

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica**  
**Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**MARIA DJANIRA DE OLIVEIRA**

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: A**  
Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – *Campus* Uberaba

**UBERABA, MG**  
**2018**

**MARIA DJANIRA DE OLIVEIRA**

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: A**  
Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – *Campus* Uberaba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira

**UBERABA, MG**  
**2018**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

O4i

Oliveira, Maria Djanira de

A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM- Campus Uberaba / Maria Djanira de Oliveira – 2018.

100f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG,  
2018.

1. Inclusão. 2. NAPNE. 3. Tecnologia. I. Pereira, Otaviano José.  
II. Título.

CDD 371.9

MARIA DJANIRA DE OLIVEIRA

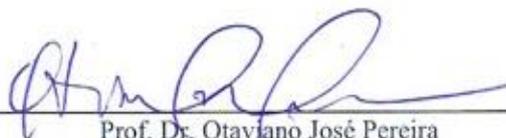
**A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
EDUCAÇÃO: A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – *Campus* Uberaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Aprovada em 31 de julho de 2018

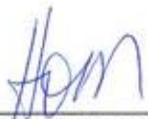
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Otaviano José Pereira  
(IFTM *Campus* Uberaba – Orientador)



Prof.ª Dra. Antônia Teresinha da Silva  
(IFTM *Campus* Uberaba – Membro Interno)



Prof.ª Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira  
(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM – Membro Externo)

UBERABA, MG  
2018

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu agradecimento maior, porque me guia e protege em tudo que realizo.

A minha filha Érika Louisie que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos difíceis desta jornada me proporcionando além de extenso carinho e amor, motivação para perseverar e nunca desistir.

A meus pais pelos valores ensinados.

Ao meu orientador professor Dr. Otaviano José Pereira pela paciência, pela confiança e pela força nos meus momentos de estagnação, por me conduzir com muito amor e respeito nesta trajetória que me permitiu chegar até aqui.

À pedagoga Gislene Ferreira Venerando, à Psicóloga Antônia Teresinha da Silva, à intérprete de Libras Eleni de Oliveira Ramos, à amiga Júnia Consuelo Rios, a elas que foram meus pés quando eu não pude caminhar e minhas asas quando precisei voar.

À pedagoga Rutiléia Maria de Lima Portes, que com seu exemplo me mostrou que não existem limites para aquele que sonha.

À Conceição Guedes de Assis, TAE que tornou possível a implantação do NAPNE no Instituto Federal do Triângulo Mineiro enquanto ainda CEFET. E que com amor, dedicação, superando barreiras, recebeu e acolheu os primeiros alunos com necessidades específicas na instituição.

Ao professor Dr. Humberto Marcondes Estevan que sempre depositou em mim toda confiança necessária para eu prosseguir.

Ao IFTM por me proporcionar esta formação.

Àqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para esta imensa felicidade que sinto hoje.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

Namastê!

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

*Paulo Freire*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	16
1.1 Pesquisa bibliográfica e documental .....	18
<b>CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS</b> .....	20
2.1 A emergência dos Institutos Federais: o contexto de “criação” e de implementação da “nova institucionalidade” nos anos 2000.....	20
2.1.1 Ações TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas .....	30
2.1.2 Necessidades Educacionais Especiais; um olhar histórico, crítico e reflexivo nas ações dos Institutos Federais. ....	37
<b>CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARTE DE GRANDES MOVIMENTOS SOCIAIS</b> .....	45
3.1 Políticas Públicas de inclusão – histórico.....	45
3.1.1 Movimentos sociais .....	46
3.1.3. As leis de âmbito Nacional.....	52
<b>CAPÍTULO IV – O NAPNE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO</b> .....	68
4.1 O NAPNE no contexto dos Institutos Federais de Educação .....	68
4.1.1. A Inclusão na Educação Profissional através das ações do NAPNE no IFTM – <i>Campus Uberaba</i> .....	72
<b>CAPÍTULO V – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS</b> .....	77
5.1 A Formação do professor .....	77
5.1.1 Desafios ainda evidentes na formação para a Educação Inclusiva.....	81
5.2 Tecnologia Assitiva .....	84
5.3. Sala De Recursos .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	96

OLIVERIA, Maria Djanira de. **A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO:** A trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – *Campus* Uberaba, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional de nível *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação Tecnológica. Área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia: Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica). **Orientador:** Prof. Dr. Otaviano José Pereira.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo contextualizar os processos de inclusão nos institutos federais sob a ótica do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Tendo como base a análise documental do núcleo, das políticas públicas e da formação dos professores para educação inclusiva, ressaltando os estudos de Carlou (2014), Pessini (2015) e Dall’Alba (2016). Os objetivos específicos ficaram assim definidos: analisar os processos de inclusão no IFTM – *Campus* Uberaba, com o recorte de 2003 a 2014, com o propósito de constituir um corpo teórico-prático para organizar orientações curriculares, cursos de formação continuada de professores e servidores e melhorias na execução das atribuições do NAPNE *Campus* Uberaba. Optamos por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa de base bibliográfica e documental por possibilitar a busca da mediação entre o teórico e o prático na tentativa de aproximação das conclusões do fenômeno estudado sobre um determinado problema social com a realidade existente. O estudo traz reflexões sobre a formação do professor para a educação inclusiva, mas também busca contribuir com a formação continuada apresentando a Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados apontam fatores que necessitam ser superados, tais como a implantação das salas AEE e Tecnologia Assistiva para que o NAPNE – *Campus* Uberaba possa ofertar educação inclusiva de qualidade, proporcionando formação docente adequada assim como o acolhimento e a saída com sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais específicas. Apontam ainda, que o sucesso da concretização da educação inclusiva depende não apenas do esforço do seu professorado, mas de uma intensa mobilização de todos os funcionários que compõem a escola. A Educação Especial, não deve mais ocorrer em pequenos grupos, como nas classes especiais e sim na totalidade da instituição através de ações que articulem Ensino, Pesquisa e Extensão.

**Palavras-chave:** Inclusão. NAPNE. Tecnologia.

OLIVERIA, Maria Djanira de. INCLUSION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL EDUCATION INSTITUTES: The pedagogical trajectory of the NAPNE / IFTM - Campus Uberaba, 2018. Master's Thesis - concentration: Education). Advisor Responsável: Professor Doctor Otaviano José Pereira..

## **ABSTRACT**

This study aims to contextualize the processes of inclusion in federal institutes from the point of view of the Nucleus of Assistance to People with Specific Educational Needs - NAPNE. Based on the documentary analysis of the core, public policies and teacher training for inclusive education, highlighting the studies of Carlou (2014), Pessini (2015) and Dall'Alba (2016). The specific objectives were defined as: analyze the processes of inclusion in the IFTM - Campus Uberaba, with the cut from 2003 to 2014, with the purpose of constituting a theoretical-practical body to organize curricular guidelines, continuing teacher and server training courses, and improvements in the NAPNE Campus Uberaba. We chose to carry out a case study of a qualitative nature, based on bibliographical and documentary bases, as it allows the search for mediation between theoretical and practical in an attempt to approximate the conclusions of the phenomenon studied about a given social problem with the existing reality. The study reflects on teacher education for inclusive education, but also seeks to contribute to continuing education by presenting Assistive Technology and the Multifunctional Resource Room. The results point to factors that need to be overcome, such as the implantation of the AEE and Assistive Technology rooms so that NAPNE - Uberaba Campus can offer quality inclusive education, providing adequate teacher training as well as the reception and successful exit of students with needs. They also point out that the success of the implementation of inclusive education depends not only on the efforts of its teachers but also on the intense mobilization of all the employees who make up the school. Special Education should no longer occur in small groups, as in the special classes, but in the whole institution through actions that articulate Teaching, Research and Extension.

Keywords: Inclusion. NAPNE. Technology.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AIPD</b>	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
<b>APAES</b>	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APCB</b>	Associação de Paralisia Cerebral do Brasil
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CAP</b>	Centro de Apoio a Pessoas com Deficiência Visual
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAT</b>	Comitê de Ajudas Técnicas
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
<b>CMZL</b>	<i>Campus</i> Manaus Zona Leste
<b>CNCT</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNET</b>	Conselho Nacional de Educação Tecnológica
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde”
<b>CTA</b>	Centro Tecnológico de Acessibilidade
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>DV</b>	Deficiente Visual
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FADERS</b>	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
<b>FAT</b>	Fundo de Amparo ao Trabalhador
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>HEART</b>	Classificação Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology
<b>ICF</b>	International Classification of Functioning, Disability and Health
<b>IDEB</b>	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior

<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>IFET</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>IFRJ</b>	Instituto Federal do Rio de Janeiro
<b>IFRS</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<b>IFTM</b>	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
<b>LDB</b>	Lei Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NAP</b>	Núcleo de Apoio Pedagógico
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NE</b>	Necessidades Especiais
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONG</b>	Organização não Governamental
<b>ONU</b>	Organização da Nações Unidas
<b>PAV</b>	Projeto de Acessibilidade Virtual
<b>PCDs</b>	Pessoas com Deficiências
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PLANFOR</b>	Plano Nacional de Educação Profissional
<b>PNAES</b>	Plano Nacional de Assistência Estudantil
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE</b>	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
<b>PNQ</b>	Plano Nacional de Qualificação
<b>PNS</b>	Pesquisa Nacional de Saúde
<b>PROEN</b>	Pró Reitoria de Ensino
<b>PROEP</b>	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional
<b>RENAPI</b>	Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SEFOR</b>	Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional

<b>SEMTEC</b>	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENETE</b>	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TAE</b>	Técnico (a) em Assuntos Educacionais
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>TECNEP</b>	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

<b>FIGURA 1</b> - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.....	24
<b>FIGURA 2</b> - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	25
<b>FIGURA 3</b> - Proporção de pessoas com deficiência intelectual na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões e o sexo - 2013.....	32
<b>FIGURA 4</b> - Proporção de pessoas com deficiência auditiva, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013.....	33
<b>FIGURA 5</b> - Proporção de pessoas que nasceram com a deficiência física e proporção de pessoas com deficiência física adquirida por doença ou acidente, na população total, com indicação de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013.....	34
<b>FIGURA 6</b> - Proporção de pessoas com deficiência visual, na população total, com indicação de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013.....	35
<b>FIGURA 7</b> - Crescimento das matrículas em escolas comuns (inclusão) e em escolas e classes especiais.....	52
<b>FIGURA 8</b> - Imagem do Soroban.....	89
<b>QUADRO 1</b> - Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.....	84
<b>QUADRO 2</b> - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1.....	86
<b>QUADRO 3</b> - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 2.....	87

## APRESENTAÇÃO

Sou Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Triângulo Mineiro *Campus* Uberaba e trabalho como assessora pedagógica atendendo a alunos e professores no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

O desejo de pesquisar sobre a inclusão dos alunos com necessidades específicas nos institutos federais, nasceu desde antes da implantação do NAPNE quando o instituto ainda era denominado CEFET e recebeu os primeiros alunos com necessidades especiais (NE). Nesta época eu não fazia parte do núcleo que se chamava Núcleo de Inserção de Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais. Com formação na área das ciências “não exatas”, o meu interesse pelo humano me levou a observar com certa curiosidade o desenrolar do atendimento a estes alunos. Era admirável empenho das pouquíssimas pessoas envolvidas e como os alunos atendidos respondiam positivamente apesar das inúmeras dificuldades e escassez de recursos.

O que mais me estimulou a querer fazer parte do processo foi observar a evolução de uma aluna que, além de baixa visão, possuía limitação motora severa. Vi professores, literalmente, pegando esta aluna nos braços para ajudá-la a se locomover. Um outro professor solicitou a ajuda da esposa, que não fazia parte do quadro de funcionários, para elaborar material didático adaptado de Matemática. E esta aluna concluiu o curso Técnico em Agroindústria com êxito e mais tarde ainda matriculou-se no curso superior de Tecnologia em Alimentos também concluído com êxito. Nessas ações, vi o sonho e a utopia de Paulo Freire se transformando em realidade. Mais tarde, como membro e depois como presidente do NAPNE, vivenciando novas e diferentes experiências com outros alunos NE, observando as dificuldades dos professores recebendo um aluno especial em sala de aula, senti necessidade de aprofundar a compreensão dos princípios que norteiam os processos inclusivos na rede de educação tecnológica, especificamente nos institutos federais, analisando as políticas públicas de inclusão, os caminhos percorridos por outros institutos e pelo próprio IFTM *Campus* Uberaba através do NAPNE.

Os registros mostraram os caminhos e as alternativas, tais como a implantação das salas AEE e Tecnologia Assistiva para que o NAPNE – *Campus* Uberaba, que contribuirão para a formação continuada de professores e servidores envolvidos e para a implantação de estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa dos alunos NE para o mundo do trabalho.

## INTRODUÇÃO

Entendo utopia como sonho possível e o NAPNE/IFTM trabalha inspirado em Paulo Freire, pensando numa educação utópica, “mas não utópica no sentido do não realizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis” (FREIRE, 1983, p.100). Atuando na área de educação especial no NAPNE, vimos utopia se transformar em realidade ao acompanhar estudantes que apresentavam especificidades em seu percurso de aprendizagem e logo em seguida, concluindo cursos no IFTM - *Campus* Uberaba.

A temática concernente aos processos inclusivos no IFTM *Campus* Uberaba é de grande relevância, visto que, estando o corpo docente preparado ou não, os alunos com deficiência estão se inserindo cada vez mais nos Institutos Federais. Consta nos registros oficiais do NAPNE que de 2003 a 2014, 13 alunos com deficiência, ingressaram no instituto, com quadros de deficiência visual, TDAH e surdez.

Nos processos de inclusão desses alunos, é importante frisar que todos receberam algum tipo de atendimento especializado, mas ao contarmos seus professores, poucos nos oferecem um retorno de suas percepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem com tais alunos. Entretanto, aqueles que se manifestam, demonstram várias inquietações ao se verem desafiados mediante a presença de um aluno com algum tipo de limitação.

Este estudo tem como objetivo contextualizar os processos de inclusão nos institutos federais sob a ótica do NAPNE – *Campus* Uberaba. Tendo como base a análise documental do núcleo, das políticas públicas e da formação dos professores para educação inclusiva, ressaltando os estudos de Carlou (2014), Pessini (2015) e Dall’Alba (2016).

Os objetivos específicos ficaram assim definidos: analisar os processos de inclusão no IFTM – *Campus* Uberaba, com o recorte de 2003 a 2014, com o propósito de constituir um corpo teórico-prático para organizar orientações curriculares, cursos de formação continuada de professores e servidores e melhorias na execução das atribuições do NAPNE *Campus* Uberaba apresentando a Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais.

Optamos por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa de base bibliográfica e documental por possibilitar a busca da mediação entre o teórico e o prático na tentativa de aproximação das conclusões do fenômeno estudado sobre um determinado problema social com a realidade existente.

