da legislação em vigor que regula as instituições federais de educação profissional e tecnológica²⁶.

Desde a instauração das primeiras escolas que compõem a rede federal até os dias atuais a questão do projeto de educação profissional a ser ofertada nessas instituições vem se dando em um campo de disputas políticas colocando em pauta a função e a finalidade dessas instituições no cenário nacional. De um lado encontra-se o interesse dos detentores do capital em uma formação pragmática o quanto mais aligeirada possível sob a justificativa de que falta mão de obra qualificada para o exercício de profissões técnicas e de outro as reivindicações dos trabalhadores por uma formação politécnica, não pragmática, com o objetivo de integrar educação

²⁶ Para aprofundamento nos aspectos históricos indicamos a leitura das pesquisas de Andrade (2014), Mattos, (2013), Schimdt (2010). Acerca da Educação profissional no Brasil, as obras de Silvia Maria Manfredi (2002) “Educação Profissional no Brasil”, Kuenzer (2007) “Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal” e o dossiê: “Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil”, são de grande valia para a compreensão da temática de modo pormenorizado.

básica e profissional ao considerar o trabalho²⁷ como princípio educativo, denomina-se esse movimento de educação integrada.

Otranto (2012) contextualiza o surgimento dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em 1978, em decorrência do crescimento de três Escolas Técnicas que passaram a se destacar no cenário nacional, e que vieram a se tornar os Cefets do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais. Essa condição passou a ser desejada pelas demais instituições, devido ao status e possibilidades de obtenção de recursos com a nova condição.

No entanto, o processo foi lento e burocrático, tornando-se facilitado apenas na década de 1990 por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, dando o status de Cefet à todas as Escolas Técnicas Federais.

Em 1996, o Projeto de Lei nº 1603²⁸, elaborado sem a participação da sociedade civil, fruto das políticas neoliberais de Estado Mínimo²⁹ do governo de Fernando Henrique Cardoso, pretendia impor a separação entre o então segundo grau do ensino técnico, ou seja, de uma formação geral para uma formação técnica, em

²⁷ Trabalho aqui entendido como constitutivo do ser social na sociedade capitalista: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017, p.120).

²⁸ Decreto nº 2.208/97 (revogado pelo Decreto nº 5.154/2004) Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²⁹ “Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional” (Lalo Watanabe Minto). Fonte: Glossário da História da Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1>. Acesso em: 26 mar. 2017.

outras palavras, ratificava a “[...] separação, entre trabalho intelectual e trabalho manual; entre o pensar e o fazer; entre o planejar e o executar, características do regime de acumulação taylorista fordista” (MILITÃO, 1996, p. 122).³⁰

A proposta foi de imediato rejeitada pelas instituições que compunham a rede federal, provocando reações por parte dos movimentos sociais e estudiosos da temática na comunidade acadêmica, sobretudo porque tirava do Estado a responsabilidade para com a Educação profissional tecnológica, ao passo que “entregava” ao mercado a formação do trabalhador, inclusive com apoio financeiro às instituições privadas que ministrassem a educação profissional (artigos 6º e 32º).

O texto da LBD, sancionado no mesmo ano, após os embates de diversas proposições, disputas e longa tramitação, apesar de trazer um capítulo dedicado à educação profissional e tecnológica (o Capítulo III), a tratava de modo superficial nos poucos artigos (do 39 ao 42), o que vem provocando, desde então, a necessidade de constantes publicações de decretos, portarias e resoluções, fato que deixa a Educação profissional vulnerável em face aos diferentes grupos políticos que assumem o poder.

É necessário destacar a intervenção de organismos internacionais na educação brasileira desde a década de 1960³¹. As interferências podem ser notadas nas mudanças de legislação, na proposição de programas e na prioridade de investimentos e financiamentos, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1990 por meio

³⁰ Para maior detalhamento dessa proposição acessar o texto com a análise empreendida por Militão (1996). Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7186/5560>. Acesso em: 19 jun. 2017.

³¹ Conhecidos como Acordos MEC/USAID, firmados durante o regime militar brasileiro, entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). “inserir-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar” (Lalo Watanabe Minto). Fonte: Glossário da História da Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1>. Acesso em: 26 mar. 2017.

de diretrizes do Banco Mundial (BM), da Unesco e do Unicef. A educação de nível médio e profissionalizante não ficou imune a isso, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) é um exemplo, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ³² que tinha como objetivo expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país.

Ao analisar a transformação das escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica a partir do Decreto nº 2.406/97 (que regulamentava a Lei nº 8.948/94), Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2012, p. 48), avaliam que: “essa rede passou a ser regida por um conjunto de instrumentos legais que, em alguns momentos conflitavam entre si”. Interessante registrar que o artigo 47 da Lei nº 8.948/98 proibia a expansão da oferta da educação profissional em novas unidades se não fossem firmadas parcerias entre estados, municípios ou outras organizações que financiassem a oferta. Guimarães (2017) considera que a transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets fazia parte da

[...] ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e aos programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e integrar mercados nas áreas periféricas. Essas orientações dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX (GUIMARÃES, 2017, p. 57).

Com o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, os Cefets alcançaram a equivalência de instituições de educação superior, com autonomia equiparada à das universidades. Para Otranto (2012), esse fato criou um interesse nas demais instituições de educação profissional de alcançarem a mesma condição, que era prerrogativa somente dos Cefets. Após o Cefet-PR ser transformado em Universidade Tecnológica pela Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005, essa aspiração se tornou

³² É possível saber mais a respeito na dissertação de CERQUEIRA (2010): Programa de expansão da educação profissional: análise do alcance das políticas educacionais. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1806#preview-link0>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ainda maior nos dois Cefets criados na mesma época do Cefet-PR, os Cefets MG e RJ. Segundo Otranto (2012, p. 202):

Naquele momento, não se tratava mais de uma instituição usufruindo a autonomia da universidade e, sim, de uma universidade real, com todas as suas prerrogativas. O fato ocasionou um movimento até mesmo nos Cefets, que já eram instituições de educação superior e passaram a acalantar o mesmo sonho, ou seja, a almejar aquilo que consideraram um privilégio – a transformação em universidade.

Dessa forma, a formação profissional de nível médio passou a não ser a única prioridade dessas instituições. E a intencionalidade governamental não era a de que as instituições se convertessem em universidades tecnológicas a exemplo do caso Cefet-PR. Havia um conflito de interesses claro e o campo de disputa se evidenciou, pois

[...] o governo pavimentava o caminho para outra proposta, que não incluía a transformação em universidade e, sim, em outra instituição “alternativa” à universidade, que tivesse custos menores, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990, pelo Banco Mundial, como muito caras para os países em desenvolvimento. Há muito os governos brasileiros vinham incorporando as diretrizes dos Organismos Internacionais nos seus instrumentos legais, mas, como é peculiar no jogo político, o governo Lula, de início, não descartou explicitamente nenhuma possibilidade, alimentando esperanças e, ao mesmo tempo, denunciando dificuldades na rede federal, que geravam insegurança nos diretores das escolas profissionais (OTRANTO, 2012, p. 202).

Desde a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia a expectativa de mudanças na estrutura existente que era a de separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional³³, o que veio a ocorrer com a revogação do Decreto nº 2.208/97, substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (de acordo com o que dispunha o art. nº 36 da LDB, recentemente alterado pela Medida Provisória nº 746, de 2016. Essa modificação fazia parte das promessas políticas do novo governo para a formação dos trabalhadores. Esse ato normativo tinha em perspectiva uma formação integral, por entender que a formação de trabalhadores não se faz separadamente de uma formação geral, científica, filosófica e artística. Isso se daria por meio da

³³ Decreto nº 2.208/1997; o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio; ao Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio.

vinculação entre educação básica e educação profissional, com o ensino médio integrado ao técnico e com a educação de jovens e adultos integrada à qualificação e à formação profissional.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (a última atuou diretamente na Setec), em publicação de 2005 discutem que a política de educação profissional do Governo Lula sugeria um percurso controvertido e preocupante. Nas palavras dos autores:

O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo. Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em 'capital humano', psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional baseadas nas teses do *man power approach*? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104-1105).

As críticas presentes no texto se referem à política de educação profissional desenvolvida por meio de programas focais e contingentes como: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do Inclusão de Jovens (Projovem). A formatação do Proeja, por exemplo, apresenta uma formação mínima, com cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de uma política de formação continuada, antes sob a ação do Ministério do Trabalho e Emprego e no Governo Lula, pelo MEC.

A complexidade das instituições da rede federal foi aumentada com a reestruturação do MEC em 2004:

[...] quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma Secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica – a SETEC– as relações político-administrativas dos Cefets tornaram-se ainda mais complexas: com a SEB, para a gestão do ensino médio; com a SETEC, para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia; com a SESU, para a gestão da

graduação que não sejam os cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 50).

Os autores avaliaram que o Proeja seria uma ação de segundo plano para o MEC e para os Cefets, “[...] o interesse principal da rede volta-se para acumular recursos intelectuais, organizacionais e financeiros para se tornarem, efetivamente, instituições de ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1105). Foi isso que ocorreu e ainda está em processo de desenvolvimento a ponto de vários IFs “suportarem” alguns cursos apenas pela obrigatoriedade da oferta, como no caso dos cursos de Proeja, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e até as licenciaturas.³⁴

Em 2007, o Decreto nº 6.095 estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. A Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007, “convidava” as instituições de educação profissional a aderir à proposta, no prazo de 90 dias (BRASIL, 2007). Uma decisão que precisava ser tomada de forma aligeirada, considerando a grande quantidade de instituições que compunham a rede.

Os Cefets RJ e MG optaram por não aderir à proposta, julgando ter as devidas condições para a transformação em universidade tecnológica, porém o “[...] governo deixou claro que nenhuma outra universidade tecnológica seria criada, argumentando que os Institutos Federais seriam também instituições de educação superior” (OTRANTO, 2012, p. 205) e permanecem como Cefets até os dias atuais. Em relação às outras unidades, Otranto (2010), esclarece que:

Os demais Cefets não ofereceram resistência à mudança, pelo contrário, viram nela uma forma de proporcionar a todas as instituições denominadas Cefets iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais e, portanto, com reais condições de se transformarem em suas reitorias. Muitos

³⁴ É obrigatória a garantia de no mínimo de 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, e mínimo de 20% das vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

ainda não tinham sequer incorporado inovações advindas com a legislação de 2004 (Decretos 5.224 e 5.225) que os alçou a condição de instituições de educação superior e viram na nova estrutura uma possibilidade de crescimento e reconhecimento (OTRANTO, 2010, p. 97).

Os institutos federais, do modo como estão organizados no presente, são, portanto, consequência da reestruturação a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a rede federal e criou os IFs. Esse processo é informalmente chamado de “ifetização”. Temos, nos tempos atuais, instituições com a incumbência de ofertar cursos de qualificação profissional de curta duração (formação inicial e continuada), técnicos de nível médio, Educação de jovens e adultos, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas (sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, nos termos da lei) e pós-graduação em programas *lato e stricto sensu*. São, portanto, instituições que, apesar de antigas, estão inaugurando processos de verticalização e regionalização e constituindo uma nova identidade institucional. A partir da referida lei, os institutos têm como finalidades definidas:

- a) oferecer educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades;
- b) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- c) 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;
- d) orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- e) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de Ciências, em geral, e de Ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- f) Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de Ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

g) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

h) realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

i) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

A oferta de educação superior se dá a partir da observação das seguintes particularidades: a) cursos superiores de tecnologia; b) cursos de licenciatura (pelo menos 20% das vagas), bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e Engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, objetivando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A oferta dos cursos ocorre conforme a observação do potencial de desenvolvimento econômico e social local, e cada instituto tem autonomia para criar e ofertar os cursos que, após aprovação do MEC, passam a integrar os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e Superiores.³⁵ É comum a realização de audiências públicas, com a presença de representantes da comunidade escolar, da sociedade e das organizações políticas e representativas de classe como metodologia para a tomada de decisão na escolha de um novo curso, assim como pesquisas na comunidade local.

³⁵ Disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cncst-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192;

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2017.

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, estão: a) a formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; b) cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; c) realização de pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; d) desenvolvimento de atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e e) estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

No ano de 2015 foram descritas nos Relatórios de Gestão, 556 unidades de IFs nos 38 institutos brasileiros. Além dessas 38 autarquias, a rede federal é constituída por: duas unidades de Cefet (MG e RJ, que optaram por não aderir ao processo voluntário de “ifetização”), escolas técnicas vinculadas às universidades federais (23 unidades), Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II³⁶. A seguir o quadro de IFs (2015), por estado e região geográfica:

³⁶ Em 2017, já são 644 unidades.

Quadro 1 – Institutos federais de educação brasileiros por região geográfica e por Estados (2015)

Região do país	Estado	Instituto
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre
	Amapá	Instituto Federal do Amapá
	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas
	Pará	Instituto Federal do Pará
	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia
	Roraima	Instituto Federal de Roraima
	Tocantins	Instituto Federal do Tocantins
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas
	Bahia	Instituto Federal da Bahia
		Instituto Federal Baiano
	Ceará	Instituto Federal do Ceará
	Maranhão	Instituto Federal do Maranhão
	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba
	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco
		Instituto Federal do Sertão Pernambucano
	Piauí	Instituto Federal do Piauí
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	
Região Centro-Oeste	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília
	Goiás	Instituto Federal de Goiás
		Instituto Federal Goiano
	Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso
Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	
Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo
	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais
		Instituto Federal do Norte de Minas
		Instituto Federal do Sudeste de Minas
		Instituto Federal do Sul de Minas
		Instituto Federal do Triângulo Mineiro
	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro
		Instituto Federal Fluminense
	São Paulo	Instituto Federal de São Paulo
Sul	Paraná	Instituto Federal do Paraná
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
		Instituto Federal Farroupilha
		Instituto Federal Sul Rio-Grandense
	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina
		Instituto Federal Catarinense

Fonte: Elaborado pela autora, 2016. Adaptado de <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>

Existem IFs em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal. A Região Nordeste tinha em 2015 o maior número de IFs: 10 instituições (184 *campi*), seguida pela Região Sudeste, com 9 escolas (134 *campi*), na Região Norte eram 7 IFs (69 unidades), Região Centro-Oeste com 5 institutos (66 *campi*) e Região Sul com 5 IFs (103 *campi*). (No apêndice E é possível verificar o quantitativo de *campi* por instituto e a descrição nominal dos mesmos).

O processo de “ifetização” foi um plano de governo que modificou as identidades das instituições, inclusive visuais: anteriormente cada instituição construía seus próprios logotipos e atualmente são padronizadas para toda a rede. Também foi criado o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.³⁷.

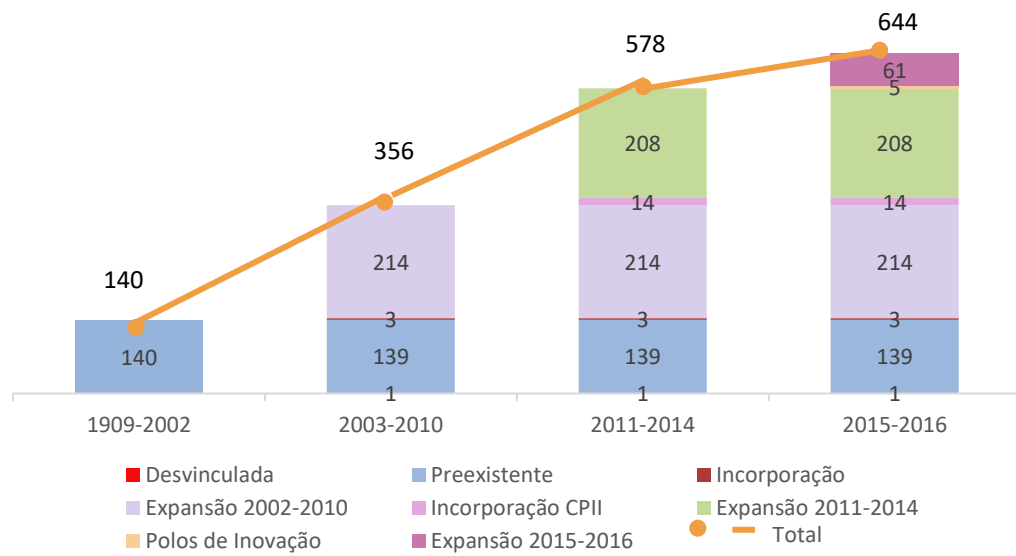
Após a reestruturação os IFs também passaram a ter que cumprir o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, equiparando os institutos federais às universidades³⁸.

No ato da Lei nº 11.892/08 existiam: 31 Cefets, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas à universidades. A expansão territorial pode ser observada pelos gráficos que se seguem.

Gráfico 1 – Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica em unidades

³⁷ Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Diz-se que a carreira é igualada à carreira do magistério superior pela **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que trata dos cargos dos servidores dos institutos, colocando os professores em equivalência à carreira** do Magistério Superior (Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987).

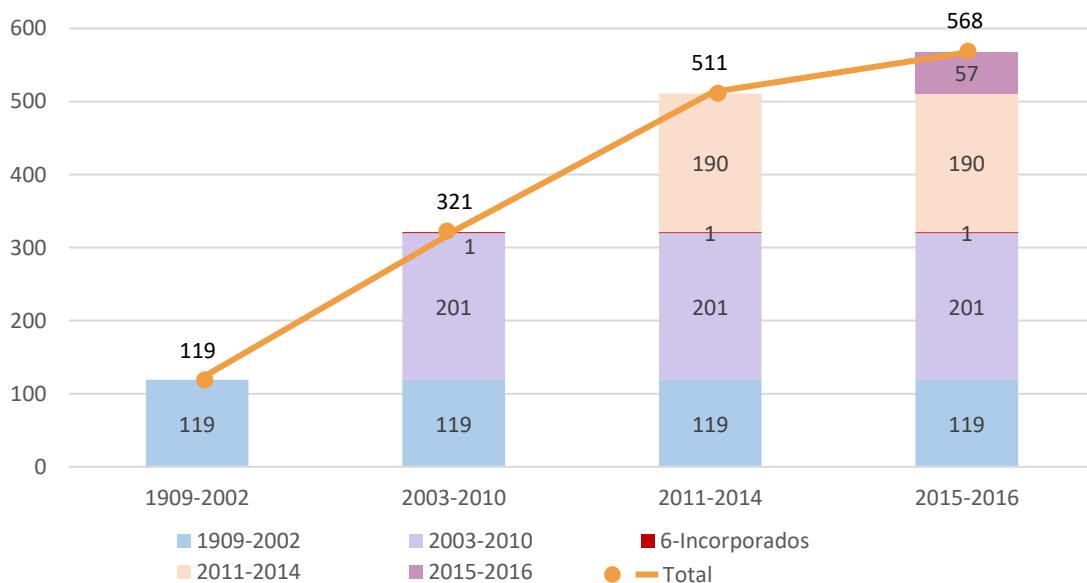
³⁸ A tese de Gustavo Henrique Moraes (2016), “Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade” analisa essa nova institucionalidade. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>. Acesso em: 19 mar. 2017.



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

A expansão ocorreu, até 2016, de forma intensa, se analisarmos que, em 93 anos (entre 1909 e 2002), foram construídas 140 escolas e, em apenas 13 anos (entre 2003 e 2016, nos Governos Lula e Dilma), foram criadas mais 504 unidades. Também tem sido ampliada a abrangência de municípios onde se instalaram as unidades da rede federal, como podemos observar no próximo gráfico.

Gráfico 2 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

É necessário demarcar que os IFs são instituições que “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). Assim, cada instituto possui um organograma próprio. O que é comum a todos pela referida lei é a administração de órgãos superiores: o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo e o Conselho Superior é consultivo e deliberativo.

Por conta dessa autonomia, é possível observar no caso da Educação Especial, variações de responsabilidade de gestão, em alguns institutos, está a encargo da direção ou pró-reitora de ensino. Já em outros, da direção de extensão³⁹ e, em alguns casos, até da direção geral, como veremos mais à frente.