Na pesquisa, o levantamento bibliográfico foi se construindo, à medida que observávamos o diferencial da abordagem político-educacional em se tratando de educação e formação pessoal/profissional e sua integralidade no universo da inclusão. Na inclusão das pessoas com necessidades específicas e a Educação Profissional no IFTM, especialmente, no *Campus* Uberaba, pode-se inscrever o levantamento documental que, se constituiu em uma técnica valiosa na coleta de dados do sistema de ensino, documentos internos revelando dados novos do objeto de pesquisa.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no CAPÍTULO I procuramos apresentar os aspectos que envolvem a metodologia utilizada desde o início dos estudos, ao delinear todos os procedimentos necessários à pesquisa chegando aos resultados da análise.

No CAPÍTULO II abordamos a organização dos Institutos Federais: O contexto de “criação” e de implementação da “nova institucionalidade” nos anos 2000 sua conjuntura histórica, um novo cenário, fundamentado em uma política de expansão da educação profissional brasileira em consonância com o fortalecimento das políticas de inclusão educacional estabelecidas também pelo Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.

No CAPÍTULO III foi desenvolvido um estudo sobre as políticas públicas para educação inclusiva como parte de movimentos sociais que contribuíram para a efetivação da legislação vigente.

No CAPÍTULO IV apresentamos o trabalho de inclusão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em particular no *Campus* Uberaba (MG), suas ações em prol do resgate da cidadania através das ações NAPNE demonstrando a trajetória histórico-política dos cursos profissionalizantes com foco na inclusão.

No CAPÍTULO V a abordagem é sobre a formação continuada do corpo docente no contexto inclusivo do ensino aprendizagem. O estudo traz reflexões sobre a formação do professor para a educação inclusiva e seus desafios, mas também busca contribuir com a formação continuada apresentando a Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais.

A seguir, vem as **considerações finais e recomendações** em torno da pesquisa, o quadro de anexos, para finalmente apresentarmos o referencial teórico que conduziu nosso estudo.

A partir do levantamento bibliográfico e documental foi possível constituir uma base teórica fundamental ao estabelecimento de um diálogo com o cotidiano NAPNE, e, assim, espero

contribuir para as discussões futuras que visam romper com a cultura vigente que valoriza as impossibilidades em detrimento da valorização das boas práticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA**

Conhecer a realidade da educação profissional e o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um primeiro passo para analisar as políticas e os programas de ação desenvolvidos para escolas que atuam na área de educação técnica integrada ou concomitante. Existem aqui, duas linhas de concepção curricular: a que procura associar a formação geral e a formação profissional na mesma instituição de ensino, e a inclusão dos portadores de deficiências, no qual a formação geral e profissional acontece no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus Uberaba*.

Tem-se que a pesquisa, quando bem orientada metodologicamente, possibilita a construção de novos conhecimentos científicos (LAKATOS e MARCONI, 2011). O conhecimento científico é uma das formas de abordar a realidade que tem como eixo norteador a explicação “por que” e “como” os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados.

Nesta dissertação, o político implica o direito dos cidadãos referente ao acesso e permanência para sua formação educacional, assegurados pelo Estado. A natureza do problema proposto e do objeto de estudo é que fundamenta a escolha do método mais apropriado, porque conforme Ludke; André (1986), o problema nem sempre necessita estar diretamente vinculado a uma linha teórica pré-determinada. No entanto, a dimensão bibliográfica dos principais tópicos abordados é relevante para se aprofundar e apresentar sustentação teórica, dialogando com autores pesquisados no referencial teórico desta dissertação, que já apontaram caminhos para a análise de problemáticas afins, que são igualmente importantes ao construir o conhecimento científico, abordados na vertente do desenvolvimento e efetividade de políticas públicas educacionais.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa de base bibliográfica e documental, que visa compreender como ocorreram os processos de inclusão

no contexto dos Institutos Federais sob a ótica do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFTM *Campus* Uberaba, tendo como base a análise documental do núcleo, das políticas públicas, da formação dos professores para educação inclusiva, Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais e Relatórios de Gestão.

Para Chizzotti (2008), o estudo de caso, procura conhecer melhor um caso particular em si, porque mesmo em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso, ainda que este não seja representativo ou ilustrativo de outros casos. Souza (2005, p.137-138) diz que:

O estudo de caso visa essencialmente à compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

Ainda nessa linha de pensamento, Lüdke e André (1986, p. 23) enfatizam que o estudo de caso “Encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, [...]”.

Triviños (1987) diz que a pesquisa qualitativa desenvolve-se numa interação dinâmica com o processo histórico social que vivenciam os sujeitos. Nessa linha de pensamentos, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa por possibilitar a busca da mediação entre o teórico e o prático na tentativa de aproximação das conclusões do fenômeno estudado sobre um determinado problema social com a realidade existente.

Santos (2000) enfatiza que a pesquisa qualitativa é aquela cujos dados e resultados da pesquisa, necessitam e só fazem sentido através de um tratamento lógico, resultante do “olho cínico” do pesquisador.

Em relação à pesquisa documental, este método faz uso de documentos, conceito comum nas diversas áreas do conhecimento. Mas o que é um documento? Partindo da etimologia da palavra, documento, que corresponde a palavra latina “*documentum*”, significa aquilo que ensina, que serve de exemplo (Rondinelli, 2011). Para Cellard (2008) não é fácil conceituá-lo e defini-lo é um desafio. Para o autor este termo assume o sentido de prova - instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos. O autor afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008: 295).

Amplia o conceito de documento como:

Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (IDEM: 297).

Flick (2009) ressalta que em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso à eles.

Na concepção de Oliveira (2007), diferentemente da pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo. Neste caso, é importante a certificação de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público.

### **1.1 Pesquisa bibliográfica e documental**

Começamos a busca por dissertações e teses no Google Acadêmico que é uma ferramenta do Google que permite pesquisa em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Pesquisamos também no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 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).

Procuramos conhecer as produções feitas no âmbito da Educação Especial na rede federal de ensino brasileira, pois consideramos que os estudos nesses níveis reúnem boa

parte da produção sistemática sobre o tema no país, uma vez 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*.

Segundo Mendes (2000, apud LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 183), o uso de uma bibliografia pertinente na pesquisa qualitativa: "(...) oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente". Desse modo, entendemos que o levantamento bibliográfico não pode ser compreendido como mera repetição do que já foi analisado sobre determinado assunto, uma vez que é possível se chegar a novas conclusões, ao se adotar um modo diferente de abordagem na investigação do tema.

A seleção das teses e das dissertações foram feitas usando como referência os títulos, que deveriam conter pelo menos um dos seguintes descritores: a) Inclusão ; b) Institutos Federais; c) NAPNE; d) Educação Inclusiva; e) Educação Especial Inclusiva; f) Educação profissional; g) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); h) Rede Federal de Ensino; i) Formação profissional e j) Ensino profissionalizante; l) Políticas públicas de inclusão; m) Educação Especial; n) Deficiência; o) Necessidades educacionais especiais; p) Inclusão; q) TECNEP ou outros que pudessem aludir à Educação Especial na rede federal; r) Formação de professores; s) Sala de recursos; t) Tecnologia Assistiva.

O resultado final do levantamento foi de 31 trabalhos (28 dissertações e 3 teses). 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 IF's 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.

Após a definição dos títulos, foi realizada a leitura dos trabalhos, algumas dissertações e teses não estavam disponíveis nas bases de dados mas foram obtidas nas páginas dos respectivos programas de pós-graduação. Aprofundamo-nos também na leitura e compreensão de documentos secundários: legislação e documentos primários.

## **CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

### **2.1 A emergência dos Institutos Federais: o contexto de “criação” e de implementação da “nova institucionalidade” nos anos 2000.**

A educação profissional no Brasil registra, na atual conjuntura histórica, um novo cenário, fundamentado em uma política de expansão e de reordenamento dessa modalidade de ensino<sup>1</sup> redimensionando a educação profissional brasileira sendo possível através das políticas recentes do governo Lula, segundo Oliveira, caracterizam-se por:

[...] uma valorização da educação profissional, traduzida no expansionismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; na implementação de Programas de Educação Profissional que buscam promover a inserção de sujeitos de camadas sociais menos favorecidas, nos setores societário e produtivo; na propositura de garantir a qualidade da educação profissional, através de uma infraestrutura adequada; no resgate das bolsas destinadas aos alunos carentes; na realização de concursos e de melhores condições salariais e de trabalho para os professores e funcionários. (OLIVEIRA, 2008, p.6-7).

---

<sup>1</sup> A educação profissional constitui-se uma modalidade de ensino que se integra “aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no seu Título V, que trata dos níveis e modalidades de ensino, de acordo com a redação dada pela Lei 11.741, de 2008, Cap. III, Art.39). A educação profissional deve ser desenvolvida através de cursos e programas referentes à: 1) formação inicial e continuada dos trabalhadores; 2) Educação Profissional Técnica e de nível médio; 3) Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. (Decreto 5.154/2004).

Essas políticas de expansão da educação profissional no governo Lula figuram, dentre outros programas, no Brasil Profissionalizado<sup>2</sup> e no e-Tec Brasil<sup>3</sup>, e na política de reordenamento da rede federal de educação profissional – mediante a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal política, conforme evidencia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>4</sup>.

E os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram propostos pelo MEC em 2007 (Decreto N° 6.095/2007), sendo então definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Essa mesma definição é mantida com a promulgação da Lei que cria os Institutos Federais, art.2º da Lei N° 11.892, de 29/12/2008.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

O documento publicado pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC em 2008, com o propósito de subsidiar a implantação dos IFET's

---

<sup>2</sup> Trata-se de programa criado em 2007, que objetiva fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Tal programa inclui o repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional

<sup>3</sup> O e-Tec Brasil é um programa de expansão e interiorização da oferta de educação profissional de nível médio, através da implementação e do fortalecimento de estratégias de educação a distância, realizado pelas escolas de ensino técnico (municipais, estaduais, federais) e universidades.

<sup>4</sup> O PDE consiste em uma política pública que agrega um conjunto de mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização. O seu propósito é o de “elevar o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos”. O prazo previsto para sua execução vai até 2022. Para ser implementado, o PDE precisa ganhar a adesão de estados e municípios. Esse processo se dá por meio de um termo de adesão voluntária a um plano de metas de qualidade a serem alcançadas, intitulado “Compromisso Todos pela Educação”. Lançado em 2007 pelo MEC e estabelecido por Decreto, o PDE não substitui o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi convertido em Lei em 2001 e cuja vigência vai até janeiro de 2011.

(ou simplesmente Institutos Federais - IF), explicita as concepções e diretrizes da “nova institucionalidade” representada pelos Institutos, citado documento propõe um novo projeto nesse âmbito, afirmando tomar, como prioridade do fazer pedagógico, a qualidade social, – e não mais o fator econômico como prevalecera no governo anterior, porque, para o MEC, a educação passou a ser compreendida como direito, estando alinhada a um projeto de sociedade capaz de contribuir para “uma inclusão social emancipatória”.

O referido documento ressalta a dimensão simbólica da nova Instituição, que deverá assumir o papel de “incubadora de políticas sociais”, ao ser incumbido de construir “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade”. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.23). Nesse sentido, os Institutos Federais são vistos pelo MEC/SETEC como política pública destinada a garantir:

[...] a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (Ibid, p.23). O citado documento do MEC/SETEC (2008) atribui aos Institutos o papel de colaborar para o “desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal”(grifos meus).

Os institutos cristalizam com uma rede social tecida a partir das relações sociais com fulcro na renovação de saberes fundamentado no bem comum. O mencionado documento contempla, também, a discussão sobre o desenho curricular da educação profissional e sobre a relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. Em relação ao currículo preconiza:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p. 27).

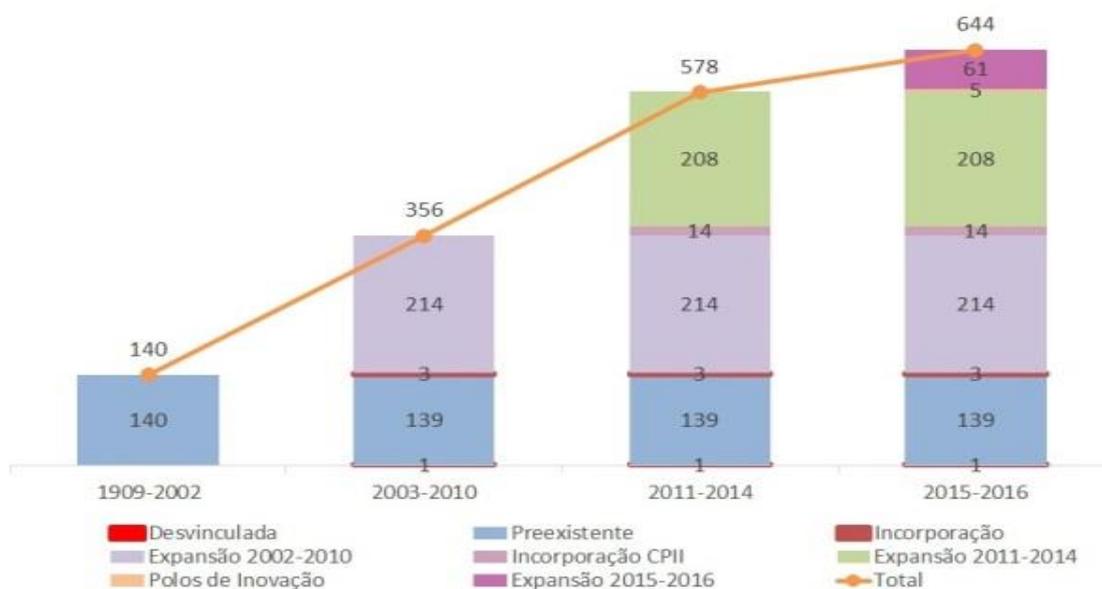
A visão adotada pelo MEC/SETEC aos Institutos tem, em vista, possibilitar a eles organizar um currículo classificado como “singular”, assim como ofertar a educação continuada.

No que tange à relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, aquele referido documento apresenta uma concepção dos Institutos Federais segundo a qual estes “amalgamam trabalho ciência-tecnologia-cultura, na busca de soluções para os problemas de seu tempo”.

A justificativa de tal compreensão do papel dos Institutos, conforme o documento é a de que eles não se fundamentam em uma concepção que limita a educação profissional a formar sujeitos para ocupar postos no mercado de trabalho. Ao contrário, sustenta o citado documento, que os Institutos devem proporcionar aos profissionais conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos que lhes possibilitem atuar na edificação de uma “sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente”. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.34).