2. 1 Educação Especial Inclusiva na Rede Federal de Educação

A questão da Educação Especial na rede federal passou a ser pautada no início dos anos 2000, apesar de serem conhecidas ações isoladas ocorridas antes disso em alguns *campi*. A Educação Especial na rede federal tem como marco o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas (posteriormente conhecido como ação Tecnep⁴⁰). Na página institucional do MEC, em 2016, a ação estava colocada como:

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino⁴¹.

A ação Tecnep iniciada em meados dos anos 2000,⁴² no governo de Fernando Henrique Cardoso. Aliás, a Tecnep surgiu para sistematizar essas ações

³⁹ Como exemplo, temos: IFG; IFRS; IFPB; IFPI; IFRJ.

⁴⁰ Antes denominado Programa Tecnep, foi necessária a adequação de nomenclatura, ocorrida pós Portaria nº 29/2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC, 2010).

⁴¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12779-programa-tec-nep>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁴² Legislação em vigor naquele momento: a) Constituição da República Federativa do Brasil (1988); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); c) Estatuto da Criança e do Adolescente

nacionalmente na rede federal. Na época, havia um trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (atual Setec) e Secretaria de Educação Especial (Seesp, atualmente extinta).

Após extinção da Seesp e as modificações no MEC em decorrência do Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da Tecnep passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com a reestruturação realizada nas secretarias do MEC se acrescentou o “I” do eixo da inclusão (BRASIL, 2011a, 2012), na qual foi criada a Diretoria Políticas de Educação Especial dentro da atual Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC.

O Brasil seguiu a tendência internacional de proposições para ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho.⁴³ A proposição da Tecnep se deu em um contexto no qual as iniciativas que envolviam a Educação Especial e a educação profissional eram ainda muito iniciais e em poucos lugares.

As políticas de assistência e proteção social, assim como as políticas de Educação Especial, fizeram parte da agenda da globalização neoliberal no Brasil desde os anos 1990, a partir das reformas educacionais vinculadas aos pressupostos do denominado "Consenso de Washington", em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird). A esse respeito, Bezerra e Araújo (2014, p. 108, grifos dos autores) avaliam:

Na qualidade de ideário sedutor, a inclusão escolar apresenta-se envolta no **humanismo tardio**, difundido, com especial interesse, pelas agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo assim, o discurso 'desinteressado' que **respeita** as diferenças individuais e exalta os direitos humanos, segundo proposições disseminadas por tais organismos, acaba por favorecer a

(1990); d) Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e 5) Portaria nº 646/1997 (MEC).

⁴³ Documentos internacionais daquele contexto: a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990); b) Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Resolução nº 49/96, ONU); c) Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994); d) Convenções da Organização Internacional do Trabalho (nº 111 e nº 159).

adesão imediata e acrítica das pessoas aos ‘valores’ inclusivistas. Nessas condições, o **ideário inclusivista** encontra repercussão conceitual na agenda pós-moderna, produzindo cantos de sereia, tal como aqueles que deixaram o grego Odisseu, esposo de Penélope, encantado, sem controle sobre si mesmo, na volta para casa. Se a aparência da ‘melodia’ é progressista, o conteúdo da ‘letra’ relaciona-se, todavia, à mistificação ideológica, que vem atrelada aos interesses dominantes. Sob o lema do **aprender a viver juntos** (Delors, 1998), os conceitos de diversidade e convivência solidária com as diferenças tornam-se a principal tematização político-pedagógica de nossa época, quando a desigualdade material é ressignificada como atributo cultural, identitário, subjetivo. As diferenças são enaltecidas e integradas aos projetos de governo, tornando mais fácil o controle estatal sobre os ‘diferentes’ e sobre os ‘grupos minoritários’.

Rosalba Garcia (2001) analisou o contexto histórico da interface entre educação profissional e Educação Especial, justamente no mesmo período da proposição da Ação Tecnep. Examinou, em particular, o documento-base da política: “Projeto de Expansão da Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais – Necessidades Especiais, Tecnologia, Profissionalização – um Programa Cidadão” (BRASIL, 2000) ⁴⁴”.

A proposta preconizava a criação de centros de referência para a implantação e expansão da educação profissional e acesso ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tais centros de referência poderiam, segundo a proposta, ser originários das escolas técnicas, agrotécnicas federais e Cefets e teriam como função orientar e dar suporte às demais escolas – inclusive às escolas vinculadas a organizações não governamentais – mediante oferta de cursos, formação de recursos humanos e apoio técnico (GARCIA, 2001).

Garcia (2001) problematizou os três discursos recorrentes no documento: a) a educação profissional como necessidade para o desenvolvimento do país; b) a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da

⁴⁴ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Secretaria de Educação Especial. Projeto de Expansão da Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais – **Necessidades Especiais, Tecnologia, Profissionalização – um Projeto Cidadão**. Março, 2000. Este documento sucede ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), implementado a partir de 1996. Foi cancelado em relação aos portadores de necessidades especiais em 1998. Sobre o Planfor, com referência às pessoas com NEEs, ver MIRANDA, Theresinha Guimarães. **O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador** uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. Anped, 2000 (GARCIA, 2001, p.2).

cidadania; e c) a educação profissional e a inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos. A autora interpretou que:

A proposta de educação que se observa apresenta uma adequação de caráter ideológico ao atual modelo de produção, e que afirma o irrealizável. Apresenta também uma adequação de caráter prático ao atual modelo de produção, que é francamente realizável. Nos dois casos, tal adequação contribui enquanto prática social para fortalecer as relações de exploração e expropriação das classes populares. (GARCIA, 2001, p. 14-15).

Apesar de o documento admitir a carência de propostas no campo da Educação profissional para pessoas com deficiência, para Garcia (2001), naquele momento, o discurso de que a educação profissional é fundamental para o desenvolvimento do país e de que as pessoas com deficiência podem exercer sua cidadania por meio da profissionalização e do emprego é parte da difusão de “valores liberais como parâmetro do resultado que a educação profissional deve produzir” (GARCIA, 2001, p. 7).

Na percepção dos responsáveis pela Ação Tecnep nos anos 2000 e 2001, o processo objetivava um “modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas” (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 9).

Segundo Faria e Nascimento⁴⁵ (2013), realizou-se, inicialmente, uma pesquisa na rede federal, com o intuito de conhecer ações já realizadas pelas instituições com vistas ao atendimento de pessoas com necessidades específicas. Na sequência, foram feitas reuniões de trabalho envolvendo as instituições da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de instituições mencionadas pelos autores apenas como entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento há mais tempo, resultando em uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e com o Instituto Benjamin Constant

⁴⁵ Franclin Nascimento foi gestor central da ação Tecnep durante a implantação nos anos 2000 e retornou ao MEC em 2016 como “Assessor Especial para Inclusão Social Produtiva e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica - EPT do MEC/Setec e é Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Brasília (IFB)”. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4239579D6>. Acesso em: 29 dez. 2016.

(IBC). Após pesquisas e reuniões, a gestão central do Tecnep classificou as ações em três momentos (FARIA; NASCIMENTO, 2013, p. 16-21):

a) Momento 1 (2000 a 2003): Mobilização e sensibilização. Realizou-se uma oficina com a participação dos Cefets MG, RN e PA; 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.

O intuito era tornar esses Cefets e escolas agrotécnicas polos regionais de referência para o atendimento da rede federal. Não foram citados os critérios para a escolha dessas instituições pelo autor. Houve referência à necessidade de abertura das instituições da rede federal às parcerias com instituições filantrópico-assistenciais e organizações não governamentais.

Ainda no segundo semestre de 2000, realizaram-se quatro eventos regionais, nos seguintes lugares: Sul – Sede: Escola Técnica Federal de Santa Catarina; Centro Oeste – Sede: Escola Agrotécnica Federal de Cáceres/MT; Sudeste – Sede: Cefet-MG; e Nordeste – Sede: Cefet-RN. As ações começaram a ser concretizadas nesses encontros regionais.

b) Momento 2 (2003 a 2006): constituiu-se um grupo gestor central, com representantes das extintas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Seesp. Além disso, foram definidos cinco polos com gestores regionais nas seguintes instituições: Região Norte: Cefet/PA; Região Nordeste: Cefet/RN; Região Centro-Oeste: Cefet/MT; Região Sudeste: Cefet/MG e Região Sul: Cefet/SC. A partir daí, começa-se a ideia de que os *campi* constituíssem Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) e criassem procedimentos para implantação da Ação Tecnep.

c) Momento 3 (2007 a 2009): formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Ofertou-se o curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a Setec, o então Cefet Mato Grosso, o Ines e o IBC e também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de: Libras, braile, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva.

Não é possível precisar a origem da ideia de constituição dos Napnes, o registro mais antigo que identificamos foi um manual do Programa Tecnep do ano de 2001, contendo orientações para a organização dos núcleos. O manual não caracteriza esses núcleos, que segundo a descrição de Rosa (2011) é:

[...] o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (ROSA, 2011, p.18).

No entanto, é possível observar na legislação referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a menção à estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (IFES) primeiramente em 2008 pelo Decreto nº 6.571 que foi e mantida a referência no Decreto nº 7.611, de 2011, que o substituiu⁴⁶. O impacto dessa legislação é perceptível nas ações das universidades, que vêm se organizando para a composição desses Núcleos mais recentemente.⁴⁷

Nas universidades federais os núcleos são denominados como no Decreto, núcleo de acessibilidade, e são fomentados pelo programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). O Decreto tem como principal objetivo “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica”.⁴⁸ Entre 2005 e 2011 o Programa Incluir se deu por meio de editais concorrenciais; após o Decreto nº 7.611/2011 a ação foi ampliada atendendo todas as IFES, distribuindo recursos de acordo com o número de estudantes matriculados.

⁴⁶ Importante registrar que no mesmo dia do Decreto nº 7.611, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, pelo Decreto nº 7.612, que desenvolve ações em diferentes ministérios. Para saber mais acessar: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>

⁴⁷ Apesar do Aviso Circular nº 277/MEC/GM emitido em maio de 1996 e dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores de necessidades especiais”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

⁴⁸ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

Nos IFS, os núcleos são intitulados conforme o proposto pelo Tecnep: Napnes, sendo que há divergência na apropriação da sigla. Apesar de IFs e universidades federais serem instituições federais de educação superior, os IFs apresentam como diferença o fato de acumular a função de ofertar educação básica.

Faria e Nascimento (2013), que também compunham a gestão central do Tecnep durante a implantação, relatam não ter sido possível a continuidade dos trabalhos, devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, em junho de 2011 na Setec. O momento seguinte seria “a instrumentalização dos Napnes (com recursos multifuncionais e formação de RH) para um melhor atendimento” (FARIA; NASCIMENTO, 2013, p. 22). No entanto, a dissertação de Anjos (2006), ao investigar a implantação de Napnes, detectou que até o ano de 2005 apenas 32 escolas, das 144 existentes na rede federal naquele momento, possuíam núcleos implantados.

No livro “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um Caminho em Construção” (FLORINDO, NASCIMENTO e SILVA, 2013), é possível constatar que existiam comissões de especialistas por segmento de público da Educação Especial (transtornos globais do desenvolvimento e deficiências múltiplas, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, entre outras) responsáveis pela elaboração de um documento-base que fosse orientador das práticas institucionais para cada grupo específico, denominadas de Comissão Técnica de Acompanhamento.

Nos capítulos escritos pelas pessoas que integravam essas comissões foram tratadas as histórias da deficiência em questão, as classificações e definições de inclusão e, em alguns casos, relatos de experiência institucional. Ao final do livro está anexado um “Guia de orientação para identificação e construção dos apoios necessários aos educandos com necessidades específicas da rede federal de EPT”, que é um roteiro de entrevista com dados pessoais, sociais e de escolarização do estudante a ser atendido pelos Napnes. Destacamos dois excertos:

Em junho de 2011, com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um ‘vácuo’ no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original

daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 9).

Além do juízo de valor emitido ao avaliar a equipe sucessora, nas conclusões, ao esboçar as ações futuras, o seguinte trecho também apresenta como os gestores pensavam os trabalhos para a Ação Tecnep:

Implantar o SELO INCLUSIVO (ouro, prata e bronze), que 'ranquearia' as instituições da Rede Federal de EPCT quanto ao processo de inclusão, nos quesitos: quebra de barreiras, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e adequação do material pedagógico. Isso deveria ser considerado quando da liberação dos recursos financeiros e materiais (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 188).

Para além de propor o ranquear instituições públicas e que permitiram distribuir recursos financeiros de modo desigual, questões estruturais são tratadas como facilmente resolvíveis: "A Ação TEC NEP se propôs a quebrar o 'paradigma da exclusão', 'Humanizar as instituições'" (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 183). Mazzota (2011, p.143, grifos do autor), ao desenvolver uma análise para a construção de uma política nacional de educação especial, considera que:

[...] medidas parciais, fragmentárias isoladas tendem a agravar ainda mais a situação existente e contribuir para um distanciamento cada vez maior das condições gerais da coletividade, imprimindo feições peculiares a situações que, mais que especiais, são comuns; e mais do que individuais, são sociais. Caracterizar a *educação especial* (política, administrativa e pedagogicamente) na educação e explicitar seu papel na *educação* escolar e na escola pública, clarificando sua presença nas políticas sociais, significará revelar a posição assumida pelo Estado na sociedade democrática brasileira.

Para Nascimento *et al* (2011), "[...] a Rede Federal de EPT nasceu com um viés inclusivo", porque, segundo ele, em 1909, "quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, elas tinham o objetivo de abrigar as pessoas que ficaram sem ter o que fazer logo após a sua alforria" (NASCIMENTO et al., 2011, p.6). Essa afirmação, além do anacronismo, parece conter um viés assistencialista, segundo o qual qualquer serviço que "acolha" seria suficiente para promover a "inclusão". Trataremos mais dessas questões conceituais e de concepções posteriormente junto aos dados empíricos.

Trazidas as notas históricas e a contextualização política da Educação Especial e da rede federal no contexto geral, na sequência trataremos das ações para o

atendimento do público da Educação Especial nesse cenário novo e em pleno desenvolvimento de suas práticas e constituição de identidades que são os IFs.

2. 1. 1 Relatórios de Gestão 2015

A investigação das ações institucionais dos IFs para o atendimento educacional do público da Educação Especial se deu por dois modos: a) análise dos Relatórios de Gestão dos IFs do ano de 2015 e b) questionamentos direcionados aos servidores responsáveis pela Educação Especial em cada instituto por meio do envio de formulários eletrônicos a todos os IFs.

Os Relatórios de Gestão são documentos a *posteriori* das ações previstas nos PDIs. São meios de prestação de contas do que foi realizado e do que não se conseguiu cumprir. Apresentam resultados da execução do feito ou justificativas por algo que foi planejado, mas que não pôde ser executado, além de indicar dados financeiros do investimento público, no caso dos institutos. A elaboração dos Relatórios de Gestão demanda o envolvimento de diferentes setores já que é necessária a compilação de muitos dados institucionais.

O ano de 2015 foi considerado para nossa análise por ser o ano mais recente com relatório disponível quando da produção desta pesquisa. A principal finalidade de tais relatórios é elucidar de forma detalhada as atividades consolidadas durante o exercício anual, conforme obrigatoriedade pelo Art. 70 da Constituição Federal. Os relatórios de 2015 deveriam ser estruturados em conformidade com as Instruções Normativas: TCU nº 63/2010 e TCU nº 72/2013; Resoluções: TCU nº 234/2010 e TCU nº 244/2011. No ano de 2015 deveriam ainda observar o teor das Decisões Normativas: TCU 146 e 147/2015 e Portarias: TCU 321/2015 e CGU nº 522/2015. Eram requisitos para a elaboração dos relatórios 2015:

Elementos Pré-Textuais; Apresentação; 1. Visão Geral da Unidade; 2. Planejamento Organizacional e Desempenhos Orçamentário e Operacional; 3. Governança; 4. Relacionamento com a Sociedade; 5. Desempenho Financeiro e Informações Contábeis; 6. Áreas Especiais da Gestão; 7. Conformidade da Gestão e Demandas dos Órgãos de Controle (BRASIL, 2015b).

Seguindo as normas estabelecidas para o ano de 2015, os IFs tinham a data-limite para a entrega de tal documento em 15 de agosto de 2016 ⁴⁹. Os documentos por nós coletados, sem exceção, apresentam os itens obrigatórios das portarias e decisão normativa citadas, porém as exposições das informações ocorrem de modo muito diversificado tanto qualitativa quanto quantitativamente. Alguns apresentam uma exposição mais analítica, detalhada e até ilustrada, com fotos, gráficos e tabelas, e outros expõem dados bastante sintéticos. Para exemplificar esse fato, informamos que o menor relatório apresenta 74 páginas (IF Farroupilha) e o maior 528 páginas (IFPE). A média de páginas dos relatórios é de 285 páginas. Nossa leitura dos relatórios teve como critério a busca pelas menções à Educação Especial Inclusiva, sobretudo relacionadas ao fazer pedagógico.

Muitos institutos iniciam seus Relatórios de Gestão relembrando seus princípios norteadores, ou como parte do estatuto, o compromisso social com: “Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” (IFAM, IFTO, Ifac, IFRR, IFMA, IFSP, Ifes). O IF Farroupilha afirma a “garantia de ensino nas diferentes modalidades” (IF Farroupilha, Relatório de Gestão 2015, p.14).

Destacamos que não encontramos nada descrito acerca do fazer pedagógico nos textos dos relatórios do IFBA, IFS e IF Sertão-PE. Em outros, há menção de que o atendimento existe, mas não se anuncia “como” acontece. São exemplos do exposto:

Acompanhamento dos alunos com deficiências (IFMA, Relatório de Gestão, 2015, p. 207).

O trabalho dos Núcleos de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (Napnes) por campus também tem priorizado a inclusão dos portadores de necessidades especiais (IFRJ, Relatório de Gestão, 2015, p.165).

Articulação, apoio e acompanhamento das atividades relativas à permanência e sucesso dos estudantes nos campi, incluindo as ações

⁴⁹ Realizamos a busca pelos relatórios inicialmente nas páginas de internet de cada instituto em 10 de novembro de 2016, mas nem todos estavam disponíveis, contrariando os preceitos de obrigatoriedade de acesso à informação e transparência institucional. Procedemos, então à busca diretamente no sítio do Tribunal de Contas da União e lá obtivemos todos os 38 relatórios. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/econtasWeb/web/externo/listarRelatoriosGestao.xhtml>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

voltadas para a inclusão e o atendimento à diversidade (IFTM, Relatório de Gestão, 2015, p 33).

Também é possível ler em muitos trechos, nos diferentes relatórios, indicações de intenções futuras, sendo que o planejamento deve ser contemplado na elaboração dos PDIs. Há com frequência, referências sucintas a ações contínuas mesmo se tratando de documentos que deveria informar o já realizado, especificamente no ano de 2015, conforme podemos ler nos trechos que seguem:

O IFPI procura desempenhar ações promovendo reflexões sobre a educação e profissionalização de pessoas com deficiência, visando à remoção de barreiras que impedem a acessibilidade em suas várias dimensões além da arquitetônica, pedagógica, propondo ações que favoreçam a permanência de alunos com necessidades especiais no IFPI e a formação da comunidade acadêmica para a inclusão [...] (IFPI, Relatório de Gestão, 2015, p.87).

O IF Goiano visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas. Para tanto, oferece condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos, além de criar estratégias que buscam eliminar as barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (IF GOIANO, Relatório de Gestão, 2015, p.75)

É possível que o trabalho com os estudantes com NEEs esteja sendo realizado plenamente nesses institutos, mas a falta de detalhamento das ações desenvolvidas nos impede de realizar a interpretação do trabalho que vem sendo feito. Será que: ‘acompanhamento’, ‘serviços’, ‘ações’, ‘intervenção’, ‘suporte’, ‘atendimento’, ‘procedimentos’, ‘apoio’, correspondem às mesmas atividades? Nenhum representante dos IFs citados acima respondeu aos nossos formulários enviados por meio eletrônico, portanto, essa foi nossa única possibilidade de verificação das ações nesse momento.

Encontramos, também, textos com referências às limitações e “dificuldades na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais” (IF Baiano, Relatório de Gestão, 2015, p.120), casos análogos foram descritos em outros relatórios:

O IFB é uma escola que tem a justiça social em sua missão. Assim sendo, acolhe estudantes de todas as classes sociais e mais de 300 estudantes (e alguns servidores) com necessidades específicas. Contudo, há restrições (e imposições) legais para atender este público. As divergências geradas nesta legislação de inclusão e de

gestão, são obstáculos concretos à consecução desta missão tão importante para a sociedade. Cabe aqui destacar pelo menos duas situações: a dos intérpretes de Libras e a dos cuidadores (autistas, esquizofrênicos, déficit de atenção...) (IFB, Relatório de Gestão, 2015, p.13).

Resistência do corpo docente em aceitar adequações metodológicas para atender às pessoas com necessidades específicas. - Falta de incentivo à formação continuada para os profissionais. Falta de integração maior do Napne nos campi. - Baixo número de servidores envolvidos com as demandas do Núcleo. - Rotatividade dos professores. - Greve dos servidores administrativos. - Falta de formação continuada para os profissionais. Dificuldades de orçamento para obras, dificuldades em desenvolver projetos fora do horário de aulas, que envolvam docentes, discentes e demais servidores (Campus Araçuaí) (IFNMG, Relatório de Gestão, 2015 p. 69-70).

Dentre os empecilhos relatados nesses trechos é possível observar manifestações de indignação por parte das gestões diante da impossibilidade de realização do trabalho.

Divergindo dos nossos achados anteriores, o IF Sudeste MG, ao relatar suas atividades correlacionadas com a acessibilidade, comunica que as ações estão sob a incumbência da Coordenação de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), mencionando, primeiramente, ações pedagógicas e depois a observância à legislação referente à acessibilidade arquitetônica e tratando a Educação Especial com status de modalidade, conforme podemos ler:

A elaboração e publicação de todos nossos editais de processo seletivo em Libras, além da versão em português; elaboração de provas acessíveis para o processo seletivo; disponibilização de atendimento especial às pessoas com deficiência para realização das provas do processo seletivo; trabalho articulado com os setores de Comunicação e Tecnologia da Informação para tornar os sites institucionais e os conteúdos mais acessíveis (em andamento); oferta de curso de capacitação sobre educação inclusiva para servidores da instituição (foi realizado um curso EAD em 2014 e outro presencial está sendo planejado para 2016).

Além disso, para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, os campi possuem um núcleo ou um servidor responsável para disponibilizar apoio a esses discentes, buscando formas e recursos para atender às necessidades detectadas. Para isso, contam ainda com o suporte da Coordenação de Ações Inclusivas da Proen. Ainda nesse sentido, ressalta-se a existência de três profissionais intérpretes de Libras efetivos na instituição (com planejamento de mais contratações para o ano de 2016 por meio de concurso público), a existência de professores de Libras para lecionar Libras para estudantes e servidores, e, ainda, a contratação de

estagiários e/ou professores temporários especializados em educação especial, para suporte a estudantes público-alvo da educação especial, quando necessário (IF Sudeste MG, Relatório de Gestão, 2015, p.192).

É perceptível, neste relato, a prioridade dada às questões pedagógicas, de acessibilidade e de articulação entre diferentes setores da instituição.

2. 1. 2 Formulários eletrônicos

Diante da impossibilidade de realizar visitas *in locus* a todos os IFs, e com a intenção de buscar maior aproximação com as práticas de Educação Especial na rede federal, tentamos manter contato com os servidores responsáveis pela Educação Especial em cada um dos 38 institutos. Quando não era possível identificar nas páginas eletrônicas institucionais quem eram os responsáveis pelas ações de Educação Especial Inclusiva, direcionamos contatos para as Pró-Reitorias de ensino, para as assessorias de comunicação, para o serviço de Informação ao cidadão ou até mesmo para as ouvidorias solicitando o endereço eletrônico de tais servidores. Após obtenção de e-mail dos servidores com o perfil da gestão institucional das ações inclusivas enviamos por meio eletrônico um formulário.

O formulário sinalizava previamente o esclarecimento e o compromisso com o zelo ético pelo uso das informações e solicitação de dados como: nome, cargo, formação e contatos de telefone e *e-mail* do responsável pelo preenchimento (era desejável que fosse o responsável pelas ações de Educação Especial na instituição). Além disso, era composto pelos seguintes questionamentos:

- a) Quais são as ações desenvolvidas pela instituição para o atendimento de estudantes com NEEs?
- b) A partir de que momento (pode ser o ano) a instituição passou a desenvolver ações para o atendimento educacional de estudantes com NEEs? E o que desencadeou essa demanda?
- c) Há presença de Napnes em todos os *campi* da instituição? Em caso negativo, poderia informar onde não há?
- d) Qual o ano de constituição do/dos Napnes na instituição?
- e) Houve (ou há) problemas na implantação dos Napnes? Quais?
- f) Qual *campus* apresenta um trabalho mais desenvolvido para o AEE?

g) Como estão sistematizadas as ações para a inclusão? Como é a estrutura organizacional (vínculo no organograma institucional)?

h) Existe reserva de vagas para pessoas com deficiência no processo seletivo de alunos?⁵⁰

i) Quais seriam as maiores dificuldades da instituição no atendimento de estudantes com NEEs?

j) Espaço destinado para informações adicionais que desejassem mencionar.

Dos 38 questionários obtivemos respostas de 13, o que corresponde a 35% das instituições. Ao nosso formulário eletrônico nos responderam representantes dos institutos de todas as regiões geográficas do país: a) quatro da Região Sul (IFRS, IFC IFPR e IF Farroupilha); b) quatro da Região Nordeste (IF Sertão-PE, IFS, IFCE e IFPE); c) dois da Região Centro-Oeste (IFMT e IFB); d) dois da Região Sudeste (IFMNG e IFMG); e e) um da Região Norte (IFPA). Os retornos chegaram entre fevereiro e setembro de 2016. Na exposição dos dados obtidos as instituições não aparecem identificadas.

O gênero predominante dentre os respondentes é o feminino, 11 mulheres e 2 homens responderam pelas ações nos formulários. No que se refere à formação dos respondentes, a maioria tem graduação em Pedagogia (6); duas pessoas tem a Psicologia como formação, um respondeu ser professor Mestre em Computação, outra pessoa citou apenas Especialização em Comunicação Digital e três respondentes não informaram. Foram citadas também como pós-graduações: especialização em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; mestre em linguística, doutorado em Educação (em curso), especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial/Inclusiva, “Neuropsicopedagoga e Mestre em Educação”, Especialização em Comunicação Digital e Mestrado em psicologia social.

⁵⁰ Essa questão ganha outro sentido a partir da **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas (reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Assim, não é mais facultada à instituição a reserva de vagas, e a partir de 2017, passa a ser obrigatória, logo a demanda pelo AEE também.**

Quanto aos cargos e/ou funções que ocupam na instituição, duas pessoas informaram ser coordenadoras de ações inclusivas, uma vice coordenadora do Napne, um professor, um técnico administrativo, uma informou compor a coordenação de políticas de diversidade e inclusão, um técnica em assuntos educacionais/assessora de ações inclusivas, coordenadora do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, assistente em administração, uma coordenadora geral de Napne e um respondente é docente da área de Libras. Duas pessoas não mencionaram as atividades que exercem na instituição.

Do mesmo modo que nos Relatórios de Gestão 2015, as narrações de situações de dificuldades no atendimento ao público da Educação Especial e na implantação dos núcleos também aparecem nas respostas dos formulários, dentre elas: falta de infraestrutura adequada; falta de “sensibilidade de alguns gestores”; falta de profissionais para o atendimento educacional especializado; poucos “servidores que se identificam com a demanda”; falta de servidores com perfil em sua formação; falta de “receptividade pela comunidade interna”; “resistência da gestão e de alguns servidores”; indisponibilidade de “servidores para assumir o núcleo”; ausência de espaço físico para instalação do núcleo; falta de carga horária para os profissionais trabalharem no núcleo; falta de “recursos específicos/carimbados dentro do orçamento institucional para a realização das ações de inclusão e acessibilidade”; falta de “interesse de membros do campus”; falta de “gratificação para motivar a permanência dos membros”, falta de “pessoas habilitadas”; falta de “capacitação”; falta de “equipamentos” etc. No entanto, dois respondentes indicaram que não houve nenhum empecilho para que o funcionamento fosse efetivo.

Em suma, a Educação Especial Inclusiva na realidade dos IFs parece constituir-se como uma “novidade” dentre os fazeres institucionais. O que é controverso exatamente por serem, em grande número, instituições públicas que ofertam educação básica há bastante tempo.

Mas, apesar do caráter público do ensino, os processos seletivos bastante concorridos para o ingresso nas escolas de rede podem ter sido um obstáculo para a chegada de pessoas com NEEs a essas instituições, sobretudo se considerarmos as

possíveis dificuldades formativas encontradas por essas pessoas no ensino fundamental.

As formas de ingresso vêm se modificando com diferentes tentativas de implementação de políticas de ações afirmativas, seja por meio de reserva de vagas, por sorteio de vagas ao invés de provas, ou até de oferta de cursos preparatórios ministrados pelos professores de IF para os processos seletivos.

O fato é que as pessoas com NEEs começam a ingressar nas escolas da rede federal mais fortemente a partir dos anos 2000. Com a reestruturação da rede federal em 2008 e com as proposições na área de Educação Especial as demandas dos estudantes com NEEs passam a fazer parte das pautas de discussão para a execução de atendimentos ao público-alvo da Educação Especial.

Nesse momento a rede federal encontra-se em plena estruturação para cumprir os desafios colocados pela legislação, inclusive em relação à Educação Especial. O professor do IFRN Dante Henrique Moura, em sua conferência no XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação⁵¹, tratou da Gestão da Educação Profissional e finalizou sua fala enfatizando que a rede federal tem um papel social importante, que tem condições de trabalhar por um projeto de educação de qualidade, mas que precisa parar de alimentar um “discurso narcisista de que somos os melhores, somos as ilhas de excelência”.

⁵¹ Informação verbal fornecida por ocasião da mesa-redonda: “Políticas e Gestão da Educação profissional”, durante o XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação-ANPAE, João Pessoa, 2017.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE FEDERAL: O QUE COMUNICAM OS DOCUMENTOS E SUJEITOS RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES

Não há, como se vê, encaixe perfeito da coisa nos nomes. Eles dizem de menos, por um lado, e dizem demais, por outro. A coisa surge como um conjunto de significações que inverte seu sentido conforme, na troca de nomes, se muda de ângulo ou se vira o objeto. Cada nomenclatura revela um aspecto, projeta uma face, deforma de um jeito. Mesmo quando a intenção não é desqualificar, o que enrijece o uso é o sistemático descuido em tomar a parte pelo todo e supor que os termos são intercambiáveis, sinônimos. Não são.

ANTÔNIO PIERUCCI

A partir dos dados obtidos nos relatórios de gestão dos IFs do ano de 2015 e nas respostas dadas aos formulários por agentes da Educação Especial nos IFs, são propostas três principais chaves de análise a partir dos conteúdos que emergiram. São elas: a) conceitos, concepções e ideias fundamentais sobre Educação Especial praticada nos IFs; b) aspectos da política e da legislação sobre Educação Especial nos IFs e c) gestão e organização das práticas de atendimento pedagógico em Educação Especial nos IFs. A ordenação dentro de cada tema tratado no agrupamento está apresentada do mais recorrente para o menos recorrente nas constatações possibilitadas pelos dados obtidos.

3.1 Conceitos, concepções e ideias fundamentais sobre a Educação Especial praticada nos IFs

A primeira constatação por nós identificada nos dados obtidos nos relatórios de gestão 2015 e nas respostas aos formulários foi a baixa frequência da referência à Educação Especial. Nossa leitura estava atenta às referências de Inclusão ou Educação Inclusiva, mas ao realizarmos uma busca específica pela menção à Educação Especial verificamos que mais de 65% dos relatórios dos institutos, precisamente 25 dos 38, não se referem, em nenhum momento, ao termo Educação Especial (Ifac, Ifap, IFB, IFBA, IFC, Ifes, IFF, IF Farroupilha, IFG, IF Goiano, IFMG,

IFMS, IFMT, IFNMG, IFPA, IFPE, IFRJ, IFRO, IFRR, IFS, IFSC, IFSP, IFSULDEMINAS, IF Sul, IFTM).

Enfatizamos que o art. 2º do ato de criação dessas instituições declara que os IFs são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, **especializados nas diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Logo, a Educação Especial necessariamente deveria ser contemplada e inserida em um documento sobre o fazer institucional. Os poucos relatórios que fazem alusão à Educação Especial, muitas vezes o fazem sem tratar de questões pedagógicas diretamente, ou seja, de ações para o atendimento do público da Educação Especial, como podemos exemplificar em alguns excertos. O relatório do IFTO traz, para efeitos de contextualização, dados do Inep, mencionando as matrículas da modalidade de Educação Especial na educação básica:

O Brasil, em 2014, conforme o INEP, possuía 49.771.371 (quarenta e nove milhões, setecentos e setenta e um mil e trezentos e setenta e um) alunos matriculados na educação básica, sendo 7.855.991 na educação infantil, 28.459.667 no ensino fundamental, 8.300.189 no ensino médio, **886.815 na educação especial**, 3.592.908 na educação de jovens e adultos (EJA) e 1.374.569 na educação profissional (IFTO, Relatório de Gestão 2015, p.21, grifos nossos).

Os relatórios do IFTO, do IFMA e do IFRN mencionam observar a Meta 4 do PNE 2014, que se refere à Educação Especial, citando o texto integral da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (IFTO, Relatório de Gestão, 2015, p.38; IFMA, Relatório de Gestão, 2015, p.104 e IFRN, Relatório de Gestão, 2015, p.65).

Nas respostas dos formulários aparece em apenas dois momentos a alusão à Educação Especial: em um exemplo e outro em referência à denominação da política,

ou seja, ao que parece a Educação Especial enquanto modalidade da educação nacional não faz parte fundamentalmente das concepções cotidianas das instituições.

As menções nos formulários respondidos evidenciam-se exatamente na questão acerca das dificuldades encontradas na instituição para o atendimento de estudantes com NEEs: “Falta de formação específica para os servidores. Ex. Formação em Educação Especial” (RESPONDENTE 1) e “A Realização de atendimento educacional especializado, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...]” (RESPONDENTE 13).

Rocha (2016, p. 122) também identificou essa tendência de silenciamento com relação à Educação Especial nos PDIs da rede federal de educação tecnológica: “[...] ao que nos parece, o paradigma ‘inclusivista’ está sendo incorporado como uma perspectiva política hegemônica”. Logo, depreendemos 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.

A concepção de Educação Especial comum presente nos Relatórios e respostas aos formulários é a de “Educação para todos”, que é a mesma que podemos ler na Declaração Mundial sobre Educação para Todos que serviu de base para as políticas brasileiras de Educação Inclusiva na década de 1990.

Mesmo considerando os limites das políticas propostas dentro de determinada ordem social, sabemos que se ao menos o atendimento proposto pela legislação fosse garantido já ter-se-ia avanço maior no atendimento ao público da Educação Especial. No entanto, não são poucas as leis que não são cumpridas no campo da Educação Especial Inclusiva e talvez por isso, sejam criadas regras sobre regras sem as devidas condições de materialização das políticas. Além disso, o projeto de formação é que deve ser a referência e não somente a norma.

Um dos indícios de não observação da política de modo fidedigno dentro dos IFs é que nem mesmo o público a ser atendido pelos Napnes é consensual, aparenta uma ideia abstrata de um coletivo com necessidades diferentes, que é ao mesmo tempo todos e cada um, e que está também a depender do entendimento daqueles que estão fazendo a gestão local, conforme pode ser lido no Relatório 2015 do IFRS:

“A formação Pedagógica foi muito positiva e foi nesse momento que houve a participação ativa do Napne indicando quais os discentes que estariam entrando com necessidades educacionais específicas” (IFRS, 2015, p.336).

Seria essa uma decisão facultada por determinado grupo ou prevista na legislação? Como proceder o AEE sem a clareza de a quem ele se destina? A própria a opção de se referir ao público-alvo da Educação Especial como “pessoas com necessidades específicas”, ao invés de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, como está na legislação aparenta uma “ampliação” desse público no atendimento dos IFs. Encontramos uma explicação para essa escolha dada por um gestor da Tecnep:

As Necessidades específicas são condições/situações temporárias ou permanentes que dificultam a aprendizagem de determinadas pessoas. Esses casos, quando ocorrerem no campus, necessitarão de acompanhamento do NAPNE. Se caracterizam como: deficiência, superdotação, distúrbios de aprendizagem, Transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos em situação de vulnerabilidade educacional (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 83).

A ideia de necessidades específicas é muito vaga, podem ser consideradas muitas especificidades e diversos sujeitos que por dificuldades de aprendizagem, mas também do processo de ensino podem ser colocados nesse grupo, quando ainda não se conseguiu nem garantir o atendimento ao público da Educação Especial.

Generalizar ou massificar o público-alvo da Educação Especial poderia levar a equívocos na proposição do atendimento, com a oferta de serviços tão superficiais que negligenciem as necessidades reais dos estudantes que dependem da modalização para aprender, além de ser uma interpretação equivocada do previsto na legislação. Conseqüentemente, uma apropriação determinada de Educação Especial e do público a que ela se remete, tem como consequência também uma pulverização da constituição dos Napnes.

Rocha (2016) constatou que os IFs utilizavam oito diferentes nomenclaturas para a sigla Napne: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Ifal, Ifac, IF Baiano, IFB, IFCE, Ifes, IFMA, IFMG, IF Norte de Minas, IFRN, IFSP e IFTO); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (IFPA e IFRJ); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas (IFBA, IFMS, IFRS, IFRO e IFTM); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (IFSULDEMINAS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IFBA, IFC, IFPB IFSC, IFS, IF Sertão-PE e IF Sul); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (IFG e IFPB); Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Ifap, IFAM e IFPR); Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IF Farroupilha). Existem IFs que mencionavam duas nomenclaturas para a mesma sigla (IFBA) e outros em que não era possível encontrar por extenso, referindo-se apenas como Napne (IF Goiano, o IFMT e o IF Sudeste de Minas Gerais).

Conceitualmente, dizer que se trata de um núcleo de apoio é diferente de dizer que o núcleo tem a responsabilidade por sistematizar um atendimento, assim como o termo educacional denota outro significado à nomenclatura. As diferenças entre as nomenclaturas nos fazem pensar que existem também diferentes concepções de atendimento na rede federal, havendo divergência, inclusive, com o proposto pela Tecnep que, inicialmente, utilizou a sigla Napne para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

A inclinação da área educacional pela adesão à termos como: inclusão; educação inclusiva; equidade ou igualdade de oportunidades ao invés de igualdade; acessibilidade; ações afirmativas; apologia ao respeito as diferenças e à diversidade e algumas alusões à exclusão e desigualdades educacionais e socioeconômicas, também foi por nós detectada nos dados do contexto dos IFs. Até mesmo uma reunião de várias dessas expressões em um mesmo parágrafo pudemos identificar, como no exemplo do relatório do IFSul:

Foi construído coletivamente com os campus, a “Política de **Inclusão e Acessibilidade**” que prioriza o direito do ser humano independente de sua deficiência, etnia, gênero e classe social porque compreende que, acima de quaisquer especificidades comum a todos os sujeitos, o respeito por sua identidade deve ser valorizado e visa desenvolver ações que promovam à **igualdade** de condições para o acesso, a permanência na instituição de ensino e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho, respeitando as **diferenças** e a **diversidade** (IFSul, Relatório de Gestão, 2015, p.115, grifos nossos).

Os discursos dessa natureza têm como resultado nos cotidianos institucionais a criação de setores específicos na instituição para as questões da Educação Especial

inclusiva em uma tendência para a valorização de “minorias” ou grupos de “excluídos” segregados, “setorizando” a incumbência pela resolução de questões que são coletivas a uma coordenadoria ou núcleo, o que acaba sendo reflexo dos movimentos sociais esfacelados, que objetivam o apoio a uma “causa” em detrimento da igualdade para todos.

Ocasionalmente, quando as ações afirmativas aparecem relacionadas ao público da Educação Especial nos relatórios e nas respostas aos formulários, são tratadas como questões das ditas “minorias” ou da reserva de vagas. Queiroz (2016) esclarece que a ideia de ações afirmativas parte do reconhecimento de que “grupos foram historicamente tratados de forma injusta e, portanto, devem ser ‘compensados’ pelas perdas sofridas” (QUEIROZ, 2016, p. 188).