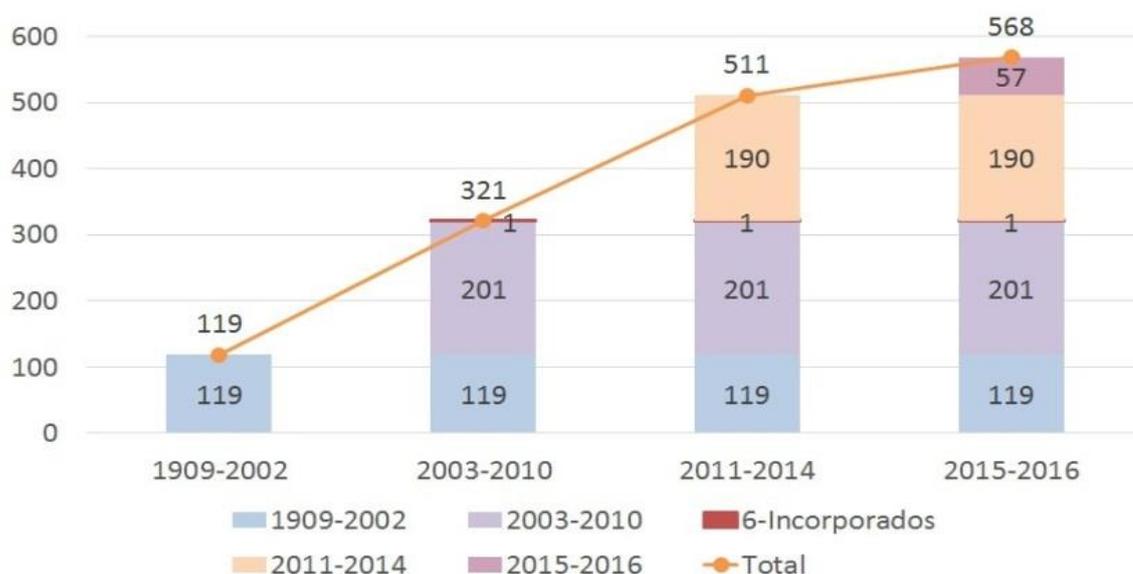
Além disso, as instituições federais de educação profissional pautam pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e o MEC sinaliza que tais instituições não são propriamente “novas” que já possuem um perfil de gestão educacional diferenciado devido seu aspecto histórico e geográfico. E a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Sendo 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São 2 (dois) CEFET's, 25 (vinte e cinco) escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

**Figura 1.** Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



**Fonte:** Publicado: Quarta, 02 de Março de 2016, 11h41 |Última atualização em Sexta, 27 de Maio de 2016, 17h07 |Acessos: 30360 <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

**Figura 2.** Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



**Fonte:** Publicado: Quarta, 02 de março de 2016, 11h41 |Última atualização em Sexta, 27 de Maio de 2016, 17h07 |Acessos: 30360 <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Por fim, o documento do MEC/SETEC (2008) aborda a questão da autonomia dos Institutos Federais esclarecendo que sua natureza jurídica é a de uma autarquia detendo, assim, “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar”. No que diz respeito à avaliação institucional e de cursos, tais Institutos são equiparados às universidades federais. Como parte das considerações finais, o referido documento do MEC assinala que os Institutos consistem em “uma proposta singular de organização e gestão”, uma vez que passa a fazer parte “indissociável” da educação brasileira.

Nesta visão a “nova institucionalidade”, para o MEC, deverá constituir “um marco nas políticas para a educação no Brasil”, pois deve ser vista como um convite a construir uma lógica educativa e societária alinhada à inclusão. (Ibid.). Cury (2005) mostra que incluir vem do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. (...) A expressão popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do “entrar no baile”. (...) Os excluídos são os “barrados no baile” (Cury, 2005 p.14).

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) se encontra nesse processo de inclusão e encontra-se em processo de adaptação, desde as suas estruturas físicas e espaciais às condutas e concepções de ensino e de aprendizagem. Este entendimento é corroborado por Sassaki:

A sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2010, p. 16).

Neste contexto o tema da exclusão/inclusão social tem levado à reflexão sobre um campo de questões relacionadas aos problemas de integração social, que emergem e se cristalizam na maioria das grandes cidades, Paulo Freire, acreditava no movimento de *conscientização* dos sujeitos como agentes transformadores da própria realidade social na qual estão inseridos. Cabe destacar aqui que esse movimento é, na visão de Freire, característico de uma consciência crítica desenvolvida através da reflexão, do diálogo, da troca de experiências e da partilha de saberes vivenciados diariamente. Jaime José Zitkoski corrobora que:

Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. [...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora (2010, p. 117).

Neste patamar de reflexão sobre a criação dos Institutos Federais, nasce o parecer CNE/CEB nº 11/2012, que deu origem à Resolução CNE/ CEB nº 06/2012, trata resumidamente, na sua parte histórica, da evolução do entendimento da Educação Profissional na atual LDB, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo o mandato constitucional do Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal<sup>5</sup>, a Educação Profissional e Tecnológica, no Título V da LDB, que trata “dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, dispõe sobre os direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, os quais são consagrados no Art. 227 da

---

<sup>5</sup> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Constituição Federal<sup>6</sup> como “direito à profissionalização”, a ser garantido “com absoluta prioridade” a todos os cidadãos brasileiros.

A LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999 destes fundamentos legais realiza um reestruturação do direito a profissionalização com enfoque no crescimento do cidadão brasileiro crítico e reflexivo na sua caminhada histórica em busca do bem comum na construção de Brasil de inclusão e renegando sua história de exclusão. E como nos diz Paulo Freire, nos relatos de seus sonhos inclusivos e possíveis, “[...] A História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...] o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 20)

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual enfatizou a possibilidade de a Educação, Profissional Técnica de Nível Médio integrar o Ensino Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, nas formas concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 03/2008, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, determinando, em seu Art. 3º, que os cursos constantes desse Catálogo devem ser organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça as exigências profissionais que direcionam a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esse pensamento está disposto na observação dos atos jurídicos na qual se vê a realidade como fio condutor da atuação para uma educação conscientizadora, libertadora.

---

<sup>6</sup>Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dependendo de como a realidade é encarada e interpretada a impulsão para a mudança terá uma tendência característica, nesse perfil e por ação do coletivo as mudanças normativas ocorreram na educação profissional brasileira pautado nos dizeres de TORRES, 1981, p. 27 sobre o perfil do processo educativo “[...] Daí que o educativo possa revestir o sentido de uma ação cultural domesticadora (educação bancária) ou o sentido de uma ação cultural libertadora (educação problematizadora). Nesse momento emblemático para o educador que todos os dias vive esta batalha. Paulo Freire (TORRES, 1981; BAUER, 2005), em toda sua filosofia nos diz que a luta é inerente à educação e fundamenta-se em uma luta de classes, sempre.

As alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008 praticamente incorporam os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo tais dispositivos no marco regulatório da Educação Nacional. Foi inserida, no Título V da LDB, a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica” em geral e, especificamente, “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com quatro novos artigos: 36-A<sup>7</sup>, 36-B<sup>8</sup>, 36-C<sup>9</sup> e 36-D<sup>10</sup>. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo no Art. 37, já na seção V, que diz

<sup>7</sup> Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

<sup>8</sup> Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos

9 Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

10 Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

<sup>11</sup> Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

“da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V para tratar de maneira mais ampla “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39<sup>11</sup> a 42<sup>12</sup> da atual LDB.

Nesta luta de inclusão do resgate da educação profissional da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, essa há debates em prol das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus desafios, buscando atualizá-las aos novos dispositivos legais alterados ou introduzidas na atual LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, desde a chamada “Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional”, até a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus respectivos Itinerários Formativos, bem como a “Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e Pós-Graduação”.

Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/1996 (LDB), à luz do quem foi oficialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997.

Entretanto, no próprio momento em que se deu a definição dessas Diretrizes, já estava em curso um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional. Esse debate redundou na substituição do Decreto nº 2.208 pelo Decreto nº 5.154/2004. Em decorrência, a CNE/CEB atualizou as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 03/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Posteriormente, tais dispositivos regulamentares foram retrabalhados no âmbito do Ministério da Educação e encaminhados à apreciação do Congresso Nacional como Projeto de Lei, que resultou na aprovação da Lei nº 11.741/2008,

---

<sup>12</sup> Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008).

que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

Essas transformações jurídicas na política educacional na gestão Lula, segundo FERREIRA, 2009, p. 265, “sofre os limites das políticas anteriores porque fragmentadas e não alcançam a educação escolar em sua totalidade”. Apesar disso, a autora ressalta:

[...] o salto quantitativo empreendido pelo governo por meio da expansão das escolas técnicas (Institutos Federais) e do ensino superior com a criação e ampliação dos *campi* universitários. Além da criação do programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da conquista com as mudanças (mesmo que relativas) exigidas ao Sistema S. Há que se ressaltar também o FUNDEB, em que pese não representar aumento de recursos financeiros para a educação brasileira. (FERREIRA, p. 265).

Observamos que as políticas educacionais ganham força nos anos 2000 e isso é uma tendência de investimentos na educação profissional. E o que se verifica, quando se examina a política de educação profissional no período, é que há um esforço do governo federal para ampliar a oferta de educação profissional pública, sobretudo em universalizar o ensino técnico de nível médio – com ênfase no ensino médio integrado – em tese, porém, com saída do Partido dos Trabalhadores do poder os investimentos na área da educação profissional decresceram devido a crise econômica e conseqüentemente no processo de inclusão na educação brasileira. Neste cenário, o que se pode declarar sobre a proposta de uma “nova visão da inclusão”, ou seja, que razões fundamentam o amparo legal da inclusão e a visão filosófica e instrumental dos Institutos na inserção dos excluídos no processo educacional. A seguir, essa questão será discutida.

### **2.1.1 Ações TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**

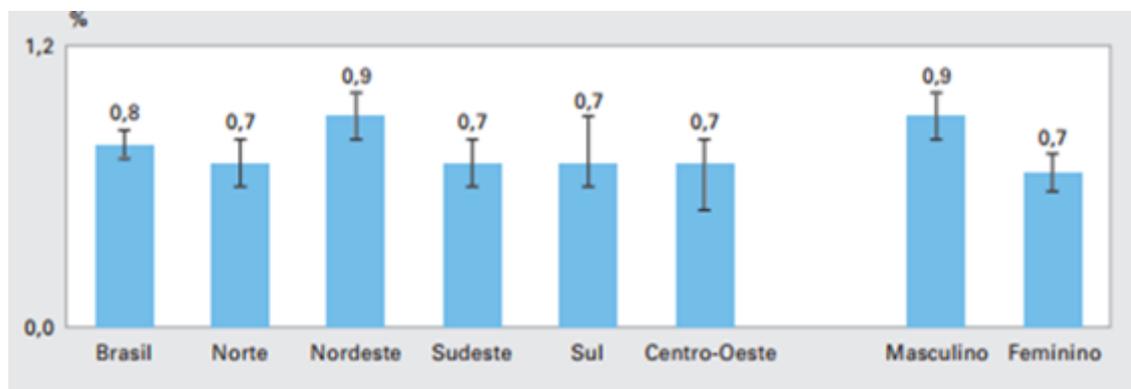
A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, Programa do Ministério da Educação (MEC) implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), visa a implementação de ações na Rede voltadas ao atendimento as Pessoas com Deficiências (PCDs), (alunos (as), egressos (as), servidores (as), comunidade, etc.). A seguir, são apresentados dados da Pesquisa

Nacional de Saúde (PNS) 2013 sobre as pessoas com deficiências temporária ou permanente, progressiva, regressiva ou estável e intermitente ou contínua.

Foram estimados dados a respeito de quatro tipos de deficiências: intelectual, física, auditiva e visual. A PNS estimou 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013. Desse total, 6,2% possuía pelo menos uma das quatro deficiências citadas anteriormente. Ação TECNEP atua nas diversas esferas: no ensino, na pesquisa e na extensão.

No Brasil, 0,8% da população declarou possuir deficiência intelectual, não havendo diferença significativa entre as Grandes Regiões, segundo a PNS 2013. Essa foi a deficiência menos frequente dentre as quatro pesquisadas. As mulheres apresentaram proporção inferior à dos homens: 0,7% e 0,9%, respectivamente. Há uma necessidade urgente para amparar esta parcela de cidadãos brasileiros. Este gráfico dispõe a realidade brasileira:

**Figura 3.** Proporção de pessoas com deficiência intelectual na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo as Grandes Regiões e o sexo- 2013.

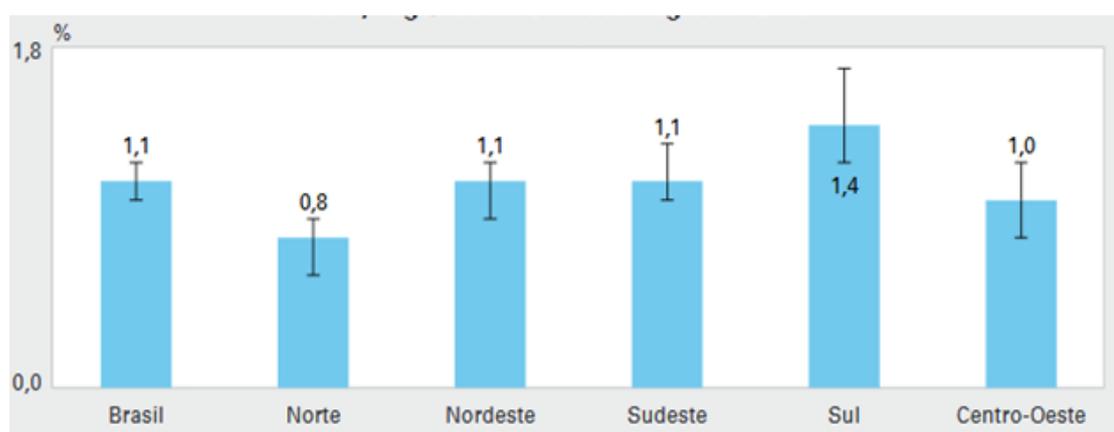


**Fonte:** IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2013. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf> Pesquisa nacional de saúde : 2013 : ciclos de vida : Brasil e grandes regiões / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.92 p.

Considerou-se pessoa com deficiência auditiva aquela que tinha surdez nos dois ouvidos, surdez em um ouvido e audição reduzida no outro, ou ainda audição reduzida de ambos os ouvidos. A PNS 2013 estimou que 1,1% da população do País possuía deficiência auditiva, sendo a menor proporção desse indicador observada na Região Norte (0,8%) deficiência auditiva foi mais frequente para as pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto (1,8%) e no grupo de 60 anos ou mais de idade (5,2%). A deficiência auditiva foi

a única que apresentou resultados estatisticamente diferenciados por cor ou raça: a proporção para os brancos (1,4%) foi superior à observada para os pretos e pardos (0,9% em ambos).

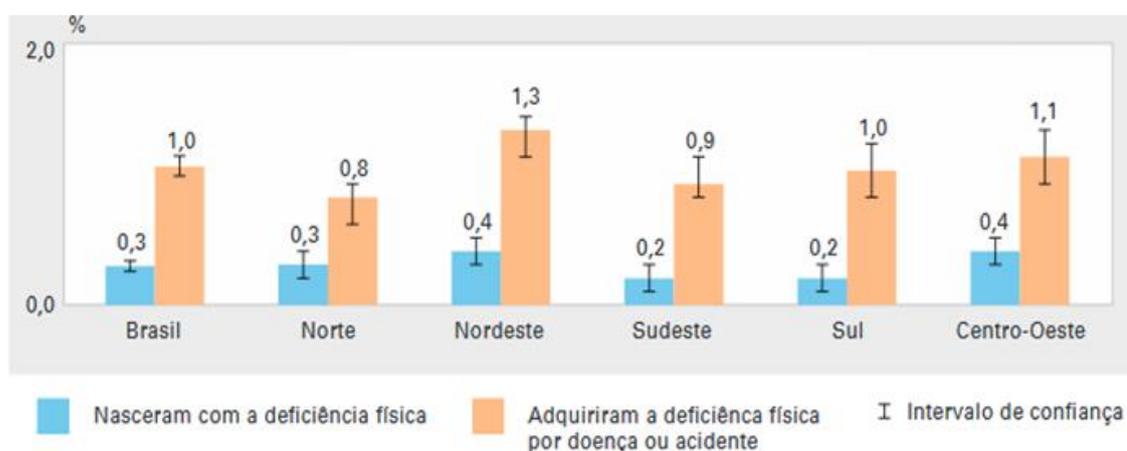
**Figura 4.** Proporção de pessoas com deficiência auditiva, na população total, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013.