Nos IFs, esses grupos “minoritários” podem ser exemplificados por núcleos segmentados que estão se constituindo nos IFs (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Núcleo de Sustentabilidade e Educação Ambiental, dentre outros) ou “Assessoria de Ações Inclusivas”. Em alguns IFs adotam uma política de diversidade e inclusão redigida em separado⁵². No entanto, já se discute esse formato de organização a partir da avaliação de que essa fragmentação pode levar à perda do todo a ser garantido no direito à educação:

Dentre as ações concretas que começaram a ser discutidas na instituição merecem destaque:

Possibilidade de unificação dos núcleos em um único, para cada unidade do IFRS: entre os motivos para esta prática podem ser citadas: a falta de infraestrutura (espaços destinados a cada núcleo) nos *campi*, maior facilidade para obtenção de materiais e destinação de um número maior de sujeitos para pensar, organizar e executar as atividades planejadas pela Política de Ações Afirmativas. Além disso, pode surgir uma demanda específica que não se sustenta em nenhum dos três núcleos já existentes, e, então seria necessária a organização de um novo espaço. Sendo unificado, e balizado pela PAAF, o núcleo de ações afirmativas (nome até o momento provisório) abrangeria um número maior de sujeitos atendidos, ampliando suas ações e aumentando a democratização do ingresso, permanência e êxito dos

⁵² Vide as páginas eletrônicas dos seguintes IFs, para constatar exemplos dessas formas de organização:

<http://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169&sub=981>

<http://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>

<http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas>

discentes, servidores e comunidade no que tange à aplicabilidade da PAAF. Um dos *campi* em implantação acaba de criar esse núcleo unificado e, tão logo tenha elementos suficientes para avaliar sua eficácia, poderá servir de exemplo aos demais (SALTON; SONZA; STRAPAZZON, 2016, p. 139).

São exemplos de “setorização” ou de programas específicos para ações inclusivas os seguintes IFs:

a) IF Baiano: Política da Diversidade e Inclusão, a qual orienta sobre a promoção do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito da instituição. A Política apresenta o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Papne, que assegurará o direito às pessoas com necessidades específicas, no que diz respeito ao acesso, à permanência e à saída exitosa do instituto, na perspectiva da emancipação e da inserção no mundo do trabalho. O referente programa é formado pelo Napne em cada *campus*. Um dos objetivos do Papne é mediar, nos *campi* o cumprimento da legislação de modo que sejam asseguradas a acessibilidade a pessoas com deficiência: sinalização, mobilidade, mobiliário, equipamentos, recursos materiais e/ou humanos, e outras medidas de ordem prática necessárias para garantir a permanência e continuidade dos estudantes na instituição. Vale destacar que o Napne deve articular a implementação das demandas do Papne e é composto por uma equipe multidisciplinar de pelo menos um assistente social, um pedagogo e um psicólogo;

b) IFC: políticas e programas estudantis: articulação do Napne aos trabalhos dos *campi*;

c) IFMT: coordenação das Políticas de Diversidade e Inclusão;

d) IFPR: Coordenadoria do Napne responsável pelas questões de acessibilidade;

e) IFRJ: CoGED (coordenação geral de diversidades), que é a responsável por elaborar programas e projetos que contribuam para a criação de um ambiente escolar que promova o respeito às diferenças existentes entre as pessoas, tanto quanto à raça/etnia, o gênero, a diversidade sexual. Trata também da inclusão no ambiente escolar das pessoas com deficiência. A CoGED é responsável pela execução de diversas ações e debates sobre políticas inclusivas e implantação do Napne em todos os *campi* do IFRJ. O Napne tem como missão pesquisar, produzir

e difundir conhecimentos, saberes e fazeres que contribuam para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas instalações, cursos e também apresentar propostas de pesquisa e extensão dos *campi*.

f) IFRN: Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais. O programa tem por finalidade garantir a esses estudantes condições específicas que permitam o acompanhamento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFRN;

g) IFRR: Criação do Comitê de Políticas Inclusivas;

h) IFSP: Coordenadoria das Ações Inclusivas;

i) IF Sul: Departamento de Ações Inclusivas, ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, para proporcionar uma maior interação entre o instituto e a sociedade que o circunda, buscando meios de possibilitar o ingresso de grupos sociais, que sempre foram considerados à margem da sociedade, no que tange à formação profissional e ao mundo do trabalho, reconhecendo que a educação é um direito de todos e todas, independentemente de sua condição social, raça, credo, sexo ou deficiência. Esse departamento conta também com uma Coordenadoria de Fomento às Ações Inclusivas, “Política de Inclusão e Acessibilidade IFSUL”.

j) IFMG: Há na Proen a coordenação de Políticas de Diversidade e Inclusão responsável por efetivar ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, garantindo o direito ao atendimento à Educação Especial e inclusiva às pessoas excluídas e marginalizadas pela sociedade devido à cor, etnia, orientação sexual, gênero, credo religioso, indivíduos com necessidades específicas, discentes superdotados/altas habilidades etc.

k) IFTO: Coordenação de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade: Desenvolve ações articuladas entre as Pró-Reitorias do IFTO nas diferentes áreas da Educação, atendendo as demandas de pessoas com necessidades específicas, da população LGBT, da Igualdade Racial e demais segmentos da sociedade; Campi, governo e Sociedade Coordenação de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade.

As dissertações de Machado (2005) e Redig (2010) são exemplos de pesquisas que demonstram que alunos com deficiência matriculados na escola comum parecem

não fazer parte do projeto geral da escola, estando sempre sob a incumbência dos profissionais do Atendimento Especializado. Essa “setorização” pode ser danosa exatamente pela ideia de reponsabilidade de um grupo de profissionais pela escolarização dos estudantes público da Educação Especial e não da totalidade da instituição. Um grupo que executa as ações de Educação Especial em cada *campi* pode fazer sentido, mas a discussão mais ampla precisa ser dos gestores responsáveis por ensino, pesquisa e extensão, caso contrário o público da Educação Especial pode ser negligenciado dentro das pautas institucionais.

A criação desses setores pode ser residual de entendimentos equivocados de um dos parágrafos da resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui a constituição de “[...] um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001). No entanto, a resolução se refere a setores nos sistemas de ensino, que dariam suporte as redes estaduais, municipais e federal.

Por fim, de modo geral, é perceptível nos relatórios e respostas aos formulários a presença do discurso das políticas liberais de caráter humanista que segundo Garcia (2004, p. 78) “[...] contribui para a difusão de uma concepção de mundo sem conflitos e contradições, uma sociedade que pode ser harmonizada, silenciando a respeito de sua base material”. Nesse sentido percebemos a valorização da diferença e da equidade ou equiparação de oportunidades ao invés da reivindicação da igualdade substantiva como projeto histórico.

3.2 Aspectos da política e da legislação de Educação Especial nos IFs

Nesta seção fazemos a apresentação das ações que compõem nosso quadro de análise da Educação Especial nos IFs em relação aos aspectos da legislação. Os dados obtidos nos Relatórios de Gestão 2015 e nos formulários respondidos evidenciam as formas organizativas de atendimento que vão se instituindo a partir das políticas e das realidades e necessidades das instituições. Segmentamos as observações em quatro subitens: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, profissionais para o atendimento do público da Educação Especial e parcerias interinstitucionais.

3. 2. 1 Acessibilidade

Dentre os diferentes aspectos que compõem os relatórios, a questão da acessibilidade se sobressai, muito provavelmente por ser um item obrigatório pelas normativas da CGU o item “Medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações”, portanto todos os 38 relatórios o apresentam.

No entanto, há divergência sobre a compreensão de acessibilidade. Alguns relatórios apresentam apenas a dimensão arquitetônica. Entretanto, a Lei nº 10.098, em vigor desde o ano 2000, estabelece critérios de acessibilidade para “[...] a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”. A Lei nº 13.146, de 2015, deu nova redação à lei referida definindo acessibilidade como:

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).

A nova composição da Lei de Acessibilidade amplia o conhecimento acerca do que seriam as barreiras⁵³ para o acesso das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, classificando-as como:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de

⁵³ 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).

informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015a).

Cabe, nesse sentido, aos IFs garantir a acessibilidade minimizando as diversas barreiras que possam obstaculizar o acesso e a permanência do público da Educação Especial. Apesar de a dimensão arquitetônica ser contemplada unanimemente nos relatórios, é apenas parte do processo. Como é uma dimensão mais facilmente mensurável e perceptível, utilizada, inclusive, nas avaliações dos cursos superiores e no credenciamento das instituições pelo Ministério da Educação, a estrutura física acaba ganhando maiores investimentos e atenção por parte dos gestores nos esforços de implementação da política.

Sendo assim, a ampliação da percepção de acessibilidade para além das questões de estrutura física é uma necessidade perceptível na leitura dos relatórios de gestão. Porém, um dos respondentes dos formulários apresentou o entendimento de acessibilidade presente na legislação, ao falar das ações desenvolvidas pela instituição para o atendimento de estudantes com NEEs: “promover quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos campi” (Respondente 11).

A simples crença de que as pessoas com deficiência não podem aprender ou não têm o direito de frequentar determinada instituição pode culminar na falta de empenho no cotidiano da instituição de ensino para o atendimento.

E são exatamente as barreiras atitudinais, como a crença na impossibilidade de aprender ou de acessar, as mais sentidas como empecilhos pelas pessoas com deficiência.⁵⁴ Além disso, as barreiras de comunicação, nas páginas institucionais, por

⁵⁴ Para a aprofundamento nessa temática, indicamos a dissertação: *Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior* defendida por Disneylândia Maria Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em março de 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

exemplo, negam o mínimo que é a informação que poderia possibilitar o acesso às instituições.

O acesso pensado enquanto o ingresso à instituição pode ser observado tanto nos processos seletivos discentes quanto docentes; listamos algumas iniciativas descritas nos Relatórios de Gestão 2015:

- a) reservas de vagas (IFNMG, IFPI, IFRS, IF Sul);
- b) tradução de editais de seleção em Libras, em atendimento ao Decreto nº 5.296/2004 (IFB, IFNMG, IFRS, IFPE, IFSP, IF Sul, IFAM);
- c) aplicação do vestibular em Libras e prova adaptada para um estudante com paralisia cerebral (IF Sul);
- d) avaliação multiprofissional no ingresso de servidores com deficiência/necessidade específica para posterior orientação às unidades de lotação quanto às adaptações necessárias para garantir a acessibilidade à educação (IFC);
- e) Orientação pelo Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) da Reitoria aos membros da comissão permanente de processos seletivos nos campi, quanto à análise da documentação dos candidatos com deficiência que se inscreveram no processo seletivo e vestibular do IFNMG. Criação de comissão específica para correção das provas discursivas de candidatos surdos no vestibular do IFNMG, respeitando as especificidades da Libras, como primeira língua desses candidatos (IFNMG);
- f) garantia de condições especiais de prova para os candidatos de concursos e processos seletivos da instituição (docentes, técnicos administrativos, discentes) (IFRS).

Ressaltando que a reserva de vagas é apenas uma das dimensões do acesso, só fazendo sentido se forem criadas também as condições para a realização dos processos seletivos, já que, em alguns casos, são necessárias adaptações, tais como:

- a) intérprete de Libras/Língua Portuguesa; b) flexibilização no tempo de realização das provas; c) espaços físicos acessíveis arquitetonicamente (rampas, mobiliário); d) ampliação de provas; e) uso de lupas; f) provas impressas em braile; g) uso de *sorobã*; h) máquina de datilografia comum ou Perkins/braile; i) uso de Dos Vox adaptado ao

computador; j) pessoas que atuem como ledores de questões ou transcritores de respostas, dentre outras especificidades que possam surgir.

Quanto à reserva de vagas, acrescentamos que, em 28 de dezembro de 2016, foi sancionada a **Lei nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, conhecida como Lei de Cotas (reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas), acrescentando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Logo esse panorama deverá se modificar por força de lei, não sendo a reserva de vaga mais facultada aos IFs que “desejavam” receber pessoas com NEEs.

Vale lembrar que essa reserva de vagas foi primeiramente vetada na ocasião da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015, que passou a vigorar em janeiro de 2016 (popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência). Segue abaixo a justificativa do veto na Mensagem nº 246, de 6 de julho de 2015, ao presidente do Senado Federal, emitida pela Presidência da República:

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto do seguinte dispositivo:

Art. 29. As instituições de Educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior públicas federais e privadas, são obrigadas a reservar em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional de educação profissional e técnica de nível médio, de educação profissional e tecnológica e de graduação e pós-graduação, no mínimo, 10 % (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência.

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas aos demais estudantes.

§ 2º Os cursos mencionados neste artigo não poderão excluir o acesso da pessoa com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência.

§ 3º Quando não houver exigência de processo seletivo, é assegurado à pessoa com deficiência atendimento preferencial na ocupação de vagas nos cursos mencionados no caput deste artigo.

Razões do veto

Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação de critérios de proporcionalidade relativos às características específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI o governo federal concede bolsas integrais e

parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar.⁵⁵

O texto da Lei nº 13.409, de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas, mantém o conteúdo do art. 29 acima, porém com o percentual de 5%, que já era o indicativo praticado por muitos institutos que se anteciparam à obrigatoriedade. Interessante notar também ao enfatizar que já a concessão de bolsas por meio do Prouni, tirava a responsabilidade do Estado para com o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, já que o programa é executado sob a forma de compra de vagas em instituições particulares de ensino superior, favorecendo o ganho de lucro por parte dos grandes grupos empresariais ao passo que as universidades federais vivenciam constantes cortes de verbas de investimento.

Responderam dispor de reserva de vagas, antes da obrigatoriedade da legislação, seis dos treze institutos que nos retornaram o formulário, ou seja, mesmo antes da polêmica obrigatoriedade recentemente sancionada, já havia, em alguns institutos, um movimento para que os estudantes com deficiência tivessem ao menos o acesso à instituição.

Oliveira (2014b) ao investigar trajetórias de três estudantes na Educação profissional do Ifes identificou três formas distintas de acesso: uma vaga remanescente de suplência (a estudante não foi classificada dentre os aprovados de imediato); um acesso por meio de um processo administrativo civil e uma transferência de outra escola, demonstrando o quão “inacessíveis” poderiam ser as instituições com os métodos seletivos utilizados.

Os números de matrículas de jovens brasileiros no ensino médio apresentam discrepância se considerados em relação ao número de jovens que concluem o ensino fundamental, maior mesmo quando o acesso não depende de processos seletivos. Bueno e Meletti (2011) realizaram estudo do fluxo de matrículas do público da Educação Especial que expõe o problema do acesso aos níveis mais elevados de ensino na educação básica e identificaram que:

O afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao

⁵⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Msg/VEP-246.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental. Além disso, se cotejarmos o número de matrículas no ensino médio em relação ao ensino fundamental nos anos iniciais e finais do período, verificaremos que, em 1997, as matrículas no ensino médio correspondiam a 1,5% das do ensino fundamental e que, em 2006, corresponderam somente a 3,0%. Mais uma vez, a comparação com os dados gerais de matrículas revela uma condição do alunado da educação especial mais precária do que a dos outros alunos. Em 1997, tínhamos 6.405.057 alunos matriculados no ensino médio; destes, apenas 2.091 (0,03%) eram da educação especial. Em 2006, o cômputo de matrículas no ensino médio é de 8.906.820, sendo 14.150 (0,15%) da educação especial. Além disso, em 1997, as matrículas do ensino médio geral correspondiam a 18,71% das do ensino fundamental, ao passo que as da educação especial correspondiam a apenas 1,5%. Em 2006, os números indicam que as matrículas do ensino médio correspondiam a 26,7% das do ensino fundamental, e as da educação especial correspondiam a 3,0% (BUENO; MELETTI, 2011, p.378).

Fica, portanto, evidente que o acesso ao ensino médio ainda se mostrava incompatível com o número de jovens que finalizava o ensino fundamental. Essa tendência tornava-se ainda maior tratando-se de estudantes da Educação Especial.

3. 2. 2 Atendimento Educacional Especializado

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, modifica a organização tradicional do AEE que ocorria de modo substitutivo ao ensino comum nas classes e escolas especiais devido ao entendimento que se tinha sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Tem-se a partir de 2008, uma nova concepção para esse atendimento, de forma a ser complementar ou suplementar ao ensino ministrado nas salas de aula comum, como resultante das reivindicações da área de Educação Especial . Segundo a Política:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Assim, o AEE só faz sentido se plenamente integrado aos conteúdos que estão sendo ministrados na classe regular. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, descreve os objetivos desse atendimento:

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

Esse decreto revogou o anterior de 2008 que também tratava do AEE (Decreto Nº 6.571), porém em um tom mais prescritivo, define a União como prestadora de apoio técnico e financeiro para ampliação do AEE. No decreto de 2011, em vigor, o AEE é figurado como consequência do dever do Estado como provedor do atendimento. Faz também alusão ao atendimento especializado, o texto da LDB (Título III-Do Direito à Educação e do Dever de Educar):

Art. 4º- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996b).

E o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Capítulo IV- Do Direito à Educação):

- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Sendo assim, não pairam dúvidas no tocante da Lei, acerca da obrigatoriedade do AEE nas instituições educacionais, sejam de Educação básica ou ensino superior. As ações de AEE nos relatórios nem sempre estão claramente descritas: listamos algumas para ilustrar as diferentes dimensões da mobilização para o atendimento os IFs:

- a) Adaptação de atividades avaliativas (IF Baiano);
- b) Orientação de estágio supervisionado e de TCC (os docentes das estudantes com NEEs receberam orientações) (IF Baiano);
- c) Reunião entre a equipe pedagógica e equipe multiprofissional do *campus* para discutir a necessidade de realização da adaptação curricular para os alunos com laudo (IF Baiano);
- d) Desenvolvimento de material didático e de apoio pedagógico (IF Baiano, IFMS);
- e) Ampliação e adequação de material pedagógico para alunos com deficiência visual (IFC, IF Baiano);
- f) recursos de tradução de autodescrição e Libras para adaptar obras literárias (IFAM);
- g) Oficina de Acessibilidade para o Aluno com Deficiência Visual – Circuitos Elétricos (IFMS);
- h) Monitorias para reforço escolar, nivelamento e acompanhamento de alunos com necessidades específicas através dos Napnes (IF Sul);
- i) estudo da necessidade de adaptações e da legalidade de adaptações curriculares (IFRS);
- j) Elaboração de rotina de adaptação curricular (IFRS);
- k) atendimento individualizado e em grupo de estudantes com dificuldades educacionais, familiares e socioeconômicas (IFRS);
- l) Levantamento de indicadores sociais a fim de evitar a evasão escolar (IFRS);
- m) Desenvolvimento de ações de hábitos de estudos, analisando aspectos afetivos e sociais, estabelecendo regras de convivência (IFRS);

Dentre os textos mais gerais, porém que aparentam coerência com o previsto para o AEE, identificamos os seguintes trechos:

Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) já contemplando o atendimento especializado às pessoas portadoras da síndrome do espectro autista, atendendo à Lei nº 12.764/2012 e à Lei nº 8.368/2014, dotando-os de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de educação inclusiva, garantindo o acesso a um ambiente adequado à aprendizagem e à socialização (IFPB, RELATÓRIO DE GESTÃO, p. 48-49).

No que se refere ao Programa de Assistência aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, foram atendidos nove estudantes nos *campi* Marechal Deodoro, Murici, Piranhas e Santana do Ipanema, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Esse programa visa a assegurar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o apoio necessário no âmbito educacional, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Ifal, RELATÓRIO DE GESTÃO, p. 489).

Cinco relatórios mencionam o atendimento familiar dos estudantes público da Educação Especial: IF Baiano, IFRR, IFRS, IF Sudeste MG e IF Sul. As ações identificadas foram: atendimentos pontuais às famílias e aos alunos com NE, realização de reuniões com os responsáveis para conhecer as necessidades cotidianas para melhor adaptação dos alunos na escola, contatos permanentes com as famílias e realização de evento de encontro de familiares denominado: “Desejos e Inquietudes Familiares” (IF Sul).

Em relação ao início das atividades para o atendimento educacional de estudantes com NEEs, o ano de 2002 foi o tempo mais distante mencionado, e o mais recente foi 2012. Basicamente, o relato é de que a chegada de estudantes com alguma necessidade foi que desencadeou o serviço, mas também foram narradas situações de que foi uma “exigência do MEC/Setec para que a instituição implantasse a política de ações inclusivas” (RESPONDENTE 13).

Interessante notar o quão recente é essa mobilização dos IFs se considerarmos que muitos são instituições centenárias que ofertam Educação básica. O fato de que os estudantes com NEEs não tenham demandado o atendimento anteriormente pode estar relacionado tanto com o fato de serem instituições com processos seletivos altamente concorridos ou até pela crescente chegada de estudantes com deficiência aos níveis mais elevados de ensino, como efeito do movimento de inclusão que vem ocorrendo desde a década de 1990. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica

2016 (Notas e Estatísticas/fevereiro de 2017): “[...] 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (BRASIL, 2016b).

Apenas o IF Farroupilha mencionou ter uma sala de recursos multifuncionais (SRM) instalada em conformidade com o determinado no Decreto nº 7.611/2011, o que não seria necessariamente um problema, se considerada a observação de Garcia (2013): “Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum” (GARCIA, 2013, p. 109). Se as SRMs não estão articuladas ao trabalho pedagógico desenvolvido na classe regular, seriam irrelevantes os efeitos sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade Educação Especial, constituindo-se como um apêndice da escola, com geração de custos. Mas se forem “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011b), com os profissionais necessários para operacionalização, podem ser de grande importância na instituição.

Não obtivemos descrições detalhadas em relação ao AEE nas respostas aos formulários, apesar das afirmações de que ocorre e de que existem dificuldades, como a nomeação, por meio de códigos de vagas específicos para profissionais da área⁵⁶ e falta de suporte da Secadi nas orientações procedimentais. Parece-nos que são realizadas adaptações curriculares, flexibilização de jornada, ou seja, cada instituto organiza suas ações conforme as demandas recebidas, provavelmente, consultando a legislação ou até buscando subsídio nas práticas de outros institutos que já passaram por alguma diligência parecida.

Esse é caso dos conflitos quanto ao movimento de uso da terminalidade específica⁵⁷. Essa tensão está presente nos relatórios do IFF, do IF Farroupilha e do

⁵⁶ Alves e Lamb (2016) afirmam que o primeiro IF a conseguir realizar concurso com código de vagas específico para tradutor e intérprete de Libras na rede federal foi o IF Farroupilha.

⁵⁷ A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 16, estabelece: “É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDB, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma

IFSC, por exemplo. O Ifes realizou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou a certificação por meio de terminalidade específica, uma vez que a mesma só estava prevista para o ensino fundamental, abrindo precedentes para a utilização por outras instituições, que estão em movimento de busca de informações sobre como proceder a tal certificação.

Por outro lado, notamos, também, a negação desse mecanismo, como é o caso do IFRS representado por sua coordenadora de ações inclusivas, Andrea Polleto Sonza, que, em sua palestra no Congresso Brasileiro de Educação Especial,⁵⁸ disse não ser objetivo do IFRS utilizar esse tipo de certificação. Ela justifica que esse poderia ser um artifício confortável para que não se busquem formas de garantir o atendimento, a aprendizagem e oferecer ao mercado um profissional parcial sem as competências profissionais da área, devido ao empobrecimento curricular pela outorga automática.

Encontramos, na página do *campus* Osório do IFRS, um arquivo de curso de formação continuada ocorrida em março de 2014, no qual a referida coordenadora expõe como analisa os diferentes níveis de adaptações curriculares:

- No âmbito do Projeto Político Pedagógico (Currículo Escolar): medidas de ajuste no currículo em geral (proposta pedagógica para educação inclusiva), foca a organização escolar e serviços de apoio especializados - AEE (Decreto 7.611/11); AÇÃO ADAPTATIVA INTENCIONAL (AAI).
- No Plano de Aula: medidas realizadas pelo professor, visando à programação das atividades em sala de aula. Destacam o 'Como fazer' – organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares (Brasil, 1998) - AAI
- No nível individual: estão ligadas geralmente a adaptações significativas do currículo. Podem ter alterações na titulação do aluno – terminalidade específica (SONZA, 2014, *slide* 17).

A gestão local passa a ser crucial na tomada de decisões como no caso da terminalidade específica. O risco está justamente na oferta de uma certificação compensatória, concedendo facilidades que talvez não fossem necessárias se

descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional”.

⁵⁸ Informação verbal fornecida por ocasião da mesa-redonda 8: “Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos desafios institucionais”, durante o VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2016.

respeitadas as adaptações curriculares, fossem realizados ajustes metodológicos ou o aumento do tempo de curso, por exemplo.

A terminalidade específica não pode ser a primeira alternativa a ser cogitada na escolarização dos estudantes com NEEs pressupondo os déficits antes que eles se manifestem. Adaptar ou flexibilizar o currículo significa que os conhecimentos científicos devem ser apropriados pelo estudante mesmo que por outros meios ou em outro tempo, não se trata de minimizar o currículo.

3. 2. 3 Profissionais para o atendimento do público da Educação Especial

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

Os IFNMG e IF Baiano pontuaram que seus Napnes necessariamente são compostos por equipe multiprofissional com: odontólogo, assistente social, nutricionista, técnico de enfermagem, psicólogo e pedagogo. São indícios de que a crença no modelo médico da deficiência ainda persiste e de que profissionais da saúde seriam essenciais para o ambiente escolar.

Concursos, contratações temporárias e organização do trabalho pedagógico são configurados por diferentes decisões institucionais a fim de obter a mão de obra necessária para o trabalho docente com alunos com NEEs. Esse aspecto é controverso nos cotidianos das instituições pelo que pudemos constatar.

Alguns IFs optaram pela contratação temporária de serviços, por exemplo: contratação de intérprete de Libras (Ifac, IFRN, IFRR, IFPB) e transcritor de braile, cuidador, leitor, alfabetizador de jovens e adultos e psicopedagogo clínico (IFPB). Também encontramos relatos de oferta de estágio para interpretação de Libras (IFG) e contratação de monitores, tutores e bolsistas para atendimento ao aluno com deficiência visual (IFPB).

Outros institutos optaram pelo concurso público para cargos efetivos (Técnico em Assuntos Educacionais) e docentes habilitados em Libras (IFMNG, IFPR, IFTO, IF

Farroupilha, IFRR, IF Baiano). Além disso, o IF Baiano demandou a contratação de profissional da área de Educação Especial para realização do AEE e abriu dez vagas para revisor de texto braile efetivo (concurso público, editais n° 64 e n° 65 de 2015).

A opção pela contratação temporária manifesta o tratamento para a questão da Educação Especial como algo emergencial, trabalhando por demanda, ou seja, a partir da chegada de um estudante é que há mobilização para abrir uma seleção, quase sempre de caráter provisório. Dessa forma, o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos IFs, sem a possibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas.

Uma das respostas ao formulário apresenta essa demanda: “[...] Não consegui contratar profissional intérprete de Libras, Professor de Apoio, Profissional de Apoio Escolar, ausência de orientação dessas ações por parte do MEC/Secadi” (Respondente 7). Aparece ainda como uma das dificuldades encontradas na execução do trabalho: “Ações mais efetivas por parte da Secadi em relação a Inclusão dos Nees, em especial voltadas para AEE, como por exemplo códigos de vagas para atuação nessa área” (Respondente 10). Qual seriam os requisitos ou especialidades para a ocupação desses possíveis espaços?

Garcia (2013) afirma que a formação de professores de Educação Especial no Brasil tem em sua história um conflito de *locus* e de nível. Ao recuperar os modelos já adotados no Brasil elucida as mudanças:

- a) Pelo parecer n. 295/1969 a formação foi “elevada” ao nível superior, anteriormente os professores de Educação Especial eram formados como professores primários, o conhecimento específico acontecia no exercício profissional ou em cursos oferecidos por instituições especializadas.
- b) No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a partir os cursos de pedagogia tem as habilitações em áreas específicas de deficiência incorporadas ao currículo.
- c) Com a LDB 9.394/1996 coloca-se a possibilidade de os professores de Educação Especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio.
- d) Em 2000 o Plano Nacional de Educação (PNE) tinha como meta a inclusão da habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar

pessoal especializado em Educação Especial (o texto colocava que em cinco anos deveria ter pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação).

- e) A resolução n. 1/2006 (diretrizes para os cursos de pedagogia), deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos.

Os cursos de licenciatura precisam incorporar aos currículos, desde então, “vivências em algumas modalidades”. No caso da Educação Especial, em alguns cursos são tópicos nas ementas de disciplinas de fundamentos da Educação, atividades complementares ou outras formas de integralização de estudos. Saviani (2009) avalia que a formação de professores para atuar nessa modalidade

[...] permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X (Saviani, 2008, p. 248): ‘demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras’ (grifos meus) e do artigo 8º, inciso III (idem, ibidem, p. 251): [...] atividades complementares envolvendo [...], opcionalmente, a educação de pessoas com *necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (SAVIANI, 2009, p.152-153).

Dessa forma, quem seriam, então, os profissionais habilitados para a atuação com o público da Educação Especial? Todos os que desejam? Existem conhecimentos imprescindíveis da área? Se existem esses conhecimentos, eles só podem ser obtidos via formação específica? Bueno (2016, p. 143) questiona e responde: especialistas ou generalistas?

O problema não reside na oposição entre especialistas ou generalistas. Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para atender a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Sendo assim, as instituições não podem recorrer à prerrogativa de que não podem realizar o trabalho alegando que são atribuições exclusivas de especialistas. Na maioria dos IFs não há esse profissional e não sabemos se haverá, mesmo que

alguns IFs já tenham sinalizado essa necessidade, pleiteando-a por meio de solicitação de códigos de vagas específicos.

Com exceção dos casos como o conhecimento de Libras ou braile, as características do trabalho docente são as mesmas para estudantes com desenvolvimento típico, como por exemplo, o respeito às individualidades e a busca de soluções metodológicas que favoreçam a aprendizagem. A responsabilidade educativa é de todos da instituição, apesar de ser desejável o trabalho de um profissional especializado para o suporte do trabalho coletivo.

Sobre a questão docente, uma característica peculiar dos IFs, é a grande quantidade de professores que não cursaram uma licenciatura e que cotidianamente aprendem a ser professores “sendo”, apesar do grande número de mestres e doutores em seus quadros de pessoal. É o caso dos professores com formação nas engenharias, por exemplo, o que por si só não é um problema, uma vez que, a licenciatura não é garantia para ser um bom professor.

Conseqüentemente, a questão docente nessas instituições é anterior à discussão sobre a especialização em determinada área da educação, já que nem mesmo a licenciatura é comum a todos os professores, que também é uma marca da constituição da identidade institucional dos IFs. A despeito dos problemas que estão colocados para a formação de professores no Brasil, a formação pedagógica é suma importância e os próprios professores não licenciados já apresentaram essa demanda.

Por isso, já estão sendo estruturados nos próprios IFs programas de Formação Pedagógica para docentes bacharéis e tecnólogos. A Resolução nº 06/2012, do CNE, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, determina que até o ano de 2020, todos os docentes do ensino médio devem ter algum tipo de formação pedagógica, sendo que essa formação pode ser alcançada por meio de cursos de licenciatura, pós-graduação, programas de reconhecimento de saberes ou cursos especiais de formação pedagógica.

Para aprofundamento da temática, sugerimos a tese de Pena (2014): *Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de*

professores de cursos técnicos na rede federal. A esse respeito duas respostas aos formulários foram emblemáticas:

[...] de contratação de pessoal (equipe multidisciplinar); contratação de docentes temporários para atuarem como profissionais de apoio aos discentes, bem como o ingresso de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); tempo restrito de trabalho dos membros do Núcleo, uma vez que não há servidores para atuarem integralmente nos Napnes; sensibilização, conscientização e informação dos servidores a respeito das pessoas com deficiência; Infraestrutura para atender este público-alvo; necessidade de capacitação para os integrantes do Núcleo relacionadas ao tema da inclusão; falta de espaço para atuação de alguns Napnes; formação dos docentes (Respondente 2)

Eu diria não dificuldades, mas desafios a serem trabalhados está relacionado a acessibilidade atitudinal, principalmente no setor pedagógico, pois envolve mudanças de paradigmas, conceitos, metodologias e avaliações, em especial na área docente e especial nas áreas técnicas por ser uma instituição de formação técnica (Respondente 4)

Interessante destacar que, com a recente contratação de profissionais da área de Libras (tanto tradutores e intérpretes, quanto docentes) e com a provável baixa demanda de trabalho para esses profissionais atenderem no momento, essas instituições vêm cumprindo o importante papel de fomentar o previsto no capítulo IV do Decreto de Libras nº 5.626/2005 para uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. A tendência é que, a cada ano, estudantes surdos acessem aos IFs, tanto pela crescente elevação de escolarização de pessoas com deficiência nos níveis anteriores da educação básica, quanto pela obrigatoriedade de reserva de vagas decretada no final do ano de 2016.

Em relação à formação continuada, percebemos movimentos que estão envolvendo docentes, técnico-administrativos da educação, famílias e discentes. Podemos confirmar essa tendência em uma das respostas: “[...] anualmente o Seminário de Educação inclusiva, com a presença dos servidores de todos os nossos campus. Realizamos cursos, o último foi A Educação Inclusiva/Terminalidade Específica” (Respondente 7).

A comunidade externa também tem sido contemplada. As redes municipais e estaduais de educação podem se beneficiar com a formação continuada de seus profissionais em cursos da área de Educação Especial ofertados pelos IFs, já que a

rede federal se encontra em muitos municípios brasileiros. Nove institutos (Ifac, IFF, IFG, IFMS, IFMT, IFPB, IFPI, IFRR e IFRS) realizaram cursos voltados para a comunidade externa: Cursos de Extensão (em sua maioria de Libras, mas também do sistema braile, tecnologia assistiva, entre outros), Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Educação Profissional Tecnológica Inclusiva (EPTI), capacitação para professores de rede municipal; projetos de extensão para cegos.

Muitas são as atividades relativas à formação continuada citadas nos relatórios. As variações abrangem: a) capacitação dos integrantes dos Napnes e de gestores da instituição (Ifac, IFRR, IFRS, IFSP, IFNMG); b) oficinas e jornadas pedagógicas com docentes (IF Baiano); c) curso presencial para técnicos e docentes (IFCE, IFSULDEMINAS); d) cursos de Libras para comunidade externa e interna (IFF, IFRS, IFTO, IFNMG, IFSULDEMINAS); d) palestras e oficinas para servidores, estudantes e comunidade externa (Ifac, IF Farroupilha); e) curso Língua Portuguesa para surdos (IF Baiano, IFNMG); e) curso sobre Tecnologia Assistiva e Acessibilidade Virtual para comunidade externa (IFRS); f) realização do I Encontro dos Tradutores e Intérpretes de Libras do IFSP, I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP; g) II Encontro dos Napnes do IFAM (IFAM); h) Seminário de Inclusão e seus Desafios (IF Baiano), dentre outras.

3. 2. 4 Parcerias interinstitucionais

Sob a alegação da necessidade de formação ou da falta do “especialista” em Educação Especial, é marcante a prática de busca de parcerias com outras organizações que objetivam tanto a oferta de cursos ou tecnologias assistivas, quanto à solicitação de suporte técnico por parte do IF para instituições com maior experiência no AEE.

Quando do início do programa Tecnep, a busca por colaboração foi incentivada e, de acordo com o que os relatórios indicam, continuam a acontecer. A cooperação tem ocorrido, na maioria das vezes, com “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011b), mas também com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, organizações não governamentais, universidades federais, estaduais e particulares, comunidade de surdos e Ines. Mencionaram a configuração de parcerias nos relatórios, os seguintes institutos:

IF Baiano: Secretaria de Educação do Governo do Estado, Prefeitura Municipal, comunidade de pessoas surdas, Apae, UFRB, Ufba e faculdades particulares.

IFG: convênio com o Ines para oferta do Curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) – Licenciatura, na modalidade à distância.

IFNMG: articulação com a rede municipal para o atendimento especializado aos discentes.

IFPB: Secretaria de Educação municipal (cessão de espaço), oferecendo como contrapartida uma capacitação em *dosvox* para os professores das salas de recursos multifuncionais da prefeitura.

IF Sul: Apae, Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (Faders) e com a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Organização da “Consulta Pública” para criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência em Charqueadas.

IFRS: identificação e articulação de redes sócio assistenciais do município para encaminhamento de estudantes; exposição das Tecnologias Sociais Assistivas desenvolvidas pelo PAV na Mercopar, em Caxias do Sul, com a empresa Mercur.

Já tratamos das características das organizações de natureza não governamental do que representaram na história do atendimento ao público da Educação Especial e do papel que desempenham na atualidade.

Nos inquieta, principalmente, a relação público x privado revelada nessas iniciativas. O fato dos IFs relacionarem-se com instituições de natureza filantrópico-assistencial, por se tratarem de entidades privadas, mas mantidas principalmente com dinheiro público e com alguma contribuição da sociedade civil, as faz cada vez mais fortalecidas e em expansão no território nacional. Sendo o dinheiro público investido no serviço público, possivelmente as instituições públicas poderiam ter melhores condições de atendimento do público da Educação Especial.

Para além disso, essas parcerias dão um caráter de improviso e de descompromisso com a constituição institucional das práticas, já que a crença equivocada de que a busca de soluções fora das instituições resolvem as demandas já postas pelos estudantes que chegam aos IFs.

3.3 Gestão e organização das práticas de atendimento pedagógico em Educação Especial nos IFs

A estrutura organizacional dos IFs é indicativa da política proposta para os mesmos. Desde a reestruturação da rede federal, os IFs caracterizam-se como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

A administração dos Institutos Federais é realizada por órgãos consultivos, deliberativos e executivos. A gestão orçamentária é anual e identificada para cada campus e reitoria. Essas instituições tem o desafio de gerir a Educação básica, profissional e superior de acordo com o conjunto de leis que dão forma a cada uma. Dentro dessa complexidade está a Educação Especial como modalidade transversal.

Ousamos dizer que a Educação Especial ainda busca um espaço nessas instituições. A evidência disso é a diversidade (talvez até dificuldade) em “alocar” essa particularidade nos organogramas institucionais. Dentre os panoramas que nos foram dados pelas respostas, identificamos que grande parte dos Napnes está ligada de alguma forma à Pró-Reitoria de Ensino. No entanto, também existe instituto em que o vínculo é com a Pró-Reitoria de extensão. Há também Napnes “autônomos”, não vinculados a nenhuma Pró-Reitoria, ligados diretamente ao diretor do *campus* ou ao reitor. Existem várias formas de funcionamento, como podemos observar nas respostas sobre a estrutura organizacional de vinculação das ações dos Napnes:

Pró-Reitoria de Ensino (Proen), sendo que nos *campi* não há um padrão no organograma, pois alguns estão subordinados à Direção de Desenvolvimento Educacional, e outros à Coordenação de Assistência ao Educando, entre outras situações (RESPONDENTE 2).

Direção Geral de cada *campus* e à Coordenação de Projetos de Inclusão Social da Pró-Reitoria de Extensão em âmbito de Reitoria (RESPONDENTE 3).

Temos a CPDI (Coordenação de Políticas de Diversidade e Inclusão) na Reitoria, localizada hoje na Pró-Reitoria de Ensino, mas que articula com todas as outras Pró-Reitorias e os Napnes nos *campi* que trabalha com um coordenador, e a equipe é formada pelos servidores do Núcleo de Atendimento Pedagógico (assistente social, psicólogo, pedagogo, enfermeira etc.) e os servidores que quiserem contribuir (RESPONDENTE 6).

Nos *campus* temos os Napnes vinculados à Direção Geral. Temos o NAI, Núcleo de Ações Inclusivas, que abarca as várias vertentes da inclusão (relações etnicorraciais, gênero, vulnerabilidade social). Na Reitoria, a Assessoria de Ações Inclusivas, vinculada ao reitor (RESPONDENTE 7).