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2013

Segundo a PNS 2013, 1,3% da população do Brasil declarou possuir deficiência física, sendo o percentual para os homens (1,6%) maior que o observado para as mulheres (1,0%). A partir dos 30 anos, as proporções foram crescentes em todos os grupos de idade: 30 a 39 anos, 1,0%; 40 a 59 anos, 1,9%; e 60 anos ou mais, 3,3%. As pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto apresentaram percentual superior (1,9%) ao verificado nos demais níveis de instrução. No País, 0,3% da população nasceu com deficiência física, enquanto 1,0% a adquiriu em decorrência de doença ou acidente. A Região Norte apresentou a menor proporção de pessoas com deficiência física adquirida por doença ou acidente, 0,8%.

**Figura 5.** Proporção de pessoas que nasceram com a deficiência física e proporção de pessoas com deficiência física adquirida por doença ou acidente, na população total, com indicação de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013



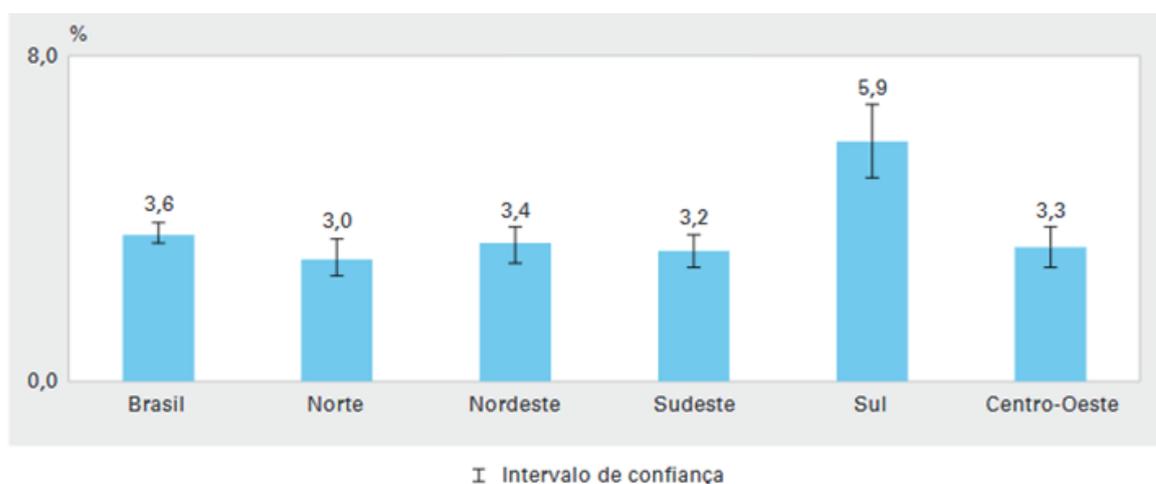
**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2013

Considerou-se deficiência visual os casos de cegueira de ambos os olhos, cegueira de um olho e visão reduzida do outro, cegueira de um olho e visão normal do outro e baixa visão de ambos os olhos. No Brasil, dentre os tipos de deficiências investigadas pela PNS 2013, a deficiência visual foi a mais representativa na população, com proporção de 3,6%. Esse indicador foi mais elevado na Região Sul (5,9%). As pessoas de 60 anos ou mais de idade apresentaram proporção superior (11,5%) à observada nos demais grupos de idade.

Dentre as deficiências investigadas, a deficiência visual foi a que registrou a maior proporção estimada para as pessoas que a adquiriram por doença ou acidente (3,3%),

enquanto 0,4% a possuíam desde o nascimento. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as Grandes Regiões para a população que tinha a deficiência desde o nascimento. Entre as pessoas que adquiriram a deficiência visual por doença ou acidente, a Região Sul apresentou a maior proporção (5,4%).

**Figura 6.** Proporção de pessoas com deficiência visual, na população total, com indicação de confiança de 95%, segundo Grandes Regiões – 2013



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2013

Assim, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em cada *Campus* de cada instituição componente da Rede, e 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.

As atuações do TECNEP ocorrem nas três modalidades previstas e reguladas pelo Decreto no 5.154 (BRASIL, 2004) de 23 de julho de 2004: I- formação inicial e continuada de trabalhadores; II-educação profissional técnica de nível médio e; III educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Atuando na adequação dos cursos existentes, como por meio da proposição e oferta de novos cursos, e ainda com ações direcionadas especificamente para as pessoas com deficiência.

Assim, a Ação TECNEP, de acordo com o MEC, enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação, propõe-se a contribuir para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, tal como preconizado em nível internacional pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 2007), na Lei Federal no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos artigos 58 aos 60<sup>13</sup>, que tratam da Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o acórdão Tribunal de Justiça de São Paulo TJ-S21847788120178260000 SP que corrobora o seguinte entendimento, tanto a Constituição, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9.394/96 - preveem o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Com efeito, afirma o art. 208, III, da CR, que “*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” e o art. 58, da LDB, que “*entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*”.

Além disso, por meio do Decreto n.º 6.949/09, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), considerando também a implantação da Ação TECNEP na Rede e os desdobramentos dessa Ação, e levando em conta ainda o rol de legislação pertinente e experiências similares, justifica-se um estudo sistemático da implantação da Ação TECNEP na Rede, para investigar seus pressupostos, ideologia, resultados e implicações.

Nesta conjuntura, a despeito de heterogeneidades sociais, étnicas, etárias, sexuais ou psicológicas, existe um modelo rígido que ignora características e direitos individuais. Na área educacional, a escola, sob o discurso da igualdade de oportunidades, equalização social

via escolaridade, submete-se a lógica do capital, assumindo, em nível de discurso, caráter de neutralidade

Assim, o processo de democratização do acesso a escola pode consistir em conquista de um direito social resultado de reivindicações e lutas por direitos. Por outro lado, pode também ser resultado de estratégias de massificação e dominação por parte dos setores dominantes, servindo como mecanismo de reprodução das relações sociais, permitindo a ocorrência de diferenciação segundo a classe, cor, origem social, gênero ou mesmo deficiência dos (as) alunos (as).

Althusser (1980) afirma que a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, expressando um ideário produtivista, funcionando como instrumento de reprodução social para dominar os (as) trabalhadores (as) e acentuar as desigualdades de classe. Para Freire, esta "organização verdadeira" exige liderança, mas não dirigismo ou vanguardismo, razão pela qual virá mais tarde, em *Pedagogia da Autonomia*, criticar de novo com dureza "o discurso sectário do militante messianicamente autoritário" (Freire, 1996 a, p.92); ela exige autoridade democrática, ou seja, uma autoridade com liberdade, sem autoritarismo, e uma liberdade sem licenciosidade. Como bem cedo esclareceu:

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objectivos, sem tarefas a cumprir e contas a presta não há organização e, sem esta, se dilui a acção revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação. (Freire, 2005, p. 251).

Entretanto, é importante destacar que as possíveis mudanças nas relações sociais, tornando-as mais igualitárias, não são somente responsabilidade da escola ou de cada pessoa individualmente. A educação não é capaz de sozinha promover as transformações sociais rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática. No entanto, a escola pode vir a constituir-se como um espaço para a luta pela construção de uma nova sociedade, pois é também na educação que se travam batalhas em torno dos significados do social, do humano e do político. Segundo Del Masso e Araújo (2008), a escola tem um papel fundamental na formação global do (a) aluno (a) porque deve estar voltada para a formação global do ser humano.

Nesta perspectiva, a prática escolar deve se ajustar aos princípios da inclusão. Todavia, e necessário destacar que o paradigma da inclusão no Brasil não ocorreu de forma espontânea. Por um lado, a "[...] evolução para o modelo da inclusão se deu pelo fato da sociedade exigir mudanças e não por causa de ações políticas" (MITTLER, 2003, p. 16). Por outro lado, foi

também fruto de pressões internacionais para que acompanhasse modelos educacionais dos países centrais.

Além disso, a inclusão implica na aceitação de todos como seres humanos únicos e diferentes entre si. Não se justifica classificar grupos de pessoas e segregá-las, especialmente na escola e no mercado de trabalho. Inclusão significa convidar aqueles que de, alguma forma, tem esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a planejar e a fazer (FOREST; PEARPOINT, 1997).

Por outro lado, a ação TECNEP atua na Rede com o objetivo declarado na proposta oficial do MEC (BRASIL, 2010a, p.4): promover a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania para as pessoas com deficiência. Com isso resgata o papel social, político e filosófico do Institutos Federais.

### **2.1.2 Necessidades Educacionais Especiais; um olhar histórico, crítico e reflexivo nas ações dos institutos Federais.**

No caminhar histórico, muito se tem discutido sobre a inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares. Por outro lado, esse debate vem acontecendo, reforçando a necessidade da criação de um programa emergencial de formação que atenda aos anseios, às necessidades e às expectativas desses sujeitos. Já que as denominações atribuídas as pessoas com deficiência evoluíram ao longo do tempo.

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (2003), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social. Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social. Conforme Jannuzzi (2004), no

Brasil por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas.

Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2003) e novos campos de saber foram propagando em busca de soluções aos cidadãos portadores de deficiência, porém, o custo existencial foi doloroso para as famílias já que a terminologia usada era preconceituosa. Já o Decreto nº 3.298/1999 em seu artigo 3º, conceitua deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Dessa forma, não avança na sua conceituação de deficiência e continua atrelado ao paradigma da integração. Contudo, ressalta aspectos inerentes ao acesso à Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, conforme posto em seu Art. 28:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

Visando garantir a inclusão o Art. 29, incisos I, II e III do Decreto nº 3.298/1999, estabelece que as instituições públicas e privadas de educação profissional devem disponibilizar serviços de apoio especializado a possíveis demandas advindas da pessoa com deficiência por meio da I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Além disso, em seu Art. 45, que dispõe sobre a implementação de programas de formação e qualificação profissional, voltados para a pessoa com deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), fruto do Ministério de Trabalho através da Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR), elenca os seguintes objetivos:

I – criar condições que garantam a toda pessoa portadora de deficiência o direito a receber uma formação profissional adequada;

II – organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral;

III – ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência,

assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica. (BRASIL, 1999).

Com a crescente influência dos debates pela inclusão, o PLANFOR, entre os anos de 1996 e 1998, busca em suas ações priorizar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, através do Programa Nacional de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência executado em parceria com a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). O Programa foi suprimido no segundo período do PLANFOR, entre os anos de 1999 e 2002. Além da Federação Nacional das APAES, outras parcerias foram estabelecidas com as Instituições de Ensino Superior (IES), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) para o desenvolvimento de cursos para pessoas com deficiência.

A trajetória escolar que se apresenta para a pessoa com deficiência, caracterizada por uma organização diferenciada e excludente, não tem proporcionado o acesso a uma formação científica e tecnológica capaz de prepara-lo para o ingresso no mundo do trabalho, nem, tão pouco, para o acesso aos níveis mais elevados de estudo. Contudo, no atual Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que substituiu o PLANFOR em 2003, os cursos:

[...] são organizados de acordo com a demanda local de trabalho, com vistas à empregabilidade do treinando, descartando, assim, a tendência assistencialista e terapêutica que marcou e ainda marca o desenvolvimento da formação profissional dos indivíduos com deficiência (SILVA, 2011, p. 66-67).

Nesse substrato contextual, o paradigma da inclusão solicita uma mudança ampla na sociedade. A inclusão para Sasaki (2010, p.41) é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais”, assim, capacitando a pessoa com deficiência para “assumir seus papéis na sociedade”. Dessa forma, há necessidade do sujeito com deficiência de tornar-se ativo provocando e promovendo modificações sociais imprescindíveis para mudanças na realidade. A pessoa com deficiência não deve render-se ao fatalismo ou a limitação de sua deficiência, pois, conforme ressalta Sasaki (2010, p. 48, grifo nosso):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos 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 avança em relação à ideia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008, p. 1)

Diante disso, é indiscutível a necessidade da construção coletiva de um projeto societário, no qual a dimensão política e econômica da nação tenha como escopo a dignificação da vida e do ser humano. Um projeto de sociedade que rompa definitivamente com a lógica do capital, “um projeto societário contra hegemônico, apoiado em uma visão cuja centralidade esteja nos homens e mulheres e em suas relações com a natureza e cuja meta seja alcançar a igualdade substantiva entre os seres humanos” (MOURA, 2009, p.112).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) reconhecem a íntima relação entre o binômio igualdade/desigualdade e o mundo do trabalho, como também, a necessária aproximação entre a Educação Profissional e, especialmente no que diz respeito à inclusão, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência nas instituições que fomentam a educação vinculada diretamente ao trabalho, conforme explicito no Parecer nº 11/2000 –CEB/CNE (2000). (Anexo III).

O Art. 17 da Resolução nº 2, CNE/ CEB (Anexo III), de 11 de setembro de 2001, em consonância com Art. 29 do Decreto nº 3.298/1999, ratifica que as instituições de Educação Profissional devem assegurar aos alunos com deficiência ações que promovam a acessibilidade, a capacitação de profissionais para atuarem na interface da educação especial e profissional e a adaptação e maior flexibilidade dos currículos; portanto, a citada Resolução é permeada pelo paradigma da inclusão, contemplando parcerias com a Educação Especial e encaminhando os discentes com deficiência para o mundo do trabalho já que a sociedade brasileira exigia um processo educacional condizente com princípios constitucionais da igualdade, liberdade de expressão, fraternidade e o direito educação pauta na inclusão aos portadores de deficiências.

E o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou, em 2000, o desenvolvimento do Programa TECNEP-Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, que visa à materialização nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Centros de Referência, com a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Específicas. O Programa em 2010 foi transformado numa ação da SETEC/MEC e passa a ser denominado de Ação TECNEP.

No Brasil a apropriação do discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciada por movimentos e declarações internacionais; a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos internacionais, norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os respeita na elaboração das políticas públicas nacionais. Dentre os documentos produzidos destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal.

Na primeira década do século XX, era comum que pessoas com deficiência fossem denominadas de idiotas, anormais e retardadas, este tratamento pejorativo foi nominalmente superado somente após a Declaração de Salamanca, de 1994, que se refere “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 2011, p.3). E a expressão pessoas portadoras de deficiência foi utilizada na Constituição Federal de 1988 e documentos oficiais subsequentes. Sasaki (2010, p.15)<sup>14</sup> define pessoas com deficiência como sendo aquelas que: [...] em caráter temporário, intermitente ou permanente – possuem necessidades especiais decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais as da maioria da população.

A sociedade internacional e nacional busca as transformações sociais e lutam pela inclusão aos portadores necessidades especiais. Este termo passou a ser utilizado com [...] o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL, 1998, p. 23).

Atos normativos são elaborados no âmbito educacional para direcionar a sociedade educacional brasileira a mudanças pedagógicas e estruturais para acolher os portadores de

deficiência. Foram lutas que a sociedade brasileira travou em prol da inclusão. Este entendimento é corroborado por Carvalho, (2008, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs utiliza a expressão “necessidades educacionais especiais” associada a dificuldades de aprendizagem e não necessariamente as deficiências (BRASIL,1998). Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reafirmam o conceito amplo de necessidades educacionais especiais, acrescentando que essa nova concepção:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.33).

Esta definição busca o reconhecimento de que toda e qualquer pessoa pode apresentar ao longo de seu processo de aprendizagem alguma necessidade educacional especial, seja ela temporária ou permanente. Entretanto, considerando a realidade brasileira, concorda-se com Mendes (2000) quando reconhece que a rede de serviços de ensino especial para educandos com deficiência no Brasil parece direcionar seu atendimento muito mais àquelas crianças que, pelos mais variados motivos, não conseguem atender as exigências acadêmicas das escolas regulares, do que aos indivíduos com maiores prejuízos e que continuam a margem do sistema educacional.

Para Oliveira (2006), incluir e garantir a todos o acesso comum a vida em sociedade, acolhendo a diversidade humana, aceitando as diferenças individuais e realizando um esforço coletivo para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar como ocorre o processo de inclusão quando nos deparamos com pessoas caracterizadas por algum tipo de limitação, especialmente nas instituições escolares, espaços propícios à consolidação das transformações sociais pela via da educação. Nestas instituições, se percebem nitidamente o processo de mudanças conceptuais, sempre vinculadas às particularidades sociais e culturais de cada período histórico, onde os novos paradigmas que se instalam significam rupturas com as quais a sociedade nunca se encontra preparada para lidar. O novo, só é aceito após ser experimentado e sentido como necessário ao contexto atual

A escola, em todas as suas configurações e instâncias de ensino, não pode negar aos alunos com deficiência o direito de convivência e de interação em seus espaços, mas o tratamento recebido está impregnado de estranhamento, de negação às suas normalidades. Este pensamento é corroborado por Skliar (1999).

A espacialidade da modernidade e o espaço da escola são como irmãs de sangue que restringem para longe de seu território qualquer “outro” que possua em si um traço diferente da maioria. O mesmo e o outro, como duas coisas distintas não podem estar em um mesmo tempo e lugar. A diferença do outro acaba por ser proibida pela mesmice da escola. “O tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro”. (SKLIAR, 1999, p. 44).

Diante do exposto, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas– NAPNE está em consonância com o fortalecimento das políticas de inclusão educacional estabelecidas também pelo Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE<sup>13</sup> – em suas últimas versões, incluindo a atual (2014-2024) e já com seus temas, problemas e demandas discutidos com amplos setores sociais nas duas versões da Conferência Nacional de Educação - CONAE<sup>14</sup> (a de 2010 e a de 2014), na Política Nacional

---

<sup>13</sup> O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", **Lei Complementar nº 103**, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

<sup>14</sup> A CONAE constitui em um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da construção de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado. Assim, é fundamental garantir ampla mobilização e participação democrática nas conferências municipais e estaduais, assegurando mais representatividade.

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e reforçado no Decreto N°. 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. No entanto, mais do que um objetivo das políticas públicas, este movimento deve ser objeto de reflexão e de transformação das atitudes por parte de todos os sujeitos sociais (indivíduos e instituições) envolvidos.

No Eixo VI da CONAE, encontramos demandas educacionais para a efetivação da educação igualitária. A educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo, o gênero e a diversidade sexual, as pessoas com deficiência passaram a ser entendidas como expressões da diversidade e constituintes do direito à educação. Segundo o documento final da CONAE (2010):

[...] É preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode - se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (BRASIL, CONAE, 2010, p. 128) (Grifo meus)

Percebe-se que o espaço temporal percorrido, que começou a influenciar a política educacional a partir de 2008, conforme demonstrado nas mudanças significativas ocorridas na legislação e nos documentos oficiais, se faz imprescindível, uma vez que, somente a partir dele, os processos efetivos de inclusão das pessoas com deficiência nas Instituições de Educação, sobretudo, nas Instituições de Educação Federais ocorreram, porém, com grande fragilidade em sua eficiência e eficácia.

## CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARTE DE GRANDES MOVIMENTOS SOCIAIS

### 3.1 Políticas Públicas de Inclusão – Histórico

Encontramos leis, documentos oficiais e recomendações sobre a educação de alunos com deficiência desde o início da História oficial do Brasil. Os jesuítas, os primeiros educadores brasileiros, trouxeram em sua bagagem o livro “Nova Escola para aprender a Ler, Escrever e Contar”, de Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735), um professor português que tinha consciência do importante papel da educação para uma nação, quando “*os governos se prezam em espelhar os processos educativos no intento de formar bons cidadãos*”. Ele “*orientava ao professor observar o ritmo de aprendizagem devido à capacidade real do aluno (...)*” e, no caso de alunos com deficiência intelectual, recomendava:

"O mestre prudente deve usar com estes de menor rigor no castigo, pois os excessos na correção podem trazer efeitos muito negativos. De fato, o menino, aflicto de não poder perceber a lição e temeroso ao mesmo tempo do castigo, que o intimida e mortifica, abraçando só o medo natural, se ausenta e foge da escola".

Antes do PNE e da LDB, textos, oficiais ou oficiosos, relativos ao sistema educacional não priorizavam a matrícula das Pessoas com Necessidades Especiais na rede regular de ensino. O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego especial durante a tramitação do último Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência, que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam, entretanto, que o texto do PNE ainda não contempla plenamente os indicativos dos tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além do PNE, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto.

Contudo antes de prosseguirmos com o assunto abriremos parênteses para contextualizarmos uma faceta da história da inclusão de pessoa com deficiência no Brasil que pouco se fala, mas que acreditamos ser de fundamental importância para entendermos como chegamos até às políticas nacionais e internacionais.

### **3.1.1 Movimentos sociais**

Quando falamos em inclusão escolar temos que estar cientes que isto não implica em falar somente sobre os documentos legais que a fundamentam, instituindo metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas, em particular aquelas com deficiências no sistema regular de ensino. Mas implica igualmente tratar dos movimentos sociais que mesmo antes dos marcos legais do poder público foram liderados pelos grupos organizados de pais ou pelos próprios deficientes em suas singularidades. Foram grupos que se reuniram para discutir planos de ação para a luta por seus direitos.

Esses grupos organizados começaram a se reunir desde 1979 quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns eram dirigidos por pessoas com deficiência. A repercussão do movimento foi tão importante que em 1980, em Brasília aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que contou com a presença de cerca de 1.000 participantes, dentre eles, pessoas com os mais diversos tipos de deficiências, vindos de todo o país com o único objetivo de lutar por seus direitos.

Historicamente, este foi o primeiro evento em que a pessoa com deficiência se representou e não um especialista, como era comum. A partir deste evento, surgem, na década de 80, novas organizações como: a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), a Federação Nacional de Integração de Surdos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos e a Federação Brasileira de Entidades de Cegos. Toda essa estrutura foi organizada pelas próprias pessoas com deficiência, desta forma foi lançando no Brasil, o movimento de auto ajuda em torno de um segmento até então tutelado pelo Estado e pelas instituições assistenciais. Com a força desse movimento e de suas reivindicações o governo federal se viu forçado a se organizar e criar uma política em favor desse público, que começou a partir das instituições de educação especial (BRASIL, 1996).

Em 1987 após uma longa batalha, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cuja finalidade era a normatização, articulação

e coordenação das ações em nível federal das áreas de atendimento às pessoas com deficiências. Na mesma época, em âmbito municipal e estadual surgem, surgem os órgãos de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes dessa fração da população. Neste mesmo período, deu-se também a expansão do movimento em nível internacional, passando a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos a representar a área da deficiência física no Brasil, junto ao *Disabled Peoples International*, por meio do Conselho Latino-Americano. O movimento das pessoas cegas filia-se à União Mundial de Cegos e à União Latino-Americana de Cegos. Os surdos, por meio da Federação Nacional de Integração de Surdos, se ligam ao *World Federation of the Deaf* (Federação Mundial dos Surdos). A partir de então, amplia-se a atuação política e fortalecem-se as lideranças, elementos decisivos para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 1996). Diante do envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários, dos pais, e, em particular, das organizações dos sujeitos com deficiência, que exigiam que a educação fosse, de fato, universalizada, foram realizados eventos mundiais em prol da oferta de uma educação de qualidade para todos.

A seguir apresentamos, em ordem cronológica, um roteiro sucinto dos principais textos que serviram de base para a criação das propostas legais no âmbito da educação inclusiva. Alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a sociedade deparou-se com o problema de milhares de soldados vítimas de deficiências ocasionadas pelos combates. Com o término da Guerra por volta de 1945, estes soldados retornavam para seus lares como heróis e, cientes de tal condição, passaram a exigir serviços de reabilitação, infraestrutura e acessibilidade das cidades para sua integração.

A partir de então, a ONU – Organização das Nações Unidas, juntamente com outras organizações de âmbito internacional (UNICEF, OIT, OMS, UNESCO, etc.), criaram programas assistenciais na tentativa de solucionar o problema que foi tão grave que se fez necessário a concentração de esforços em programas de reabilitação dessas pessoas.

Em uma conjuntura de devastação, em um processo de recuperação política, social e econômica mundial, em surge uma declaração que marca, em âmbito internacional, a defesa dos direitos humanos, com ênfase nas minorias.

**1948 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).** Na assinatura deste documento diversos países se comprometeram a realizar um esforço para eliminar todas as formas que desrespeitam esses direitos. O princípio básico da Declaração está escrito logo no início: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Baseada neste princípio, o documento proíbe a escravidão, a tortura e todas as formas de discriminação e violência. Um conjunto de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua nacionalidade, sexo, idade, raça, credo ou condição pessoal e social. A dignidade humana é proclamada como valor fundamental, passando a sociedade, a partir de então, a criticar o modelo de isolamento das pessoas com deficiência.

Deste modo, a partir da década de 50 do Século XX, vários documentos internacionais de proteção a pessoas com deficiência foram aprovados, dentre eles:

**1955 – A Recomendação nº 99 da Organização Internacional do Trabalho (OIT),** de, que trata da “Reabilitação das Pessoas Deficientes”. No mesmo período outro documento foi a provado:

**1958 – A Convenção nº 111 acerca da “Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão”** a qual, embora não seja específica para pessoas com deficiência, traz para o âmbito internacional, de modo pioneiro, a definição do que se deve entender por discriminação nas relações de trabalho. Além disso, ela vincula os Estados membros no compromisso de formular e aplicar uma política nacional de ação afirmativa que promova a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de emprego e profissão. A seguir foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU:

**1971 – A Declaração dos Direitos do Retardado Mental.** Essa declaração trouxe a importante afirmação de que as pessoas com deficiência intelectual devem gozar dos mesmos direitos que os demais seres humanos, advertindo ainda que a mera incapacidade para o exercício pleno dos direitos não pode servir de mote para supressão completa de seus direitos.

**1975 – A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** foi aprovada. Em seu texto afirma que as pessoas deficientes gozam dos mesmos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais que os demais seres humanos, além de que as mesmas têm direito a adoção de medidas tendentes a promover sua autonomia.

**1976 – Resolução que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.** Foi provada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Depois do Ano Internacional, a Assembleia Geral da ONU declarou o decênio 1983 a 1992 como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, com a finalidade de executar ações do Programa de Ação Mundial relativo a Pessoas com Deficiência, baseado no seguinte tripé: prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades.

**1983 – Organização Internacional do Trabalho (OIT) editou a Convenção nº 159[4] que trata da “Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes”.** Segundo Maria Aparecida Gurgel (2006, p. 59), esse documento tinha por objeto a reabilitação profissional da pessoa com deficiência, de modo que ela viesse a obter e conservar um emprego digno (artigo 1 – 2). Acresça-se ainda que tinha por finalidade que os Estados implementassem políticas de igualdade para os trabalhadores com deficiência que passarem pelo procedimento de reabilitação.

Segundo Clementino (1999): “A implementação histórica dos Direitos Humanos se dá de forma lenta, conforme as necessidades sociais e a evolução das correntes de pensamento” Pode-se considerar que a Declaração de 1948 delinea um ideal que, distante de concretizado quando do momento de sua proclamação, fomenta a consciência coletiva e a organização de conferências e tratados de objetivo mais prático no sentido de assegurar as liberdades de pensamento, consciência e religião.

A defesa pela integração de alunos com diferentes necessidades acentua-se, sobretudo a partir da década de 1990, quando se começa a compreender que as diferenças intrínsecas a cada indivíduo não devem ser um obstáculo, mas um meio enriquecedor do convívio social e das práticas escolares. Em março de 1990, acontece em Jontiem, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esta, reconhecendo a educação como um direito universal, assim como, a sua contribuição no progresso cultural, social e econômico, estabelece metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e mobilizar recursos financeiros e humanos. Deste encontro resultou o seguinte documento:

**1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos -** No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “...as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação

aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (art.3, item 5). A declaração salienta a importância da tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso dos portadores de necessidades especiais à educação. Segundo Granemann (2005, p. 42): “A Conferência Mundial de Educação para Todos, um dos fatos importantes ocorridos nessa década, reconhece o direito de toda pessoa à educação, direito esse estabelecido há exatamente 50 anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

A partir daí, vários estudos e debates continuaram no âmbito da ONU acerca dos direitos das pessoas com deficiência, contudo não havia ou eram tímidas as medidas de âmbito regional.

Em 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca foi realizada Conferência Mundial de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha e Unesco dela foi concebido o documento que vem mudar o cenário mundial da educação especial:

**1994 – Declaração de Salamanca** - O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) que trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. 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. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades

educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...).”

**1999 – A Convenção da Guatemala.** A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (Parágrafo 1). O texto ainda utiliza a palavra “portador”. Caracterizou-se por sua originalidade na definição de pessoa com deficiência com base no modelo social de direitos humanos e foi o primeiro documento regional que assumiu o caráter vinculante no tocante aos direitos das pessoas com deficiência. Trouxe também importante definição acerca de discriminação contra pessoas com deficiência, prevendo a possibilidade de discriminações positivas ensejadoras de ações afirmativas. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde promoveu uma revisão em seu critério de classificação internacional sobre o tema da deficiência, utilizando para tantos novos parâmetros - corpo indivíduo e sociedade -, e publicando a International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), que no Brasil se chama “Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde” (CIF). Esta classificação traz uma alteração substancial relativamente à classificação anterior, a qual era pautada no critério biomédico. Passa a usar o termo “deficiência” para expressar o fenômeno multidimensional resultante da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais, ou seja, adota de forma explícita o modelo social de deficiência. Acerca da importância do advento da CIF leciona LOPES (2011, p. 46): Os conceitos apresentados na CIF introduzem um novo paradigma de pensar e trabalhar a deficiência, uma vez que esta última é concebida não apenas com uma consequência de má saúde ou de uma doença, mas também como resultante do contexto do meio ambiente físico e social, causada e/ou agravada pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação a deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação.