Atualmente ligada ao Departamento Assistência Estudantil e Ações Inclusivas e na Coordenação de Diversidade, ambas na Pró-Reitoria de Ensino (RESPONDENTE 8)

Na Reitoria, temos cinco Pró-Reitorias, sendo que as ações inclusivas estão vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão. Nos *campi* há um espelhamento dessa hierarquia, ou seja, os Napnes estão vinculados às Diretorias de Extensão (RESPONDENTE 11).

Atualmente o instituto passa por um processo de transição. Os Napnes estão vinculados à Pró-Reitoria de Ensino. Nos *campi*, atualmente os Napnes estão vinculados às Gerências/Diretorias de Ensino e Assessorias Pedagógicas (RESPONDENTE 12).

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

Porém, que fatores levariam ao entendimento que se trata de uma atividade de extensão, por exemplo? Seria o julgamento de que o AEE é uma oferta opcional? A redação dada pela LDB para extensão como uma das finalidades da universidade é: “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Sob essa definição, o AEE em si,

não parece ser uma atividade de extensão, mas os serviços de formação continuada ofertados à comunidade podem ser. Fica evidente, mais uma vez, a necessidade de orientação para a organização do AEE na rede federal de educação.

A grande maioria dos que responderam ao formulário afirmaram que há presença de Napnes na maioria dos *campi* da instituição. Onde ainda não há, estão em processo de implantação. Pensamos que, a partir da obrigatoriedade de reserva de vagas, serão implementados muito brevemente. Porém, há casos em que esses núcleos são apenas protocolares, sem ações realizadas ou acontecendo, talvez pela falta de demanda da comunidade escolar (ou não).

De acordo com os respondentes, os primeiros Napnes começaram a se estruturar em 2004 e 2005, mas a maioria dos responsáveis pelas repostas indicou o ano de 2010 e houve instituição que apenas em 2012 realizou essa empreitada. As atividades que envolvem a implantação e a estruturação dos Napnes demonstram o movimento de organização da instituição para constituir um *locus* de referência interna para as práticas pedagógicas no atendimento ao público da Educação Especial.

Existem relatos afirmando a presença de núcleos em todos os *campi*, realizando trabalhos de fortalecimento e estruturação das ações: IFPA e Ifac. Por outro lado, existem IFs em fase de preparação para constituição de núcleos em alguns de seus *campi*, tais como: Ifal, IF Sul e IFRR.

É possível observar que a natureza das atividades pode dar indícios do quão desenvolvidas estão as práticas institucionais, se ainda em fase de composição dos núcleos ou já com situações de atendimentos com demandas complexas. Encontramos também o caso em que o núcleo foi constituído, desativado e reativado em 2015 (IFRJ).

O IFSP indicou a realização de elaboração de estudo no Napne, para “estruturação da política de integração da pessoa portadora de deficiência”. Interessante notar que a referência normativa nesse caso ainda parece ser a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999). IFMS, IFRN e IFPB constituíram comissão para discussão e construção do regulamento de seus Napnes. O IFRN implementou uma pauta

permanente para organização das atividades sistêmicas nos *campi*, realizando reuniões por videoconferência. IFNMG e IFSP relataram atividades de rotina como: acompanhamento e condução de discussões internas, alocação de espaço físico específico para o Napne e implementação do formulário do Napne no processo de matrícula e rematrícula.

Um movimento diferente foi narrado no Relatório do IFG: a composição de Comissão Provisória com a finalidade de promover estudos para Implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no *campus* Anápolis, com o caráter de ação desencadeadora, precedendo a implantação nos demais *campi* e Reitoria do Instituto.

Dois trabalhos que lemos durante nosso levantamento trazem dados acerca da questão da composição dos núcleos e formação profissional, que também são ilustrativos da realidade descrita por um dos respondentes da nossa pesquisa: “Há Napne, mas em dois deles, atualmente, não há equipe, pois não houve um coordenador interessado em assumir o núcleo” (RESPONDENTE 1).

Welker (2016) estudou as ações de Educação Especial nos IFs do Estado do Rio Grande do Sul: IF Farroupilha, IF Sul e IFRS. Trabalhou diretamente em contato com os coordenadores de cada Napne dos *campi* desses IFs. Em um universo de 36, 25 coordenadores responderam a um questionário eletrônico. Desses, apenas 4 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino, com idades entre 20 e 40 anos, ou seja, mulheres jovens são a maioria nesses núcleos, o que é bem desproporcional ao quadro geral dos IFs composto em maioria por homens. A maior parte dos coordenadores (15) ocupam os cargos de Técnico-administrativos em Educação: assistente de alunos, intérprete de Libras, psicólogo, analista de tecnologia e informação, assistentes administrativos, assistente social e enfermeiro e dez são docentes:

Observou-se que poucos coordenadores ocupam um cargo na área de Educação Especial, podendo-se dizer que dos 25 coordenadores somente seis são dessa área, demonstrando que ainda são poucos os profissionais especializados que assumem uma coordenação diretamente ligada à inclusão (WELKER, 2016, p. 85).

Soares (2015, p. 75) encontrou situação similar na realidade do IFRN e em outras pesquisas:

Quanto à escolha do (a) coordenador (a) do Napne, essa é realizada através do voto direto entre os membros do núcleo [...]. No entanto, percebe-se, pelo próprio regimento do núcleo, que não existe um critério definido para ocupar o cargo de coordenador, precisando apenas ser um servidor efetivo e se dispor a assumir essa função. Essa realidade não diz respeito apenas ao IFRN. Castro (2011) realizou um estudo sobre o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas universidades públicas do Brasil e, ao entrevistar os coordenadores dos núcleos de apoio, constatou que havia profissionais com as mais diversas formações e cargos (técnicos-administrativos, psicólogos, assistentes sociais e docentes), o que também foi verificado no estudo de Anjos (2006).

Destarte, como não há requisito para ocupar a função nem para coordenador nem para membros, temos as mais diversificadas situações nos IFs para a composição dos núcleos: voto, indicação, disponibilidade voluntária e até designação do diretor à revelia do servidor, em casos em que ninguém na unidade desejou assumir. Há, portanto, acumulação de funções em muitos casos, inviabilizando a dedicação às atividades do núcleo em algum momento da rotina de trabalho.

Dentre as atividades dos Napnes, notabiliza-se a grande quantidade de iniciativas relacionadas com o fazer da dita “conscientização”. Existem, nos cotidianos dos IFs com certa regularidade, a necessidade de realização de campanhas de divulgação, objetivando a simpatia e adesão das pessoas pelas ações de inclusão, como se a Educação Especial não se justificasse pelo direito ou pela essência. Portanto, seria preciso “sensibilizar” (para usar um termo encontrado em relatório e em resposta ao formulário) as pessoas, sejam elas estudantes, comunidade externa, docentes e até gestores. Dentre as quais:

a) Divulgação do Napne entre os docentes e TAEs, valorizando sua missão e conquistando colaboradores, divulgação da Campanha do setembro Azul, sobre a luta das pessoas surdas; e o Dia Nacional da Surdez, mobilização/orientação sobre atitudes que devemos ter em relação à pessoa com NEE; Seminário de Inclusão e seus Desafios, contando com mais de 160 inscritos (IF Baiano);

b) realização de palestras de sensibilização/conscientização sobre a convivência com pessoas com deficiência, nas quais foram abordadas a temática da

deficiência/necessidade específica, a inclusão social e outros aspectos relacionados; publicação de textos sobre inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas no Informativo IFC (IFC);

c) Divulgação da Cartilha das ações inclusivas para a comunidade interna do instituto e distribuição desses para os *campi*; promoção de debates e momentos discursivos entre a comunidade escolar sobre temas relacionados com a inclusão no ambiente escolar de pessoas com necessidades específicas; reunião do Napne com a equipe gestora para sensibilização e apresentação de demandas. A promoção contínua de seminários e cursos de formação continuada, destinados aos servidores de forma geral, como estratégia para a quebra de barreiras atitudinais para que o atendimento, na perspectiva da inclusão, aconteça (IFNMG);

d) confecção de Cartilha do IFPE sobre a pessoa com deficiência; folder para distribuição sobre o Napne (IFPE);

e) palestra “Inclusão e respeito à diversidade”: Público-alvo: discentes dos 1º e 2º anos. Objetivo: promover reflexão sobre o respeito a diversidade. “O Professor e o Aluno com Necessidades Educacionais Específicas: possíveis caminhos” (IFRO).

Todo o movimento de materialização das políticas públicas relacionadas à Educação Especial estão a depender, quase sempre das mobilizações dentro das instituições para que o trabalho pedagógico aconteça. Nesse contexto, percebemos nos relatórios a formação de grupos de estudo, comissões de trabalho e trabalhos de pesquisa. Essencialmente, é possível perceber planejamento, estudos, tentativas de resolução de problemas das demandas recém-chegadas à instituição, organização do trabalho docente, pesquisa e desenvolvimento de projetos e tecnologias, tais como:

a) levantamento de dados institucionais de demanda com vistas à redução de evasão. Grupos de trabalho permanentes sobre acessibilidade, permanência e êxito de estudantes com necessidades específicas (IFRJ, IFRS, IF Sul, IFRN, IFC, IFRN, IFRR);

b) reuniões de trabalhos nos campi e discussão acerca das questões pertinentes aos Napnes, políticas inclusivas, ações afirmativas e Atendimento Educacional Especializado (IF Sul, IFRS, IFMS, IFMT, IFC);

- c) comissão para estudos de Implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e de construção coletiva de regulamento dos núcleos (IFG, IFMS, IFRN);
- d) comissão para levantamento de possibilidades e organização de estudos e palestras para os profissionais da instituição (IFNMG);
- e) fomento a pesquisas em tecnologia assistiva que promovam a autonomia dos deficientes visuais: Projeto de Fala-Libras, reconhecedor de cor para deficientes visuais, teclado com dispositivo *TeclaWare* (equipado com editor de texto), sistema de adaptação para mobilidade veicular, roupeiro automatizado que realiza a leitura da cor da roupa escolhida pela pessoa com deficiência visual e a bengala inteligente para deficientes visuais. Esses projetos são uma amostragem e fazem parte das linhas de atuação, previstas para o Grupo de Pesquisa de Tecnologia Assistiva (IF Sul).
- f) pesquisas e ações em tecnologias assistivas para o desenvolvimento de equipamentos, serviços e estratégias que permitam a acessibilidade linguística ao conhecimento com autonomia; garantindo às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação (IFPI);
- g) desenvolvimento de Projeto para Aquisição de Tecnologia Assistiva (IFSP);
- h) articulação para a formação da Comissão Central de Acessibilidade (IFSP);
- i) elaboração de programa voltado para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais (deficiência, transtornos de aprendizagem e altas habilidades e superdotação) (IFF);
- j) organização do trabalho docente, levantamento acerca das dificuldades vivenciadas em sala de aula com os alunos com NE (IF Baiano, IFRN);
- k) núcleo de Tecnologia Assistiva, quatro Subgrupos de trabalho: Acessibilidade Pedagógica, Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Virtual e Acessibilidade em Comunicação e Informação. O subgrupo Acessibilidade pedagógica utilizou os recursos de Tradução de Autodescrição e Libras para adaptar obras literárias, a fim de atender às pessoas com deficiência (IFAM).

Esses agrupamentos algumas vezes resultam em produções de material de apoio e tecnologia assistiva para uso do próprio instituto e também para distribuição

entre IFs, outras redes de ensino ou sociedade de forma geral. Também a aquisição para uso coletivo ou disponibilização para uso individual do estudante é comum nos dados que lemos. A tecnologia assistiva no Brasil é conceituada como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.⁵⁹

Declararam a aquisição de tecnologia assistiva por meio de termos de referências de licitação de compra de materiais para a instrumentalização dos Napes os seguintes institutos: Ifac, IF Farroupilha, IFSP, IFRS, IF Baiano, Ifes, IFNMG, IFPR, IFRR, IFSul e IFAM. Os materiais mencionados como aquisição foram: a) cadeiras de rodas motorizadas; b) coleções e CDs (bibliotecas); c) *dosvox*; d) guia de assinatura; e) impressoras braile; f) jogos; g) lupa para alunos com baixa visão; h) mesas escolares especiais para cadeirantes, com estrutura mais larga e tampo adaptado; i) punção para a escrita braile; j) regletes; k) Régua de leitura; l) *scanners* com voz; m) *tablets*.

O IFSul conta com um grupo de pesquisa de tecnologia assistiva que realizou os seguintes projetos: Fala-Libras, reconhecedor de cor para deficientes visuais, teclado com dispositivo *TeclaWare* (equipado com editor de texto), sistema de adaptação para mobilidade veicular, roupeiro automatizado que realiza a leitura da cor da roupa escolhida pela pessoa com deficiência visual e a bengala inteligente para deficientes visuais.

O IFRS constituiu um Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) a partir do antigo Projeto de Acessibilidade Virtual (PAV), criado em 2006 pela Setec/MEC com a Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (Renapi). Com a extinção da Renapi, em 2012, o projeto foi institucionalizado no âmbito do IFRS vinculado à Pró-Reitoria de Extensão na Assessoria de Ações Inclusivas: O CTA é o setor responsável por propor, orientar e executar ações de extensão, pesquisa e desenvolvimento em acessibilidade arquitetônica, instrumental, comunicacional,

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

programática, metodológica, atitudinal e recursos de tecnologia assistiva no IFRS. Dentre as principais competências do CTA, destacam-se:

- a) criação de sites, portais, objetos de aprendizagem, sistemas web, materiais didático-pedagógicos acessíveis/adaptados para as diversas necessidades educacionais específicas, produção de relatórios de acessibilidade de *sites*;
- b) criação de metodologias e capacitações para a implementação de soluções acessíveis para pessoas com deficiência;
- c) produção, uso e capacitação para utilização de Tecnologia Social Assistiva: dispositivos e programas que visam a contribuir para uma vida mais autônoma e independente de pessoas com deficiência.⁶⁰

Dentre as ações de Tecnologia assistiva destacamos o curso de Treinador e Instrutor de Cães-Guia que, em 2010, iniciou-se pelas ações do Napne do IFC (*Campus Camboriú*). Por meio do Programa “Viver sem limites” o projeto foi ampliado para outros seis institutos federais de diferentes regiões do país, alguns já em funcionamento e outros em implantação. São eles: IFAM–*Campus* Manaus; IFCE–*Campus* Limoeiro do Norte; Ifes–*Campus* de Alegre; IF Goiano– *Campus* Urutaí; e IFSULDEMINAS – *Campus* Muzambinho. Anteriormente a essa iniciativa do Governo Federal, os cães eram treinados basicamente por ONGs brasileiras ou importados com custos muito altos para o cego, além de serem treinados em outros idiomas, submetendo o cego a adaptar-se aos comandos em outras línguas.

3. 3. 1 Sobre o financiamento

Quanto à organização financeira, todos os IFs possuem dotação orçamentária para assistência financeira estudantil, os recursos têm como finalidade serem distribuídos para auxílio permanência (alimentação, transporte, moradia, saúde e apoio didático-material), ações universais (cultura, esporte, inclusão digital e acesso e aprendizagem aos estudantes com necessidades específicas).

⁶⁰ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169&sub=3450>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

Quatro relatórios registraram o apoio financeiro específico aos estudantes com NEEs: IFMA, IFPR, IFRS e IFSP. Dentre os auxílios prestados, foram citados aqueles destinados para a: compra de fardamento e material didático, bolsa permanência e participação em eventos.

Além da dotação orçamentária da instituição e dos recursos do Programa Incluir (no caso das matrículas no ensino superior) os recursos que podem ser obtidos, também, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁶¹ e do Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais.⁶² As diferentes estruturas de atendimento encontradas dependem, usualmente, do interesse e da disponibilidade para buscar tais recursos nos referidos programas, por meio de edital ou por solicitação ao MEC.

Proseguimos buscando indícios de investimentos e financiamentos que objetivassem fomentar as ações próprias da Educação Especial. Encontramos um quadro comum a todos os IFs, cujas finanças estavam alocadas às seguintes ações (na descrição constava a menção ao atendimento do público da Educação Especial):

- a) expansão e reestruturação de instituições federais de educação profissional e tecnológica;
- b) fomento ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica;
- c) funcionamento de instituições federais de educação profissional e tecnológica;
- d) assistência ao educando da educação profissional e tecnológica;

⁶¹ “O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 05 de jun. 2016).

⁶² “**Objetivo:** Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. **Ações:** Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 05 jun. 2016).

e) apoio à capacitação e formação inicial e continuada para a educação básica.

Dessa forma, não é possível “separar” o investimento que fica a critério de cada instituto nem o quanto se destina às ações de Educação Especial dentre as muitas ações que “cabem” em cada item da dotação orçamentária. Percebemos, porém, que, em alguns casos, a dotação orçamentária nem sempre é utilizada integralmente, havendo inclusive devolução de recursos por falta de investimentos.

Pelas informações obtidas é possível que os motivos estejam relacionados com as questões burocráticas de requisitos para aquisição de serviços. A demora no repasse de verbas a serem utilizadas em determinado período ou até mesmo a falta de recursos humanos disponíveis nos institutos para planejamento e execução de projetos podem ser algumas das causas. Não trataremos dos valores de prestação de contas de cada instituto por não estar dentre os nossos objetivos nesse estudo. No entanto, trazemos as análises de Cunha (2015) acerca da problemática do investimento nas ações da Educação Especial na rede federal:

A falta de clareza relativa aos recursos e ao financiamento destinado ao TEC NEP indica a baixa relevância que esse Programa assume dentro da RFEPCT. Todavia, pela dimensão quantitativa de sua organização estrutural em todo o território Nacional por abranger todos os Campi da Rede Federal, isso se apresenta como uma contradição. Essa questão corrobora a necessidade de avaliar essa política e os seus impactos na qualidade da educação, nos níveis de escolaridade atendidos, na qualidade e competência da força de trabalho para repensar as suas prioridades e como essa tem se materializado concretamente. O TEC NEP, em sua implementação na RFEPCT, conforme análise de portarias, documentos e relatório, não vem apresentando coerência interna, pois suas bases conceituais, paradigmas orientadores, ações desenvolvidas além de contraditórias, caminham ainda no sentido do paradigma da integração embora alguns discursos remetam à institucionalização de uma política de inclusão. A ausência de um monitoramento e de uma avaliação consistente dos caminhos e contornos que o programa assumiu ao longo dos anos, possibilitou ações desarticuladas entre os diversos Institutos dentro da RFEPCT (CUNHA, 2015, p. 150-151).

Algumas ações pontuais também merecem destaque por serem exclusivas de alguns IFs, como é o caso da produção do *Livro das Ações Afirmativas do IFRS*⁶³ e a

⁶³ Disponível em: <<http://cta.ifrs.edu.br/files/doc/311545afb7724d1d1c82c48ea3ea2b06.pdf>>. Acesso em: 14 fev.2017.

oferta da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), na modalidade a distância, em Convênio com o Ines pelo IFG campus Aparecida de Goiânia.

Finalizamos a exposição dos dados evidenciando as grandes disparidades procedimentais, fazendo com que alguns IFs ainda estejam no percurso de conseguir se organizar para garantir o direito ao atendimento, enquanto outros já são referências regionais podendo, inclusive, oferecer atividades de formação e extensão ligadas à Educação Especial ou distribuir tecnologia assistiva.

Sendo assim, é possível observar dentro da rede federal diferentes concepções de Educação Especial, ora como um “serviço” ora como parte dos processos educacionais das instituições, sempre permeada pelas questões gerais da educação nacional. A equação: “Filantropia + Protelação + Fragmentação + Improvisação = Precarização geral do ensino o país” apresentada por Saviani (2014) ao avaliar o histórico da política educacional brasileira por ocasião da aprovação do Plano nacional de Educação em 2014, pode nos ajudar a pensar nessas questões também nos IFs.

A Filantropia pode ser explicitada pelo fomento às parcerias interinstitucionais; a protelação pela opção em adiar a reserva de vagas para o acesso do público da Educação Especial somente para quando da obrigatoriedade da lei; a fragmentação pode ser exemplificada pela criação de setores específicos para tratar de questões que dizem respeito ao fazer da instituição e a improvisação pela contratação temporária de profissionais para o atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a Educação Especial é parte do trabalho educativo, está contemplada no “ensinar a todos” e supõe que as escolhas metodológicas embasadas nas características e necessidades dos estudantes são intrínsecas ao fazer docente. Porém, atribuir total responsabilidade aos professores independentemente das condições de trabalho, cada vez mais intensificado e precarizado, é uma tendência perversa.