Dessa forma, a referida classificação não somente constitui um instrumento medido do estado funcional dos indivíduos, como também passa a permitir a avaliação das suas condições de vida e a fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas de inclusão social. Nesse momento, a comunidade internacional sentiu a necessidade de elaboração de um documento que tratasse de maneira ampla e com caráter vinculante dos direitos das pessoas com deficiência. O surgimento de novos conceitos e a ampla luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos desse seguimento engendrou o ambiente favorável para surgir, em 2006, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, também chamada de Convenção de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

### **2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência -**

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Sua ratificação pelo Congresso Nacional deu-se pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e sua promulgação se deu através do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Um ponto importante a ser destacado é que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi a primeira convenção internacional sobre direitos humanos a ser incorporada com status de Emenda Constitucional, uma vez que seguiu os termos do novo §3º, do art. 5º, do texto constitucional de 1988.

Desse modo, a comunidade internacional e as pessoas com deficiência contam com um importante instrumento, tanto no âmbito nacional como no internacional, para realização de sua plena inclusão, favorecendo a efetivação e concretização de seus direitos fundamentais, principalmente aqueles ligados à igualdade.

Como pudemos observar, de um passado excludente, onde as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade, chegou-se nos tempos modernos a elaboração de uma convenção da ONU cujo objetivo foi a consagração dos direitos das pessoas com deficiência, assumindo tal proteção o status jurídico de direitos humanos.

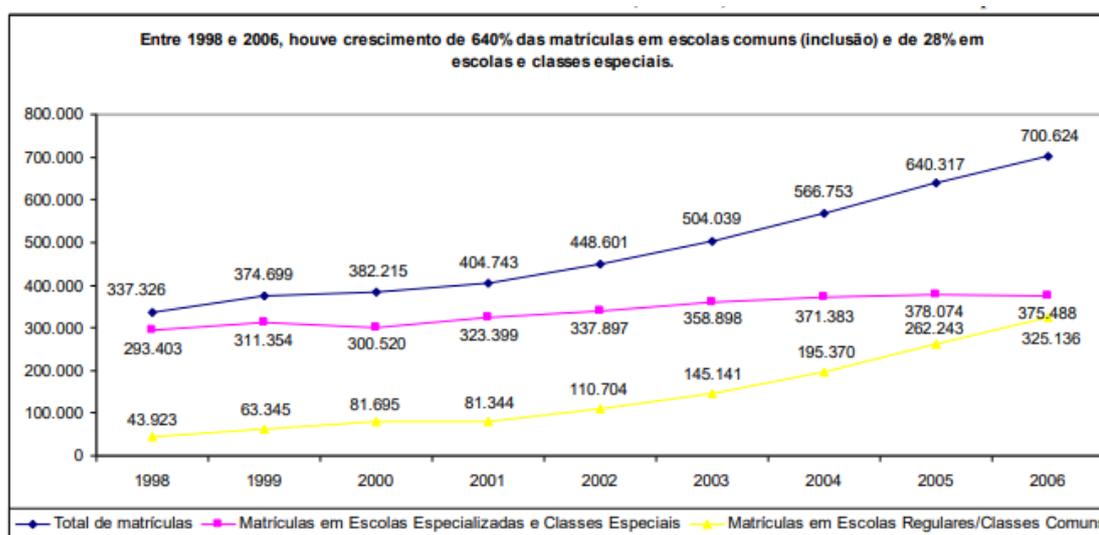
### **3.1.3. As leis de âmbito Nacional**

Somente na década de 1980, o tema da deficiência passou a ser objeto de políticas públicas mais efetivas no Brasil. Isso ocorreu, em grande parte, pela pressão do movimento social, que já vinha se organizando e ganha força a partir da proclamação, pelas Nações

Unidas, do “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, em 1981 – que buscava chamar atenção para situação de marginalização em que se encontravam as pessoas com deficiências. O movimento social das pessoas com deficiência se articula institucionalmente e vai conquistando espaços de participação. Felizmente, este processo coincide e é estimulado pelo momento de redemocratização vivido pelo País, culminando com a proclamação da Constituição de 1988.

**1988 – Constituição Federal** - Fortalece o ideário da inclusão social/escolar, trazendo no capítulo II a educação como um direito social. No capítulo III, Seção 1, art.208º, Inciso III, a CF assegura o Atendimento Educacional Especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, trazendo uma nova perspectiva no tocante às políticas de inclusão com vistas à valorização da diversidade. É notável que há o acesso à escola pelo elevado número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas comuns e especiais, como registra o Censo Escolar de 2006, pela evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, em relação à educação especial, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Figura 7** - Crescimento das matrículas em escolas comuns (inclusão) e em escolas e classes especiais



**Fonte:** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial

Após um ano da Constituição da República Federativa do Brasil (CF 88), foi surge a primeira legislação de caráter nacional que busca estabelecer diretrizes para políticas públicas na área:

**1989 – A Lei Nº 7.853** que definiu a “política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência”. Esta legislação cria também a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), vinculada ao então Ministério da Ação Social. Na área da Educação por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma no art.2º, Parágrafo único, inciso I, alínea f, que o poder público deve se responsabilizar pela “...matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino ou seja: exclui da lei uma grande parcela de crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

É importante ressaltar que esta lei também enfatiza a necessária e urgente formação e qualificação do professor para atuar com esses alunos que desejam mostrar suas habilidades e aprender vencendo suas limitações e estigmas.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2006, p. 54- 55).

Formada em 1987, a Assembléia Nacional Constituinte, presidida pelo deputado Ulysses Guimarães, membro do PMDB, era composta por 559 congressistas e durou 18 meses.

Na Assembléia Constituinte organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações

Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira. Este artigo garantia às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Estavam lançadas, portanto, as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**1990 – Lei Nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente**, garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ocorreu em 13 de Julho de 1990, desde a sua promulgação um grande esforço para a sua implementação vem sido feito nos âmbitos governamental e não-governamental. A crescente participação do terceiro setor nas políticas sociais, fato que ocorre com evidência a partir de 1990, é particularmente forte na área da infância e da juventude. A constituição dos conselhos dos direitos, uma das diretrizes da política de atendimento apregoada na lei, determina que a formulação de políticas para a infância e a juventude deve vir de um grupo formado paritariamente por membros representantes de organizações da sociedade civil e membros representantes das instituições governamentais.

Antônio Carlos Gomes da Costa, em um texto intitulado “O Desafio da Implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente”, denomina de salto triplo os três pulos necessários à efetiva implementação da lei. São eles:

1. Mudanças no panorama legal: os municípios e estados precisam se adaptar à nova realidade legal. Muitos deles ainda não contam, em suas leis municipais, com os conselhos e fundos para a infância.
2. Ordenamento e reordenamento institucional: colocar em prática as novas institucionalidades trazidas pelo ECA: conselhos dos direitos, conselhos tutelares, fundos, instituições que executam as medidas sócio-educativas e articulação das redes locais de proteção integral.
3. Melhoria nas formas de atenção direta: É preciso aqui “mudar a maneira de ver, entender e agir” dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes”. Estes profissionais são historicamente marcados pelas práticas assistencialistas, corretivas e muitas vezes repressoras, presentes por longo tempo na história das práticas sociais do Brasil

Concluimos que, a implementação integral do ECA ainda representa um desafio para todos aqueles envolvidos e comprometidos com a garantia dos direitos da população infanto-juvenil.

**1994 – Política Nacional de Educação Especial** - Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”(p.19). Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial. Ao invés de favorecer os avanços nos processos de inclusão essas normas não produziram mudança significativas no ensino comum e nem reformularam as práticas educacionais com o propósito de valorizar o potencial dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo contrário, mantiveram a responsabilidade dessa educação para as escolas especializadas. Por conta dos avanços e retrocessos, a educação destinada a esta parcela da população brasileira organizou-se tradicionalmente como atendimento educacional substitutivo ao ensino comum suscitando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (MAZZOTA,2011).

Observou-se naquele momento, que o processo de superação do modelo segregativo pela integração, em discussão nos meios acadêmicos e nas convenções internacionais ainda não se refletia na legislação brasileira. Esse cenário começa a ser modificado a partir das discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

**1996 – Lei Nº 9.394** - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “...haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (Art.58, § 1º). Também afirma que “...o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (Art.58, § 2º). Além disso, o texto trata da formação dos professores e de

currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com ela a Educação Especial ganha maior visibilidade nos debates políticos e educacionais e outras legislações começam apontar para a construção de uma política de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

**1999 – Decreto Nº 3.298** - O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Em seu artigo 28, afirma que:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições pública ou privada, terá acesso à educação profissional a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso de trabalho (BRASIL,199)

**2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2** - O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “...os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (art.2º). Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “...assegurando- lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. (Art.1º, Parágrafo único)

**2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002** - A resolução dá diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena” (Art.1º). Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação docente deve ser voltada para a diversidade contemplando “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (art.6º, § 3º,II). Neste aspecto a próxima lei:

**2002 – Lei Nº 10.436/02** - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, com o objetivo de fomentar no currículo da educação básica, as temáticas relativas à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior, lançam:

**2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Por iniciativa da Secretaria Especial dos Direitos Humanos é aprovado o II Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (após inúmeras versões), de forma conjunta entre o Ministério da Justiça, o Ministérios da Educação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Logo, cumprindo as diretrizes internacionais da UNESCO, o Brasil elabora então a última versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual tende a representar o compromisso atual do Estado com a concretização dos direitos humanos. Tal Plano trata-se de uma política pública que tem dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007). Busca comprometer uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos voltando-se ao desenvolvimento social e emocional, ao entendimento e respeito mútuo, à responsabilidade, dignidade e autoestima, sendo necessário que isso ocorra tanto pela socialização de conteúdos como por meio de experiências, utilização de materiais, métodos pedagógicos e processos participativos e democráticos de gestão. (MONTEIRO, 2008, p. 30). Definitivamente, o II PNEDH vem para

propor a difusão da cultura dos direitos humanos no Brasil, tornando mais conhecidos os valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que a funcionalidade do Estado Democrático de Direito necessita impreterivelmente do fortalecimento da sociedade civil, para que esta consiga melhor identificar seus anseios e demandas, perquirindo por suas conquistas, políticas públicas eficientes para todos. Nesse contexto entra o papel primordial da educação para os direitos humanos.

Enquanto processo também de sociabilização, a educação pode auxiliar na concretização dos direitos humanos uma vez que se propõe à formação de cidadãos éticos, solidários, dotados de alteridade, preocupados com a paz e a justiça. A educação em direitos humanos é uma ferramenta de libertação/emancipação dos indivíduos, na medida em que proporciona a retomada de valores como a ética e a justiça, aparentemente tão esquecidos. Ademais, a educação deve reforçar os direitos humanos, as liberdades fundamentais, buscando desse modo, auxiliar na compreensão e na tolerância entre os povos, para a constante paz social e dignidade humana no Estado Democrático. Ela tem um papel primordial nesse sentido quando viabiliza um educar para ser mais humano, para ter mais qualidade enquanto gente. A educação é tarefa de todos: escola, sociedade e família, não podendo ficar à mercê da vontade política dos governos e dos Estados.

A seguir encontramos:

**2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** - O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente à assinatura do decreto que criou o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do decreto que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi apresentado oficialmente à sociedade brasileira, pelo presidente da República e pelo ministro da educação, com o objetivo anunciado de melhorar a qualidade do ensino no país. Com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, é operacionalizado, assim, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prevê o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio da elaboração local do Plano de Ações Articuladas (PAR). Através do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE e implementação de programas e ações no campo educacional e, em contrapartida, podem contar com duas benesses: transferência de recursos e assessoria técnica da União. Criado para abrigar uma

série de ações já existentes e outras novas, gestadas e executadas pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o PDE é considerado um grande guarda-chuva da educação.

Constitui-se, pois, de um conjunto de programas e medidas reunidas, previstas para todos os níveis de ensino e para diferentes necessidades institucionais, visando romper o que qualifica como falsas oposições entre educação fundamental e educação superior, entre educação fundamental e os outros níveis de ensino da educação básica, entre o ensino médio e a educação profissional, além de outras. Tem como eixos centrais o piso salarial nacional dos profissionais do magistério e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e como objetivo geral a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Como objetivo de médio e longo prazos, é destacada a reversão dos indicadores pouco animadores da educação nacional. O conjunto de ações cobre as diversas áreas de atuação do Ministério da Educação e, como avalia Saviani (2007), sua apresentação no site do MEC não segue qualquer critério de agrupamento, característica que se preserva até então. Para o Ministério da Educação, trata-se de um processo agregador de ações já em desenvolvimento com outras propostas pelos chamados pilares de sustentação do PDE: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007).

**2007 – Decreto N° 6.094/07** - O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino. Neste contexto, é possível afirmar que as conquistas políticas vêm avançando no sentido de proporcionar maior clareza e enfatizar a necessidade de operacionalizar tais prerrogativas.

Contudo a ruptura com o aspecto substitutivo da educação especial vai acontecer somente em nosso país a partir dos seguintes documentos:

**1) 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “...políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. E define:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos

globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipados e repetitivos. Inclui-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008).

É importante observar que, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), iniciou-se uma quebra de paradigmas, configurando-se em um movimento de mudança dentro dos setores responsáveis por gerir o processo de implementação das metas no sistema de ensino. Hoje, as escolas inserem nos Projetos Políticos Pedagógicos, como um de seus objetivos, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os sistemas de ensino procuram das respostas às necessidades educacionais especiais desses alunos. De acordo com Matos (2012, p.15), “consideramos o paradigma da inclusão com princípio alicerçado no dado atual da diversidade, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.

Dessa forma, os reflexos na atenção, planejamento, metodologias de avaliação da aprendizagem não ficam restritas apenas aos demais alunos, mas incluem também aqueles com necessidades educacionais especiais, que a pouco tempo não viam a possibilidade de compartilhar experiências e conhecimentos no mesmo espaço, o que nos leva a certo entusiasmo na busca de aperfeiçoamento da educação inclusiva no Brasil. Segundo Mendes (2001, p.17)

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidade educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

Para a autora, hoje se pode identificar “*duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*” (2001). De um lado, encontram-se os que

defendem a proposta de uma “educação inclusiva”, defendendo que a *“melhor colocação seria na classe comum, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular”*. De outro lado, a proposta de “inclusão total” que prevê a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2001).

Quando os que apresentam necessidades educacionais especiais são tomados como referência, a Constituição Federal de 1988 que lhes garante, enquanto um dos deveres do Estado, o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, III). Há que se destacar, contudo, que atingir tal objetivo exige a expansão da oferta de vagas nas escolas públicas e investimentos financeiros e políticos na melhoria de sua qualidade e a organização dos serviços para que as necessidades dos alunos sejam contempladas.

Atualmente, o receio de muitos é que, em nome da educação para todos, os governantes desprezem as necessidades educacionais especiais dessa população, restringindo-se a permitir seu acesso às escolas regulares, e, com isso, deixem de garantir o que há de especializado no atendimento educacional (PRIETO, 1999/2000).

Decreto nº 7.611/2011 define que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), (BRASIL, 2011) deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o Decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O ensino e o apoio ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem e eliminar barreiras, garantindo a participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas. O ensino comum deve responder pela escolarização de todos os alunos, enquanto que atendimento educacional especializado deve assegurar que os alunos aprendam o que é diferente do currículo o ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pelas suas dificuldades.

2) **2008 – Decreto N° 6.571** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “...o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”( Art.1º, § 1º). O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

3) **2009 – Resolução N° 4 CNE/CEB** - O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto N° 6.571/08.

Tais documentos defendem a educação de todos os sujeitos pela via do sistema comum de ensino, independentemente das diferentes condições que possam ter. Essa defesa tem como base o princípio da inclusão escolar que norteia-se pelos textos dos documentos orientadores acima citados, que definem as diretrizes de organização dos serviços em educação especial no contexto escolar.

**2012 – Lei n° 12.764** – A *Lei Berenice Piana*, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No seu art. 1º, §2º, deixou claro que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e tem direito a acompanhante. A lei assegura, ainda, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social. Para cumprimento destas diretrizes, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

No Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia. Até o surgimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, no início do século XXI, esta população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais (como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas) (CAVALCANTE, 2003)

**2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)** - Documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. A meta que trata do tema no atual PNE, é a de número 4. Sua redação é: “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”(capítulo II, parágrafo 35). O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Dentre as estratégias, busca:

- Garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos;
- Implantar mais salas de recursos multifuncionais;
- Fomentar a formação de professores para o AEE;
- Manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas;
- Promover a articulação entre o ensino regular e o AEE;
- Acompanhar e monitorar o acesso à escola dos envolvidos neste processo.

Desta forma, caminha-se para um processo de inclusão mundial irreversível, pois muitos países já adotaram abordagem inclusiva em suas instituições de ensino. Mesmo a passos lentos, o Brasil tem buscado preencher essa lacuna. Considerando que a legislação brasileira vem se atualizando no mundo em se tratando de políticas públicas de inclusão e respeito à cidadania das pessoas com necessidades especiais, cabe ao Estado garantir a sua efetividade, para que esses avanços de fato se concretizem em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

No âmbito pedagógico, as instituições de ensino devem buscar viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão êxito de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais

especiais. Os avanços alcançados pela atual política de inclusão nos últimos anos podem ser refletidos em números.

A efetivação da matrícula e a parceria com as instituições especializadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que viabilizam o apoio ao aluno e aos docentes, permitem uma aproximação de mudanças metodológicas, atitudes e recursos que possibilitem vislumbrar um contexto propício para que os resultados sejam mais bem atingidos. Nessa perspectiva, a escola se constitui um espaço privilegiado onde se estabelecem parcerias, constroem-se novos conhecimentos, compartilham-se saberes e rompem-se barreiras. Para Morim (2004, p.11):

[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

### **2015 – Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**

(Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em vigor desde 2016, a lei garante uma série de direitos relacionados à acessibilidade, educação e saúde, além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias

Observamos que diversos Decretos, Leis e outros documentos garantem aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência na escola, uma educação de qualidade, bem como o uso de métodos e técnicas diversificadas nas salas comuns e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MAGALHÃES, 2011). Todavia, o processo de inclusão de alunos com deficiências na escola regular ainda é recente no Brasil. A inclusão tem se processado em meio a divergências e desafios que vão desde a superação de barreiras físicas e adaptações curriculares, quanto aos processos formativos de caráter inicial e continuado (MANZINI, 2004).

Um outro aspecto a ser observado é a crescente procura por educação profissionalizante, por pessoas com necessidades especiais. O mercado de trabalho não tinha lugar para essas pessoas e foi assim por muito tempo. Atualmente o governo tem lançado

programas de incentivo às empresas na contratação de portadores de necessidades especiais. Os concursos públicos, em sua maioria, reservam vagas para serem preenchidas por essa parcela da população. A rede federal de Educação Profissional e Tecnológica é uma dessas instituições. Com isso fez-se necessário a criação de políticas públicas para que a profissionalização desses alunos não fosse prejudicada.

Em tese, uma análise político-educacional dessas propostas, possivelmente, demonstra uma espécie de embates no sentido cultural do trabalho, que marcaram as tentativas de ruptura do dualismo na educação brasileira, sobretudo com a possibilidade de um diálogo entre ciência, técnica e cultura por meio de métodos interdisciplinares. Essa decisão revelou-se mais costumeira do que a proposta pelo Conselho Federal de Educação, a qual possibilitava a opção do trabalhador em aprofundar nos estudos gerais, ou concorrer a uma habilitação profissional, no ensino técnico, nesse ponto marca o primeiro ato de inclusão que é extirpar diferenças entre os cursos profissionalizante e clássico para entrar nos cursos superiores de bacharelados e licenciaturas. E na atualidade, o IFTM deverá cumprir seu papel ao orientar o indivíduo com deficiência, para a sua futura inserção na sociedade, alcançando, assim, a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social e ao meio profissional (DEL MASSO; ARAÚJO, 2008, p. 67-68).

A elaboração das políticas públicas de inclusão, assim como a sua efetivação nos espaços sociais e educacionais, deve passar pela perícia dos seus favorecidos, portanto, pela aprovação de quem é envolvido diretamente nessa proposta. “Nós somos os peritos sobre nossa situação e devemos ser consultados em todos os níveis, sobre todas as iniciativas pertinentes a nós” (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, DPI, 2002), a fim de que possamos ter a garantia de que estamos no rumo certo diante das novas tendências mundiais no enfrentamento dos desafios da diversidade humana e as diferenças individuais em todos os campos de atividade humana.

Com o avanço dos movimentos sociais e, como consequência, das iniciativas do governo por meio de políticas sobre educação e educação especial na perspectiva da inclusão, o número de matrículas de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino obteve grande avanço nos últimos anos. Essa evolução pode ser demonstrada pelos indicadores do Censo Escolar de 2010. Apesar da matrícula de 702.603 crianças com deficiência corresponder a apenas 1,36% do total de alunos na educação básica, desse montante, 218.271 se encontram matriculados em estabelecimentos especializados e classes especiais, o que

corresponde a 31% do total. Os demais 484.332 alunos (69% do total) estudam em classes comuns do ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na educação profissional. (BRASIL, 2010). Essa realidade evidencia um crescimento de 10% no número de sujeitos com NEE matriculados em classes comuns do ensino regular em relação ao ano de 2009.

Tais avanços tendem a ser mais significativos nos próximos anos, haja vista o estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 – e pelas Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado - Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, documentos que estabelecem, igualmente, que os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009a, 2010b).

Mas o estabelecimento de políticas e diretrizes para a inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino, bem como os dados estatísticos apresentados pelo MEC quanto à matrícula desses alunos devem ser problematizados. Como afirma Ferreira (2000), “a simples consulta aos textos políticos e a percepção da expansão do atendimento da escola básica nos dá, por certo, a impressão de um contexto favorável à expansão do processo de escolarização dos alunos que apresentam NEE nos diversos níveis e modalidades de ensino”.

De acordo com Dainêz (2009), a forma como o sistema de ensino é organizado dificulta a real inserção do aluno com deficiência na prática escolar, posto ser esse ambiente marcado por uma inflexão normativa, documental, legal, prática e pedagógica que desconsidera as peculiaridades de cada contexto, impossibilitando a implantação de um processo inclusivo de qualidade, uma vez que a estruturação de tal movimento passa pela discussão e pela reorganização de toda a dinâmica escolar. Até o momento podemos observar apenas uma inclusão física desse aluno, sem que as suas necessidades básicas de aprendizagem tenham sido minimamente atendidas, o que impossibilita a esses sujeitos a apropriação dos bens culturais historicamente elaborados pela humanidade.

Sendo assim, no próximo capítulo abordaremos a formação do professor para a educação inclusiva e atendimento pedagógico do NAPNE dos Institutos Federais de Educação.

## **CAPÍTULO IV – O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – NAPNE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO**

Nesse capítulo o objetivo é refletir sobre a formação do professor para a educação inclusiva; contribuir apresentando a Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais e mostrar o resultado das pesquisas realizadas que tem por objeto de estudo o NAPNE visando percorrer um caminho para por fim tratarmos do NAPNE do *Campus Uberaba*.

### **4.1 O NAPNE no contexto dos Institutos Federais de Educação**

Notadamente os Institutos Federais ganharam uma expansão vertiginosa nos últimos anos, em decorrência da demanda cada vez mais crescente pela educação profissional. Conseqüentemente os Institutos Federais se abrem para receber uma diversidade de perfis de alunos, do nível médio ao superior. Dentro dessa diversidade se inserem os alunos caracterizados pelas necessidades educacionais especiais (deficiência física, sensorial e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e superdotação /altas habilidades.

Devido a atenção especial das legislações atuais, destinadas ao atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais durante o ensino fundamental, cada dia mais esse grupo avança para o ensino médio e superior, desafiando as instituições destes níveis de ensino a se adequarem para atender esse público.

O fato de sempre existirem pessoas com deficiências fez com que suas diferenças fossem compreendidas de diferentes maneiras. As evoluções alcançadas nesse sentido estão intimamente relacionadas ao processo de modernização capitalista e com a ideologia liberal, que a fundamentou e que, por sua vez, está relacionada à formulação dos conceitos de igualdade e liberdade para todos. Não podemos, portanto, deixar de ressaltar a importância das atuais discussões que pouco a pouco vão se fortalecendo e se transformando em ações cada vez mais necessárias, a ponto de se tornarem naturais e imprescindíveis, pelo seu teor de incorporação.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar quais são as concepções que norteiam nossas práticas quando nos deparamos com pessoas caracterizadas por algum tipo de limitação, especialmente nas instituições escolares, espaços propícios à consolidação das transformações sociais pela via da educação. Nestas instituições, se percebem nitidamente o processo de

mudanças conceituais, sempre vinculadas às particularidades sociais e culturais de cada período histórico, onde os novos paradigmas que se instalam significam rupturas com as quais a sociedade nunca se encontra plenamente preparada, às vezes nem o mínimo necessário, para lidar com elas. O novo só é aceito após ser experimentado e sentido como necessário ao contexto atual. Para que a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais se efetivasse na Rede de Educação Profissional e Tecnológica e visando a sensibilização e conscientização sobre a inclusão e a diversidade o MEC cria o Programa TECNEP.

Para Anjos (2006), a proposta do Programa TECNEP defende a ideia de que os Institutos Federais de Educação desempenham um papel fundamental nos Estados sendo referência na educação profissional inclusiva com garantia de acesso a todos os cidadãos. Tornando-se, na área de educação para o trabalho, uma possibilidade de inclusão para a pessoa com necessidade educacional especial adentrar no mercado de trabalho e assim exercer sua cidadania.

Portanto, o Programa TECNEP criou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) visando sistematizar o acolhimento destas pessoas nos Institutos Federais de Educação. A função do núcleo é fazer a articulação entre os setores da instituição selecionando materiais didáticos que possam atender a este público. Externamente sua função é desenvolver parceria com outras instituições e ONG, mas principalmente as que ofertam a educação profissional para os alunos com necessidades educacionais especiais. “O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais”. (PROGRAMA TECNEP, 2000, apud DALL’ALBA, 2016, p. 40).

No entanto, no ano de 2011 o Programa TECNEP foi extinto. Mas, segundo a autora, podemos constatar que mesmo com o encerramento do Programa TECNEP o NAPNE, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, continuou a ser criado pelos Institutos Federais de Educação:

Segundo Nascimento, Florindo e Silva (2013, p. 185), a “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contabilizou em 2013, 418 NAPNES”. Certamente, esse quantitativo aumentou, porém não encontramos dados atualizados no portal do Ministério da Educação – MEC, especificamente no link da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. (DALL’ALBA, 2016, p. 52).

Com o objetivo de entender melhor sobre a implantação do NAPNE na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica realizamos os estudos em questão.

O assunto ainda é recente, mas há pesquisadores que se dedicaram a analisar o assunto nas diversas regiões do país. Destacamos a seguir alguns destes estudos buscando ressaltar a relevância do tema e a contribuição propiciada pelos pesquisadores.

A pesquisa de Pessini (2015) revela que o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), conforme determina a legislação, possui em seus campi o NAPNE, sendo estes atuantes e por isso geralmente reveem sua prática e os conceitos que os fundamentam. A análise da autora identifica que na prática cada núcleo constitui-se a referência sobre os assuntos de inclusão nos campi. Entre suas atribuições está a mobilização e conscientização da comunidade institucional na articulação de ações afirmativas que favoreçam a inclusão. Mas, a real inclusão é responsabilidade da instituição em todos os âmbitos.

As potencialidades que o trabalho ressalta são o apoio da gestão nas atividades dos NAPNES; os recursos disponibilizados para o núcleo; o apoio do setor de Assessoria das Ações Afirmativas; oportunidade de capacitações; parceria com outras instituições e comunidade externa; as políticas de inclusão do IFRS; as ações múltiplas de cada núcleo nos campi; a troca de experiências entre os núcleos e o fomento proporcionado pelos editais de pesquisa e extensão. Em se tratando das fragilidades a autora trouxe a questão da falta de um espaço físico para a instalação do núcleo e a falta de recursos humanos; os prazos para adquirir materiais e equipamentos e a necessidade de diluir barreiras arquitetônicas e atitudinais.

De acordo com os estudos de Carlou (2014), que teve como um dos seus objetivos “analisar o papel do NAPNE em relação a inclusão de pessoas com NEE na educação profissional a partir da concepção gestores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)”, o IFRJ conta com 08 (oito) NAPNES criados entre 2008 e 2012 em seus campi. Até o ano de 2013 não havia regulamento aprovado, mas somente uma proposta apresentada. As ações são realizadas por meio de combinações entre a direção e coordenadores dos núcleos. Portanto, não há uma padronização das ações desenvolvidas. As equipes são compostas por pedagogos, professores, técnicos administrativos, psicólogos e profissionais da área da saúde.

Os núcleos não possuem um local definido, ainda há os dividem sala com outro setor e outros que ocupam espaços inadequados para sua função. A autora revelou que há carência de materiais, equipamentos e Tecnologia Assistiva para os núcleos, a infraestrutura dos campi

também necessita de reforma para terem acessibilidade. A preocupação dos gestores entrevistados pela pesquisadora era a formação dos professores, para eles a função no núcleo seria capacitar o corpo docente para receber os alunos com necessidades educacionais especiais visto que os alunos matriculados nessa condição eram poucos e em alguns campi inexistente. Concluiu-se que as funções do NAPNE não estão consolidadas nestes *campi*.

Dall'alba (2016) propôs em sua pesquisa realizar análise da concepção e compreensão dos professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e do NAPNE do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste – (CMZL). A partir da análise o estudo visa propor indicadores que possam contribuir com a melhoria das funções do NAPNE. Os resultados indicam que os professores desconhecem as propostas que tratam da inclusão no *Campus* e demonstraram desconhecer informações sobre o NAPNE, ainda há a carência de profissionais para atuarem em equipe prejudicando a concretização das atividades do NAPNE.