A Educação Especial é também um campo da educação com muitas alterações nas terminologias e nas leis, e nem sempre são modificações acompanhadas de práticas exequíveis para a estrutura que se tem, colocando a “inclusão” como uma armadilha do “estar dentro” da escola sem necessariamente aprender.

Esta pesquisa teve como questão orientadora: quais as ações institucionais para o atendimento ao público da Educação Especial nos IFs?

Na investigação para conhecer as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial, foi necessário que realizássemos uma caracterização e contextualização do histórico e da legislação da rede federal e da Educação Especial Inclusiva no Brasil. Essa investida resultou no entendimento dos desafios colocados para essas instituições, após a reestruturação consequente da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Muitas são as peculiaridades dessas organizações que ofertam educação profissional, ensino médio, educação de jovens e adultos, cursos de tecnologia e licenciatura, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Dentre elas, a composição do corpo docente (criação da carreira EBTT, professores que atuam desde o ensino médio até o doutorado). Em muitos casos, educadores que não cursaram uma licenciatura e se alguns licenciados dizem não estar preparados para o atendimento ao público da Educação Especial, o que poderia dizer um engenheiro sobre ser professor de um estudante com NEEs, quando ainda está aprendendo a ser professor no exercício da prática docente?

Outro aspecto da singularidade dos IFs, é o espaço ocupado pela Educação Especial nessas instituições, já que é possível observar núcleos de atendimento vinculados ao ensino ou à extensão e até sem vinculação definida. Mesmo o público a ser atendido pelos Napnes não é consensual.

Ao examinar os relatos de práticas pedagógicas nos diferentes IFs brasileiros para o atendimento ao público da Educação Especial, delineamos três possíveis caminhos para compor as análises desse estudo. A primeira mediação foi uma aproximação com os conceitos, concepções e ideias fundamentais que sobressaíam nas leituras dos dados, dentre os quais: inclusão, exclusão, acessibilidade, igualdade e equidade, apologia à diferença, diversidade e ações afirmativas. A etapa seguinte foi o tratamento dos aspectos da política e da legislação e posteriormente das questões envolvendo a gestão e a organização das práticas de atendimento pedagógico.

No que se refere aos aspectos da política e da legislação observamos que é dada uma maior atenção às demandas relativas à acessibilidade arquitetônica, que aparecem em maior frequência e com descrição mais detalhada das ações do que as atividades de atendimento educacional. O zelo com a demonstração do cumprimento da lei contrasta com o silenciamento das práticas educativas e da menção à aprendizagem em algumas respostas aos formulários em alguns relatórios de gestão. Exatamente pelo fato de a proposição política estar no âmbito do dever ser, já que nem sempre as condições para o trabalho são facilmente operacionalizadas. O silenciamento em relação à Educação Especial nos dados obtidos representa também, em certa medida, omissões de diversos sujeitos: professores, estudantes, gestores e sobretudo do Estado na correlação entre o prescrito e o possível nas realidades institucionais.

A gestão também é uma das mediações importantes para entender a Educação Especial no contexto dos IFs. A organização das práticas de atendimento pedagógico e a estruturação dos núcleos de acessibilidade previstos no decreto nº 7.611/2011 está a depender das gestões locais em cada instituto, ou seja, diferentes movimentos estão se configurando dentro da rede federal a partir da “vontade” e do “investimento” dos que atuam na administração das instituições.

Embora seja declarada a composição de uma rede entre os IFs, no que diz respeito à Educação Especial, a articulação de ações para organizar o atendimento ao público da Educação Especial é ainda insipiente. É comum constatar a parceria com instituições de natureza filantrópico-assistencial e em menor grau com redes estaduais e municipais de Educação. Não que a falta de interlocução entre os IFs seja necessariamente um problema, mas as conexões poderiam ser adjuvantes para as escolas que ainda estão a buscar respostas para situações já vivenciadas dentro da rede federal.

Sendo assim, a referência ao Programa/Ação Tecnep funcionando com grupo gestor central no MEC, fomentando as ações de Educação Especial na rede federal declinou e cada IF, em meio às suas particularidades, vai encontrando formas próprias de funcionar dentro do instituído guiado pela legislação, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional.

Notamos que essa construção de uma trajetória própria ocorre quase sempre na lógica de atendimento de demanda, isto é, quando o aluno com determinada NEE se matricula toma-se alguma atitude. Dessa forma, a partir das necessidades instauradas pela presença de algum estudante, são desencadeadas as iniciativas de adequação estrutural, de contratação de profissionais, de aquisição de tecnologias assistivas, de busca de parcerias interinstitucionais, de tentativas de construção de formação continuada, constituição de grupos de estudo, comissões de trabalho, pesquisas, implantação ou estruturação de Napne, entre outras.

A antecipação à chegada do estudante poderia minimizar possíveis evasões e mesmo a negação do direito à educação. Considerando, por exemplo, que um estudante surdo ao ingressar em alguma instituição não conseguiria participar das aulas sem a presença de um intérprete e sabendo dos tempos institucionais para a realização dos processos seletivos para contratação de um profissional, mesmo que em caráter temporário, podemos deduzir que as aulas iniciais de um curso poderiam ser negadas a esse suposto aluno surdo. Portanto, a resolução não deveria ser pautada pelas demandas de um sujeito individual específico, mas de composição de instituições que passam por uma reorganização nos seus processos.

Por outro lado, as gestões escolares relatam muitos desafios na execução da política, sobretudo no que se refere à contratação de profissionais especializados e à “adesão” por parte dos servidores para “colaborarem” com o atendimento, uma vez que a composição dos Napnes não é institucionalizada, sendo os mesmos formados pelos “simpatizantes” da “causa” ou pelos profissionais com perfil de formação na área da Educação Especial que aos poucos estão chegando aos IFs e que correm o risco de serem responsabilizados integralmente por um atendimento, quando a responsabilidade é coletiva. O atendimento ainda está a depender, em alguns casos, da adesão, da militância ou das parcerias para ocorrer.

Ao funcionar como núcleos estratégicos para as ações de implementação das políticas, os Napnes têm como objetivos “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011b), pois, ao contrário do que ocorria no passado, não devem ser o único espaço incumbido pela Educação Especial, que não deve mais ocorrer mais em pequenos grupos, como nas classes especiais e sim na totalidade da instituição, inclusive com ações que articulem Ensino, Pesquisa e Extensão.

Iniciativas com essa compreensão de funcionamento já podem ser observadas conforme pudemos ler na resposta a um dos formulários acerca das atividades desenvolvidas, tais como: reuniões de planejamento, criação de planos de atendimento individualizados, processo de regulamentação do atendimento educacional especializado (AEE), atendimento às famílias dos estudantes com necessidades específicas, atividades de conscientização e sensibilização dos servidores e estudantes, promoção de eventos e palestras com temáticas inclusivas, elaboração de cursos e divulgação das ações desenvolvidas, grupo de estudos sobre o atendimento educacional especializado, confecção de materiais adaptados, Equoterapia, oficinas de Libras, entre outras ações (RESPONDENTE 2).

Os dados por nós analisados salientam muito mais diferenças do que unidade nas ações, até mesmo dentro de um mesmo IF nos distintos *campi*. Exatamente por isso, pesquisas que focalizem as diversas práticas locais que estão sendo inauguradas são de grande valia para subsidiar outras práticas na rede federal, assim

como estudos que tratem da evasão e dos percursos profissionais dos egressos com NEEs na rede federal e que pesquisem diretamente com os estudantes o atendimento, para saber se de fato é educacional e/ou especializado e se contempla as suas necessidades formativas. A problematização da ação docente do professor de AEE no contexto dos IFs também poderá ser uma profícua investigação futura.

Julgamos que o grande desafio e trabalho intelectual a ser realizado pelos sujeitos que compõem a rede federal é justamente a busca pela coerência e a articulação entre o que está posto no campo das políticas nacionais sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e, a partir da singularidade de cada contexto pensar e criar ações propositivas que tenham a formação dos estudantes como um trabalho fundamental e valoroso que precisa ser materializado.

A dificuldade em avaliar uma política está exatamente no grande esforço analítico pela complexidade das muitas facetas implementadas. Não tínhamos e nem temos a pretensão de dizer como deve ocorrer a Educação Especial nos IFs. Sendo a realidade histórica, objetiva e social, entendemos que o desenvolvimento das ações previstas nas políticas também é processual e está a depender de condições materiais para que ocorram.

A Educação Especial é apenas um dos grandes desafios que as instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiras têm diante de seus projetos de educação e de sociedade. Muito ainda há a ser feito, mas as tentativas são evidentes e as diferenciações se clarificam ainda mais se pensarmos que a rede federal é composta por escolas heterogêneas, mas que recebem o mesmo tratamento por parte do MEC. As circunstâncias podem não inviabilizar a política traçada, mas os percursos são e serão distintos porque a estrutura é distinta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Susi Mara da Silva; LAMB, Catia Regina Zug. Ações inclusivas: IF Farroupilha Campus Santa Rosa em questão. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção (Org.). **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

AMARAL, Ligia Asumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma análise de sua institucionalidade. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18289/1/2014_AndreadeFariaBarrosAndrade.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) _ Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4199>. Acesso em: 30 out. 2015.

ANTUNES, Kátia Cristina Vargas et al. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos/SP. **Anais do IV Congresso Brasileiro** de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, São Carlos/SP, 2010. p. 1-17.

AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. **O programa TEC NEP no CEFET-PE**: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.bdtf.ufpe.br/bdtf/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8137>. Acesso em: 20 set. 2015.

BAUMGRATZ, Jorge Luiz. **As representações sociais e transdisciplinares da inclusão**: estudo de caso do centro de equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - *campus* Barbacena 2010. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica, 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Jorge%20Luiz%20Baumgratz.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

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://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/305>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BEZ, Andreia da Silva. Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - *campus* sombrio. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Andreia%20da%20Silva%20Bez.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-122, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: < <http://acessibilidade.bento.ifrs.edu.br/arquivos/pdf/manual/manual-04-arquivo-38.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 22 nov. 2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7596.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas.** Brasília, MEC/Seep. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002470.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência.** Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** 2.ed. Brasília DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 6 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 321, de 30 de novembro de 2015**. Tribunal de Contas da União. Dispõe sobre as orientações para a elaboração de conteúdos dos Relatórios de Gestão e de informações suplementares referentes ao exercício de 2015. Disponível em:

<<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A151356F960151A592CC143058>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016 (Notas Estatísticas/fevereiro de 2017) Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria: RS, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4561>. Acesso em: 20 set. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v.24, p. 285-297, 2012.

_____. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, p.143-169, 2011. Número especial.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise de indicadores sociais no Brasil. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v-17, n.º 33, p.367-383, maio/agosto 2011. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711>. Acesso em: 20 set. 2016.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2002. Disponível em:<

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_36_ANDRESSA%20MAFEZONI%20CAETA_NO.pdf> . Acesso em: 20 set. 2015.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.** Rio de Janeiro, 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:< http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6899>. Acesso em: 20 set. 2015.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão / exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melilo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

CERQUEIRA, Maria Cristina Rizzetto. **Programa de expansão da educação profissional: análise do alcance das políticas educacionais,** 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em:< <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1806#preview-link0>>. Acesso em: 20 set. 2017.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre os sentidos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - campus Belém de 2009 a 2012.** Fortaleza, 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:< <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7340>>. Acesso em: 20 set. 2015.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Napne): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em:< http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2011-mestrado-minter-ifpe/gerline-maciel-almeida-da-costa/at_download/file>. Acesso em: 20 set. 2015.

CRUZ, José Adelson da. Educação, Escola Sujeito político e domesticação da diferença. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre os sentidos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa Tecnep e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica:** ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2015. Disponível em:<
http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 dez. 2016.

DONOSO, Roberto. **Mito y educación**: el impacto de la globalización em la educación em Latinoamérica. Buenos Aires: Espcio Editorial, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação e Desigualdades sociais: vários olhares se entrecruzam (Prefácio). IN: MIRANDA, Marília Gouvea de (Org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupual**: um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:< <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6954>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FARIA, Rogério; NASCIMENTO, Franclin. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FERRARO, ALCEU. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, no.12, 22-47. 1999.

FERRAZZO, Gedeli; MACIEL, Antônio Carlos. **Fundamentos da Educação Especial**: contribuições para uma reflexão filosófico-educacional. Revista COCAR, Belém, V.10, nº 20. 2016.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, 2005.

_____. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A proposta de expansão da educação profissional**: uma questão de integração? 2001. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

_____. **Políticas públicas em Educação**: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p. 11-23.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela; REDIG, Annie. O papel das Instituições filantrópicas na Educação Especial Brasileira: Novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzin: ABPE, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Campus Goiânia**: contradições, impasses e perspectivas. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em:<
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7635/5/Tese%20-%20Gilda%20Guimar%C3%A3es%20-%20202017.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

HONNEF, Cláucia. **Trabalho docente articulado**: a relação entre educação especial e o ensino médio tecnológico. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:<
http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2014-02-04T090825Z-4784/Publico/HONNEF,%20CLAUCIA.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO (IF Baiano). **Relatório de Gestão 2015**, Salvador, 2016.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Relatório de Gestão 2015**, Blumenau, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). **Relatório de Gestão 2015**, Salvador, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Relatório de Gestão 2015**, João Pessoa, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Relatório de Gestão 2015**, Maceió, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Relatório de Gestão 2015**, Brasília, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Gestão 2015**, Goiânia, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). **Relatório de Gestão 2015**, Belo Horizonte, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Relatório de Gestão 2015**, Recife, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Relatório de Gestão 2015**, Porto Velho, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). **Relatório de Gestão 2015**, Boa Vista, 2016

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Relatório de Gestão 2015**, Florianópolis, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Relatório de Gestão 2015**, São Paulo, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Relatório de Gestão 2015**, Aracaju, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS (IFTO). **Relatório de Gestão 2015**, Palmas, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (Ifac). **Relatório de Gestão 2015**, Rio Branco, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (Ifap). **Relatório de Gestão 2015**, Macapá, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Relatório de Gestão 2015**, Manaus, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). **Relatório de Gestão 2015**, Fortaleza, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Relatório de Gestão 2015**, Vitória, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Relatório de Gestão 2015**, São Luiz, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO (IFMT). **Relatório de Gestão 2015**, Cuiabá, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO Sul (IFMS). **Relatório de Gestão 2015**, Campo Grande, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IF Norte de Minas). **Relatório de Gestão 2015**, Montes Claros, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA). **Relatório de Gestão 2015**, Belém, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Relatório de Gestão 2015**, Curitiba, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI). **Relatório de Gestão 2015**, Teresina, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Relatório de Gestão 2015**, Rio de Janeiro, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Relatório de Gestão 2015**, Natal, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Relatório de Gestão 2015**, Porto Alegre, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IF Sertão-PE). **Relatório de Gestão 2015**, Petrolina, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Relatório de Gestão 2015**, Uberaba, 2016.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IF Farroupilha). **Relatório de Gestão 2015**, Santa Maria, 2016.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Relatório de Gestão 2015**, Campos dos Goytacazes, 2016.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO (IF Goiano). **Relatório de Gestão 2015** Goiânia, 2016.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF Sudeste de Minas). **Relatório de Gestão 2015**, Juiz de Fora, 2016.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Relatório de Gestão 2015**, Pouso Alegre, 2016.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IF Sul). **Relatório de Gestão 2015**, Pelotas, 2016.

JACY, Maria Auxiliadora. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do Napne/Cefet-MG**: possibilidades de trabalho e emprego. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3273>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

_____. Marcas da Educação Especial na História. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzin: ABPE, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.11, p. 24-34, nov. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331/314>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial

_____. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.) **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas dimensões**: Teoria, Política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KLEIN, Lúgia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campo Grande, 2000. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2000. Disponível em:<

<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/835/1/Samira%20Saad%20Pulch%C3%A9rio%20Lancillotti.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MACHADO, Kátia da Silva. **A prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Rio de Janeiro, 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:< http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2003_1-24-ME.pdf >. Acesso em: 20 set. 2015.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARGON, Sandra. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola**: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - campus Santa Teresa. Seropédica, 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. Disponível em:<<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Sandra-Margon.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

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: 20 set. 2015.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003. 2ª edição.

MATTOS, Marilúcia dos Santos. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil**: a expansão da rede federal de Educação profissional e tecnológica no início do século XXI. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2013. Disponível em:< http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2385/1/tese_6916_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20MARILUCIA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. 2ª edição.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzin: ABPEE, 2015.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Ifes Vitória: narrativas dos protagonistas**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6760_Joselma.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Os alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços-tempos da escola: aspectos cotidianos e não cotidianos**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

MILITÃO, Maria N. de Sales do Amaral. A reforma do ensino técnico. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, n. 0, jul/dez, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7186/5560>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

MIRANDA, Marília Gouveia de (Org). **Equidade, diferença e igualdade: as desigualdades sociais e sua mistificação. Educação e Desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série cadernos da diversidade).

MOURA, Kátia Cristina Bezerra **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco / campus Recife**. João Pessoa, 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em:< <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4751> >. Acesso em: 20 set. 2015.

NASCIMENTO, Franclim Costa do; PORTES, Ruteia Maria Lima. A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. (Org.) **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NASCIMENTO. Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tecnep. In: NASCIMENTO. Franclin costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira e SILVA Neide Samico da Silva (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO. Franclin; MARTINS, Ivana Costa; BUGARIM, Maria Clara; MARTINS, Alejandro. A ação Tecnep – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas como ferramenta de inclusão nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Revista Científica Internacional**. v. 1, n. 18, p. 1-10, jun/set. 2011. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175>. Acesso em: 03 nov. 2016.

NASSIF, Luis. **Como a Educação Inclusiva enfrentou o preconceito e as Apaes**. Jornal GGN, 15 nov 2013. Disponível em: < <http://jornalggn.com.br/noticia/como-a-educacao-inclusiva-enfrentou-o-preconceito-e-as-apaes> >. Acesso em: 18 mar. 2017.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia.; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: O que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 23-40, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o existente e o desejado. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e CHACON, Claudio Moriel. Org. **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. 2002. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2002.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos 'existem'? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 33, p. 49-61, fev. 1997.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:< http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2209/1/tese_8185_Renata%20Imaculada%20-%20Tese%20doutorado.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010

_____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 199-226, jan./abr. 2012. [online]. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058> >. Acesso em: 20 maio 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. OLIVEIRA, Ivone Martins. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos**. Cadernos da Fucamp, v.12, n.17, p.18-27, 2013.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HKFU8/tese_geralda_aparecida_de_carvalho_pena__vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-rio-grandense, campus Charqueadas**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2825>>. Acesso em: 20 set. 2015.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.) **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas dimensões: Teoria, Política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Ed.34, 1999.

PIMENTA, Caudia Marisa Ferreira Machado. **A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais - campus São João evangelista - MG**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em:<<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Claudia-Marisa-Ferreira-Machado-Pimenta.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

QUEIROZ, Edna Mendonça de Oliveira. Cotas na UFG e desempenho acadêmico: Tensões e contradições. In: MIRANDA, Marília Gouveia de (Org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

RECH, Julia Gonçalves. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100976>>. Acesso em: 20 set. 2015.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: narrativas de professoras especialistas**. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/producao_academica_ler.php?id=29&tipo=dissertacoes>. Acesso em: 20 set. 2015.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouveia de. Igualdade, Equidade e Educação. In: MIRANDA, Marília Gouveia de (Org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/17579/disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ROCHA, Vânia Meneghini da. A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: 28 dez. 2016.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Ana_Paula_Romero.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

SALTON; Bruna Poletto; SONZA, Andréa Poletto e STRAPAZZON; Jair Adriano. Ações afirmativas no IFRS. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção (Org.) **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

_____. **Equidade e qualidade em educação**: equidade ou igualdade? PUCviva, nº2. p.17-19, 1998.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p.143-155, 2009.

_____. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. [7 de abril, 2014]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia**: em estudo da expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145285.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 4. ed.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco campus Vitória de Santo Antão. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em:<<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Isabelle-Cristine-Mendes-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:<

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese_izaura_silva_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Características e tendências das teses em Educação Especial desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.22 n. 1, p.125-144, 2016.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19953>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20300>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SONZA, Andréa Polleto. Adaptação curricular. IFRS. 2014. Disponível em:<[http://www.osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_\(2\).pdf](http://www.osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_(2).pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: Unicef, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago. 2015.

WELKER, Gisiele Michele. **Transversalidade nas ações nas ações de Educação Especial: a realidade dos institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:<http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7985>. Acesso em: 28 dez. 2016.

ZAMPROGNO, Marisange Blank **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6670_MARISANGE%20BLANK%20ZAMPROGNO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

APÊNDICE A – Dissertações e teses que tratam de educação especial na rede federal de ensino

Quadro 2: Dados de Levantamento de Dissertações e Teses que tratam da Educação Especial na rede federal de ensino.

Autor	Ano	Título	Programa/ Universidade	Tese/ Dissertação	Fonte
ANJOS, Isa Regina santos dos	2006	Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de Educação profissional inclusiva	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Ufscar	D	BDTD
AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de	2007	O programa TEC NEP no Cefet-PE: da invisibilidade à visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Pública p/ o Desenvolvimento do Nordeste, UFPE	D	BDTD
BAUMGRAT, Jorge Luiz	2010	As representações sociais e transdisciplinares da inclusão: estudo de caso do Centro de Equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas – <i>campus</i> Barbacena.	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-Seropédica/RJ	D	BDTD
BETTIN, Silvia Ana Crochemore	2013	Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense- <i>campus</i> Pelotas	Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas	D	BDTD
BEZ, Andreia da Silva	2011	Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense – <i>campus</i> Sombrio	Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola, UFRRJ	D	Capas/ BDTD
BORTOLINI, Sirlei	2012	Desafios e estratégias para tornar o IFRS - <i>campus</i> Bento Gonçalves, uma escola inclusiva	Mestrado acadêmico em Educação Agrícola-UFRRJ	D	Capas
BREITENBA CH, Fabiane Vanessa	2012	Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos	Mestrado Acadêmico em Educação-UFMS	D	Capas

CARLOU, Amanda	2014	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação, Uerj	D	BDTD
COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima	2012	Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará – <i>campus</i> Belém de 2009 a 2012	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC	D	Capex
COSTA, Gerline Maciel Almeida da	2011	Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Napne): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufal	D	Capex
CUNHA, Ana Lídia Braga Melo	2015	O programa Tecnep e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do IFRN	D	Encontrada no <i>Google</i> , enquanto procurávamos documentos do Programa TECNEP
ESTEVES NETO, Hildebrando	2014	Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades específicas	Programa de Doutorado Interinstitucional de Psicologia Social da UFPB e do IFMT	T	BDTD
HONNEF, Cláucia	2013	Trabalho docente articulado: a relação entre Educação Especial e o ensino médio tecnológico	Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM	D	Citado enquanto realizávamos a leitura do texto de WELKER, Gisiele Michele
JACY, Maria Auxiliadora	2010	A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do Napne/Cefet-MG: possibilidades de trabalho e emprego	Mestrado em Ciências sociais, PUC-SP	D	BDTD
MARGON, Sandra	2012	Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as	Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola-UFRRJ	D	Capex

		condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – <i>campus</i> Santa Teresa			
MARQUES, Claudia Luíza	2014	Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação /UNB	D	BDTD
MENDES, Joselma de Vasconcelos	2013	As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Ifes Vitória: narrativas dos protagonistas	Programa de Pós-Graduação em Educação /Ufes	D	BDTD
MOURA, Kátia Cristina Bezerra	2013	A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – <i>campus</i> Recife	Programa de Pós-Graduação em Educação /UFPB	D	BDTD
PEREIRA, Andrea Cabral Colares	2011	As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense – <i>campus</i> Charqueadas	Mestrado Acadêmico em Educação- PUC-RS	D	Capes
PIMENTA, Claudia Marisa Ferreira Machado	2012	A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – <i>campus</i> São João Evangelista/MG	Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola-UFRRJ	D	Capes
RECH, Júlia Gonçalves	2012	O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS C	D	Capes
ROCHA, Vânia Meneghini da	2016	A Educação Especial Nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?	Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille	D	Apresentação de trabalho no Congresso Brasileiro de Educaçã

					o Especial 2016
ROSA, Vanderley Flor da	2011	Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep da Rede Federal de Educação Tecnológica	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências	T	Capes
SANTOS, Yvoneze Bazbuz da Silva	2011	As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos institutos federais	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFC	D	Capes/B DTD
SILVA, Isabelle Cristine Mendes da	2011	A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco <i>campus</i> Vitória de Santo Antão	Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola – UFRRJ	D	BDTD
SILVA, Izaura Maria de Andrade da	2011	Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	T	BDTD
SILVA, Rivânia de Sousa	2014	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação Tecnep	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN	D	BDTD
SOARES, Gilvana Galeno	2015	A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais do IFRN	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN	D	BDTD
WALDEMAR, Tania Maria Neves	2012	Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais	Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento local Centro	D	Capes

			universitário UNA		
WELKER, Gisiele Michele	2016	Transversalidade nas ações de Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Programa de Pós- Graduação em Educação, UFSM	D	BDTD
ZAMPROGN O, Marisange Blank	2013	As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	Programa de Pós- Graduação em Educação /Ufes	D	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE B – Leis, Decretos e documentos internacionais mencionados na legislação nacional de Educação Especial.

Quadro 3: Leis relativas à educação especial

Ano	Lei	Descrição /localização no documento
1988	Constituição Federal	Artigos 205, 206, 208 e 213
1989	7.853	Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Artigo 2º
1990	8069	Estatuto da Criança e do Adolescente- Capítulo IV- artigo 53
1996	9394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN- capítulo V, artigos: 58-60
2000	10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2002	10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
2004	10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2015	13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 4: Decretos relativos à educação especial

Ano	Decreto	Descrição /localização no documento
1999	3298	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências
2001	3956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2004	5154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 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.
2004	5296	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade
2005	5626	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras
2007	6094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
2007	6214	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência
2007	6253	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
2008	186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007
2009	<u>6949</u>	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.
2010	7388	Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.
2011	7611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	7612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 5: Documentos internacionais mencionados na legislação nacional

Ano	Descrição
1975	Declaração dos direitos das pessoas deficientes- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas
1983	Conferência Internacional do Trabalho Convenção 159 Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.
1994	Declaração de Salamanca-documento-síntese da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994
1999	Carta para o Terceiro Milênio
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão
2001	Convenção de Guatemala- da Organização dos Estados Americanos. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2007	<u>Convenção</u> da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE C – Linha do tempo da história da rede federal

Quadro 6: Linha do tempo da história da rede federal

Ano	Acontecimento
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio
1927	O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país
1930	Criado o Ministério da Educação e Saúde que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da inspetoria do ensino profissional técnico
1937	Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino profissional, técnico e industrial. É assinada a Lei nº 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em liceus industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: <ul style="list-style-type: none"> • o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; • o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; • os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial
1942	O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os liceus industriais em escolas industriais e técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário
1944	A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira
1956 - 1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país
1959	As escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de escolas técnicas federais, com autonomia didática e de gestão
1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei nº 4.024, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional
1967	O Decreto nº 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência
1978	A Lei nº 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica
1980-1990	A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção
1994	A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro: Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em Cefets e expande a oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino
1996	Em 20 de novembro, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a educação profissional num capítulo próprio
1997	O Decreto nº 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)
1999	Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
2004	O Decreto nº 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

2005	Institui-se, pela Lei nº 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2006	O Decreto nº 5.773 trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Foram previstas 354 unidades até 2010. O Decreto nº 6.302 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2009	Centenário da Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica
2003-2010	Entrega de 214 novas unidades da Rede Federal
2011	Por meio da Lei nº 12.513, cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Lançamento do Guia Pronatec de cursos FIC
2011-2014	Com a entrega de 208 novas unidades, a Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no País

Fonte: Elaborado pela autora, 2017. Adaptado de:
http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf

APÊNDICE D – Legislação relativa a rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira

Quadro 7: Legislação relativa a rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira

Legislação	Descrição do documento
Leis	
Lei nº 8.948, de 08-12-1994	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica
Lei nº 9.394, de 20-12-1996	LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 10.172, de 09-01-2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Lei nº 11.741, de 16-07-2008	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
Lei nº 11.788, de 25-09-2008	Dispõe sobre estágios de estudantes
Lei nº 11.892, de 29-12-2008	Institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências
Lei nº 11.940, de 19-05-2009	Estabelece 2009 como Ano da Educação Profissional e Tecnológica e o dia 23 de setembro como o Dia Nacional dos Profissionais de Nível Técnico
Lei nº 12.796, de 04-04-2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências
Lei nº 13.005, de 25-06-2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências
Lei nº 13.168, de 06-10-2015	Altera a redação do § 1º do art. 47, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Decretos	
Decreto nº 5.773, de 09-05-2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino
Decreto nº 6.095, de 24-04-2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
Decreto nº 6.986, de 20-10-2009	Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos
Decreto nº 8.752, de 08-05-2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE E – Unidades de IFs descritas nos Relatórios de Gestão 2015

Quadro 8: Unidades de IFs descritas nos Relatórios de Gestão 2015

Instituto	Unidades	Total de <i>campi</i>
Instituto Federal do Acre	Avançado Baixada do Sol Cruzeiro do Sul Rio Branco Sena Madureira Tarauacá Xapuri	6
Instituto Federal do Amapá	Laranjal do Jari Macapá Porto Grande Santana	4
Instituto Federal do Amazonas	Coari Eirunepé Humaitá Itacoatiara Lábrea Manacapuru Manaus Centro Manaus Distrito Industrial Manaus Zona Leste Maués Parintins Presidente Figueiredo São Gabriel da Cachoeira Tabatinga Tefé	15
Instituto Federal do Pará	Abaetetuba Altamira Ananindeua Avançado de Vigia Belém Bragança Breves Cametá Castanhal Conceição do Araguaia Itaituba Marabá Industrial Marabá Rural Óbidos Campus Paragominas Parauapebas Santarém Tucuruí	18
Instituto Federal de Rondônia	Reitoria Ariquemes Cacoal Colorado do Oeste Jí-Paraná Porto Velho Calama Porto Velho Zona Norte Vilhena	9
Instituto Federal de Roraima	Amajari;	5

	Boa Vista – Zona Oeste. Boa Vista Centro; Campus Avançado do Bonfim; Novo Paraíso;	
Instituto Federal do Tocantins	Araguaína; Araguatins; Avançado Formoso do Araguaia; Colinas do Tocantins; Gurupi; Lagoa da Confusão Palmas; Paraíso do Tocantins; Pedro Afonso; Porto Nacional; Dianópolis; Reitoria;	12
Instituto Federal de Alagoas	Arapiraca Avançado de Viçosa Batalha Campus Murici Coruripe Maceió Maragogi Marechal Deodoro Palmeira dos Índios Penedo Piranhas Rio Largo Santana do Ipanema São Miguel dos Campos Satuba	15
Instituto Federal da Bahia	Barreiras Camaçari Eunápolis Feira de Santana Ilhéus Irecê Jacobina Jequié Paulo Afonso Porto Seguro Reitoria Salvador Santo Amaro Seabra Simões Filho Valença Vitória da Conquista	17
Instituto Federal Baiano	Bom Jesus da Lapa Catu Governador Mangabeira Guanambi Itapetinga Reitoria Santa Inês Senhor do Bonfim Teixeira de Freitas Uruçuca Valença	11
Instituto Federal do Ceará	Acaraú	23

	<p>Aracati Baturité Camocim Canindé Caucaia Cedro Crateús Crato Fortaleza Iguatu Jaguaribe Juazeiro do Norte Limoeiro do Norte Maracanaú Morada Nova Quixadá Sobral Tabuleiro do Norte Tauá Tinguá Ubajara Umirim</p>	
Instituto Federal do Maranhão	<p>Reitoria Açailândia Alcântara Bacabal Barreirinhas Barra do Corda Buriticupu Caxias Coelho Neto Codó Grajaú Imperatriz Pedreiras Pinheiro Santa Inês São João dos Patos São José de Ribamar São Luís-Centro Histórico São Luís-Maracanã São Luís-Monte Castelo São Raimundo das Mangabeiras Timon Viana Zé Doca</p>	24
Instituto Federal da Paraíba	<p>Areia (em implantação) Cabedelo Avançado Cabedelo Centro Cajazeiras Campina Grande Catolé do Rocha (em implantação) Esperança (em implantação) Guarabira Itabaiana (em implantação) Itaporanga(em implantação) João Pessoa Mangabeira (em implantação) Monteiro Patos</p>	21

	Pedras de Fogo(em implantação) Picuí Princesa Isabel Santa Luzia (em implantação) Santa Rita (em implantação) Soledade (em implantação) Sousa	
Instituto Federal de Pernambuco	Abreu e Lima Afogados da Ingazeira Barreiros Belo Jardim Cabo de Santo Agostinho Caruaru Garanhuns Igarassu Ipojuca Jaboatão dos Guararapes Olinda Palmares Paulista Pesqueira Recife Reitoria Vitória de Santo Antão	17
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Afrânio Floresta Ouricuri Petrolândia Petrolina Salgueiro Santa Maria da Boa Vista Serra Talhada Sertânia	9
Instituto Federal do Piauí	Angical Avançado Dirceu Avançado José de Freitas Avançado Pio IX Campo Maior Cocal Corrente Floriano Oeiras Parnaíba Paulistana Pedro II Picos Piripiri Reitoria São João do Piauí São Raimundo Nonato Teresina Zona Sul Teresina-Central Uruçuí Valença do Piauí	21

Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Apodi Caicó Canguaretama Ceará-Mirim Currais Novos Ipanguaçu João Câmara Macau Mossoró Natal-Central Natal-Cidade Alta Natal-Zona Norte Nova Cruz Parnamirim Pau dos Ferros Santa Cruz São Gonçalo do Amarante São Paulo do Potengi	18
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju Estância Itabaiana Lagarto Nossa Senhora da Glória Propriá São Cristóvão Tobias Barreto	8
Instituto Federal de Brasília	Brasília Ceilândia Estrutural Gama Planaltina Reitoria Riacho Fundo Samambaia São Sebastião Taguatinga Taguatinga Centro	11
Instituto Federal de Goiás	Anápolis Formosa Goiânia Inhumas Itumbiara Jataí Luziânia Uruaçu Aparecida de Goiânia Cidade de Goiás Águas Lindas Goiânia Oeste Senador Canedo Valparaíso	14
Instituto Federal Goiano	Avançado Catalão Avançado Cristalina Avançado Hidrolândia Avançado Ipameri Campos Belos (em implantação) Ceres Iporá Morrinhos	13

	Posse (em implantação) Reitoria Rio Verde, Trindade (em implantação) Urutaí	
Instituto Federal de Mato Grosso	Alta Floresta Avançado Diamantino Avançado Lucas do Rio Verde Avançado Sinop Avançado Tangará da Serra Barra do Garças Bela Vista Cáceres Campo Novo do Parecis Confresa Cuiabá Juína Pontes e Lacerda Primavera do Leste Rondonópolis São Vicente Sorriso Várzea Grande	18
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campus Aquidauana Campo Grande Coxim Corumbá Dourados Jardim Naviraí Nova Andradina Ponta Porã Três Lagoas	10
Instituto Federal do Espírito Santo	Alegre Aracruz Cachoeiro Cariacica Colatina Guarapari Ibatiba Itapina Linhares Montanha Nova Venécia Piúma Reitoria Santa Teresa São Mateus Serra Venda Nova do Imigrante Vila Velha Vitória	19
Instituto Federal de Minas Gerais	Reitoria Avançado Piumhi Avançado Ponte Nova Bambuí Betim Congonhas Avançado Conselheiro Lafaiete Formiga	17

	Governador Valadares Avançado Itabirito Avançado Ipatinga Ouro Branco Ouro Preto Ribeirão das Neves Sabará Santa Luzia São João Evangelista	
Instituto Federal do Norte de Minas	Almenara Araçuaí Arinos Januária Montes Claros Pirapora Reitoria Salinas	8
Instituto Federal do Sudeste de Minas	Barbacena Juiz de Fora Manhuaçu Muriaé Reitoria Rio Pomba Santos Dumont São João Del Rei	8
Instituto Federal do Sul de Minas	Reitoria Muzambinho Machado Inconfidentes Poços de Caldas Passos Pouso Alegre	7
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Ituiutaba; Paracatu; Patos de Minas; Patrocínio; Uberaba; Uberlândia, Uberlândia Centro; Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico; e Campus Avançado Campina Verde	9
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Duque de Caxias Nilópolis Paracambi Pinheiral Realengo Rio de Janeiro São Gonçalo Volta Redonda	8
Instituto Federal Fluminense	Avançado de Cambuci Avançado de Maricá Avançado de São João da Barra Cabo Frio Campos Centro Campos Guarus Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação Ildefonso Bastos Borges/Bom Jesus do Itabapoana Itaboraí Itaperuna	15

	<p>Macaé Polo de Inovação Campos dos Goytacazes Quissamã Reitoria Santo Antônio de Pádua</p>	
Instituto Federal de São Paulo	<p>Avançado Rio Claro; Araraquara; Avançado Araras; Avançado Fernandópolis; Avançado Ilha Solteira; Avançado Jundiá; Avançado Limeira; Avançado Mococa; Avançado Pirassununga; Avançado Presidente Prudente; Avançado Sorocaba; Avançado Tupã; Avançado Ubatuba; Avaré; Barretos; Birigui; Boituva; Bragança; Campinas; Campos do Jordão; Capivari; Caraguatatuba; Catanduva; Cubatão; Guarulhos; Hortolândia; Itapetininga; Itaquaquecetuba; Jacaré; Matão; Piracicaba; Pirituba; Presidente Epitácio; Registro; Salto; São Carlos; São João da Boa Vista; São José dos Campos; São Paulo; São Roque; Sertãozinho; Suzano; Votuporanga</p>	43
Instituto Federal do Paraná	<p>Assis Chateaubriand Avançado Astorga Avançado Barracão Campo Largo Capanema Cascavel Colombo Avançado Coronel Vivida Curitiba Foz do Iguaçu Avançado Goioerê Irati</p>	25

	Ivaiporã Jacarezinho Jaguariaíva Londrina Palmas Paranaguá Paranavaí Pinhais Pitanga Avançado Quedas do Iguaçu Telêmaco Borba Umuarama União da Vitória	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Alvorada Bento Gonçalves Caxias do Sul Erechim Farroupilha Feliz Ibirubá Osório Porto Alegre Reitoria Restinga Rio Grande Rolante Sertão Vacaria Veranópolis Viamão	17
Instituto Federal Farroupilha	Alegrete Avançado Uruguaiana Frederico Westphalen Jaguari Júlio de Castilhos Panambi Reitoria Santa Rosa Santo Ângelo Santo Augusto São Borja São Vicente do Sul	12
Instituto Federal Sul Rio-Grandense	Bagé Camaquã Charqueadas Gravataí Jaguarão Lajeado Novo Hamburgo Passo Fundo Pelotas Pelotas-Visconde da Graça Santana do Livramento Sapiranga Sapucaia do Sul Venâncio Aires	14
Instituto Federal de Santa Catarina	Araranguá Avançado São Lourenço do Oeste Caçador Canoinhas	22

	Chapecó Criciúma Florianópolis Florianópolis-Continente Garopaba Gaspar Geraldo Werninghaus Itajaí Jaraguá do Sul Joinville Lages Palhoça Bilíngue São Carlos São José São Miguel do Oeste Tubarão Urupema Xanxerê	
Instituto Federal Catarinense	Araquari Blumenau Brusque Camboriú Concórdia Friburgo Ibirama Luzerna Rio do Sul São Francisco do Sul Santa Rosa do Sul Videira São Bento do Sul	13
TOTAL		556

Elaborado pela autora, 2017.