Percebeu-se a enorme distância entre as propostas e o que realmente acontece. No entanto, a pesquisa aponta para o interesse dos professores em se informarem para que sua prática possa incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a pesquisadora, para que se estabeleça a cultura da inclusão e diversidade no âmbito escolar é necessário que a política interna seja mais atuante e que as metas sejam mais direcionadas e assertivas. O produto final do trabalho da autora foi a elaboração de uma cartilha que trouxesse as informações que pudessem esclarecer as dúvidas e lacunas apresentadas pelos professores entrevistados.

Aproximando-se dos resultados dos estudos de Pessini (2015), Carlou (2014) e Dall'alba (2016) podemos afirmar que o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) se encontra no processo de adaptação, desde as suas estruturas físicas e espaciais às condutas e concepções de ensino e de aprendizagem. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2013), a primazia pela acessibilidade e inclusão social consta como um dos valores essenciais do IFTM. Dos objetivos traçados no referido PDI, no item 6 consta: “Consolidar e ampliar as ações de diversidade e inclusão visando à democratização do ensino” (IFTM, 2013, p. 23); e para tal concretização traçou a meta de atender plenamente, até 2018, 100% dos estudantes com especificidades e/ou desigualdades educacionais. Visto que a preparação para o mundo do trabalho configura-se como um dos objetivos centrais dos Institutos Federais, o PDI na sua caracterização de ensino tem por objetivo: “Inclusão de um público historicamente

colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, inclusive as pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFTM, 2013, p. 54).

Estas prescrições legais decorrem de uma longa trajetória, permeada por uma enorme diversidade de concepções e práticas relativas às pessoas com deficiência. Se hoje compreendemos que a inclusão é um processo necessário à sociedade atual, é porque as práticas anteriores à inclusão não foram suficientes para suprir as necessidades básicas dessas pessoas, que sofriam o descaso e desprezo de sistemas excludentes e segregatórios.

Visando conhecer como o *Campus* Uberaba está vivenciando a inclusão destacada nos objetivos do PDI da instituição, a seguir iremos tratar das ações do NAPNE especificamente no *Campus* Uberaba, uma vez que as políticas internas favorecem o trabalho do núcleo e este se encontra em funcionamento ininterrupto desde a sua criação.

#### **4.1.1. A Inclusão na Educação Profissional através das ações do NAPNE no IFTM – *Campus* Uberaba**

No ano de 2012, a partir das ações do Programa TECNEP e através da Resolução nº 42, de 26 de novembro de 2012 atualizada pela Resolução nº 55 de 12 de dezembro de 2017, foi criado o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), passando então a atuar através de ações mais direcionadas e organizadas. Conforme esta resolução, o NAPNE está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e ao setor responsável pelo atendimento ao educando em cada *Campus*. Trata-se de um programa permanente que tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com necessidades educacionais específicas (com deficiência, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

Apesar de o NAPNE só ter sido regulamentado em 2012, desde 2003 a Instituição vem recebendo alunos com deficiência visual, auditiva e física. Desde então algumas adaptações na estrutura física foram realizadas nos prédios do Instituto, e o MEC enviou também recursos adaptados e Tecnologia Assistiva para atender as especificidades dos alunos.

Podemos considerar como parte do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais específicas as modificações na infraestrutura e a aquisição dos recursos adaptados. Esse acolhimento deve acontecer nos setores e espaços da instituição como um todo. Em sua

pesquisa sobre a percepção da equipe gestora dos NAPNES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS, Pessini (2015) também observou essa questão:

Nesta caminhada uma das descobertas nos surpreendeu, foi o atrelamento da concepção de inclusão ao conceito de acolhimento exposto na maioria dos depoimentos dos entrevistados, sendo assim, observamos que os gestores participantes da pesquisa colocam a necessidade do acolhimento do outro para a efetivação do processo de inclusão, e este acolhimento ocorre no seu fazer cotidiano, nos atendimentos a alunos e docentes e resolução das demandas de gestão do núcleo. (PESSINI, 2015, p. 78).

É assim, acolhendo, que o atendimento do NAPNE aos alunos NEE vem acontecendo desde que recebeu os primeiros alunos que necessitam de diferentes estratégias para obter o sucesso escolar. De acordo com Relatório de atividades desenvolvidas pelo NAPNE descreveremos a seguir as principais ações realizadas no *Campus* Uberaba: No ano de 2003 a Instituição recebe o primeiro aluno DV (portador de baixa visão) no Ensino Médio cujo material didático era ampliado para atender a sua necessidade, por iniciativa da Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), que na época trabalhava paralelamente com o Instituto dos Cegos, portanto tinha experiência com este público. Sua atuação junto a este aluno e aos que chegaram mais tarde foi fundamental.

Essa experiência da TAE que atuou com o aluno (DV) nos leva a refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação. A Resolução do NAPNE traz entre os seus princípios norteadores “o apoio à formação continuada de profissionais na área de educação inclusiva em todos os níveis da prática educacional”. (Resolução nº 55 de 12 de dezembro de 2017). Assim sugerimos que o NAPNE atue em conjunto com a Coordenação de Gestão de Pessoas e a Direção Geral do *Campus* para que possa favorecer a oferta de cursos que tratem da inclusão, mas também eventos e palestras contribuem para sensibilizar a comunidade escolar.

Outro fator fundamental é demonstrado nos resultados da pesquisa de Milanesi (2012) ressaltam a necessidade do estudo sobre a inclusão demonstrada na fala das professoras que foram entrevistadas:

As professoras especialistas afirmaram ser necessário se atualizar e estudar sempre, e que, ainda assim, acreditam que não estarão totalmente prontas para atender, com qualidade, todos os tipos de alunos. Elas admitem que cada aluno é único e que, por mais que tenham estudos, as professoras deverão buscar, sempre, mais formação. Ainda, no caso daquelas que já completaram a formação inicial, a formação continuada é uma via para que isso ocorra. (MILANESI, 2012, p. 106).

Mais tarde em 2005 a instituição admite mais 03(três) alunas DV (01 portadora de baixa visão e 02 cegas). Neste momento percebemos que os alunos PNE estavam chegando à Instituição e, no entanto, ainda estávamos despreparados para atendê-los. Contudo os alunos foram amorosamente acolhidos pela instituição e pelos demais colegas de classe e não houve registros de *bullying* ou discriminação. Mas, ainda pairava um clima de tensão no ar, as pessoas se esforçavam para que tudo ocorresse da melhor maneira para estes alunos, mas ninguém estava realmente preparado para lidar com alunos que não enxergavam. Como ministrar uma aula prática para cegos? E as aulas de campo? Como aconteceriam? Como adaptar material para estas aulas?

Visando buscar soluções para esses questionamentos e com a finalidade de “promover no IFTM a cultura da educação para a inclusão por meio de ações comportamentais e arquitetônicas” (Resolução nº 55 de 12 de dezembro de 2017) o NAPNE do IFTM *Campus* Uberaba tem realizado ações que possam assegurar o atendimento humano e mais inclusivo. Contribuindo para a efetivação dos NAPNES o trabalho da autora nos diz que:

A criação dos NAPNES tem fortalecido o processo de inclusão nos Institutos Federais de Educação. Enquanto política pública de inclusão não se configura como mais uma ação assistencialista e sim uma oportunidade de acesso ao ensino profissional e tecnológico com condições favoráveis para sua permanência e conclusão. Esse novo cenário pode contribuir significativamente para que mais estudantes menos favorecidos possam desenvolver suas potencialidades e exercer sua cidadania de forma plena. (DALL’ALBA, 2016, p. 90).

Retrocedendo ao ano de 2005, neste ano foi criado no então denominado: CEFET/Uberaba-MG o Núcleo de Inserção de Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (Portaria nº 047 de 11 de Abril de 2005). Na época da implantação do Núcleo, a Instituição recebeu o programa de voz *Virtual Vision* e várias obras literárias e acadêmicas em *Braille* que ficavam em uma sala anexa à Biblioteca. Banheiros e bebedouros foram adaptados e foram construídas rampas para atender às pessoas com necessidades especiais. Três funcionários foram capacitados em *Braille* pelo Instituto de Cegos.

Os alunos também contavam com acompanhamento do Setor de Psicologia. Para a aluna de baixa visão era feito ampliação de textos. As alunas cegas utilizavam o sistema *Braille*, que era transcrito à tinta pelo Núcleo e recebiam o apoio do Instituto de Cegos. Também foi proporcionado a estas alunas, em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) situado na Escola Estadual Professor Alceu Novaes em Uberaba, um treinamento com bengala no ambiente escolar.

As parcerias firmadas apoiam o NAPNE do *Campus* Uberaba seja na capacitação dos profissionais e também por meio do suporte recebendo os alunos para atendimentos específicos e avaliações. Portanto, são fundamentais para a efetivação do Núcleo. Os estudos da autora confirmam que “Parcerias com outras instituições e comunidade externa: consolidam como ações de extensão dos núcleos, o que possibilitam a inserção do núcleo e da instituição na comunidade”. (PESSINI, 2015, p. 78).

Em 2007 a instituição recebe 01(uma) aluna cega no Ensino Médio e Técnico em Agroindústria/Proeja. Em 2009, 01(um) aluno cego e 01(uma) aluna com baixa visão no Curso Técnico em Informática, um aluno com TDAH no curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 01(uma) aluna deficiente auditiva no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, nesta época foi contratada uma Intérprete de Libras para acompanhar a aluna.

Nesse ano as ações do NAPNE buscaram atender às necessidades dos alunos, mesmo com a ausência de ferramentas e material didático atualizado para atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. A falta de um espaço físico para a instalação do NAPNE no *Campus* é um fator que dificulta a consolidação do núcleo e o conhecimento deste perante a comunidade escolar. A carência da Sala de Recursos que possa contar com o profissional que ministre o Atendimento Educacional Especializado se torna empecilho para o acolhimento no *Campus* Uberaba com qualidade e sem improvisos ao aluno com NEE.

No entanto, contou-se com as parcerias e com o profissional que agregou conhecimentos e colaborou com o processo de aprendizagem da aluna, mas também na capacitação da comunidade escolar. A Lei de que regulamente essa profissão dispõe em seu “Art. 6º. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa”. (BRASIL, 2010).

Em 2010, a admissão de 01(um) aluno deficiente visual no Curso de Pós-Graduação em Projetos Sociais. O então implantado Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE realizou suporte pedagógico, quando solicitado pelos professores (leitura de material em tinta, aplicação de avaliação). Contudo, por motivos pessoais, o aluno não permaneceu no curso.

No ano de 2014 o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio recebe 01(uma) aluna baixa visão, 01(um) aluno com visão periférica do lado esquerdo reduzida. O

NAPNE encaminhou os alunos ao Centro de Apoio a Pessoas com Deficiência Visual – CAP da Escola Alceu Novaes, para avaliação diagnóstica da visão e orientações de procedimentos. Feito isto os alunos, semanalmente retornavam ao CAP, acompanhados por um motorista e um membro do NAPNE, para exercícios de estimulação visual. Os professores destes alunos, assim como a equipe do NAPNE foram capacitados pelo CAP para atendimento a estes alunos. Para a aluna foi indicado material ampliado, chamada a sentar-se mais próximo ao quadro, uso de lupa de mão e lupa de régua.

Sob a orientação do CAP a escola confeccionou uma carteira, plano inclinado para atender à aluna em sala de aula ao que a aluna se recusou a usá-la com receio de ficar exposta. Para o aluno foi indicado, além dos exercícios de estimulação visual, usar um tampão no olho direito quando estivesse em casa nos finais de semana, com o objetivo de estimular o olho esquerdo. A parceria com o CAP tem propiciado a troca de experiências entre os integrantes do NAPNE e esta instituição que atende Uberaba e região que possui a missão de tornar possível que o aluno com NEE seja acolhido no ensino regular e obtenha sucesso no processo de ensino aprendizagem.

No recorte que fizemos para este estudo entre que contempla desde o ano 2003 a 2014 ressaltamos as ações do NAPNE voltadas para o acolhimento do aluno com NEE no IFTM *Campus* Uberaba. Os desafios são muitos e sabemos que outros estão por vir. Sabemos que ações isoladas acontecem e sem as quais o trabalho seria ainda mais difícil. O sentimento de missão cumprida nunca está completo. Haverá sempre a busca pelo conhecimento e a realização de ações que permitam que o processo de inclusão se estabeleça na instituição. A autora trás em suas palavras a conclusão que pode definir o que está sendo vivenciado no *Campus* Uberaba:

Em síntese, verificamos que os serviços de suporte não apresentam uma estruturação para oferta de atendimento aos alunos; são oferecidos à medida que as necessidades surgem. Isso reflete o panorama geral da realidade do NAPNE na Instituição. É como se os núcleos trabalhassem a partir de duas vertentes antagônicas: “apagando incêndios” e “preparando o terreno”. Ou seja, realizam ações tentando amenizar os problemas emergentes, mas sem um planejamento prévio de ações ou articulação com outros setores. Direcionam, assim, sua atenção para as demandas mais urgentes, que mais chamam atenção e /ou causam transtornos à dinâmica escolar. E, no outro extremo desse cenário, trabalham na tentativa de construir um ambiente receptivo à inclusão, através de ações de sensibilização, na perspectiva de que, num futuro próximo, essa seja, de fato, uma realidade institucional. (CARLOU, 2014, p. 122).

Visando o atendimento da comunidade externa e interna do IFTM *Campus* Uberaba, no sentido de orientações em relação às deficiências o NAPNE coordenou o Projeto de

Extensão A Caminho da Inclusão e o Curso Básico na área da Deficiência Visual, este último que foi ofertado aos alunos dos cursos superiores do IFTM *Campus* Uberaba e comunidade externa. O curso foi realizado em parceria do Centro de Apoio a Pessoas com Deficiência Visual – CAP da Escola Alceu Novaes. O Projeto de Extensão A Caminho da Inclusão num período de três anos, contemplou 15 bolsistas entre alunos do ensino médio e superior. Dentre eles havia uma aluna com baixa visão que participou do projeto por 02 anos consecutivos.

Os alunos bolsistas ministraram oficinas e minicursos na área da deficiência visual e auditiva, elaboraram vídeos simuladores de ambientes adaptados no *Campus* Uberaba, e organizaram visitas técnicas em instituições que atendiam pessoas com deficiências. Além destas atividades haviam horários de estudos sobre inclusão. Este projeto foi contemplado com um capítulo do livro Relatos de Experiências do IFTM. Apesar destas iniciativas do NAPNE no *Campus* Uberaba é notório a ausência de professores nas atividades propostas.

As atividades do NAPNE no *Campus* Uberaba se estabelecem a cada dia, por isso este estudo não termina aqui. Entendemos que outros trabalhos são necessários para que possamos conhecer a realidade do NAPNE de outros campi com suas realizações e dificuldades enfrentadas e dessa forma nos fortalecer para realizar um trabalho de acolhimento, com conhecimento, parcerias, estudos e capacitação de seus componentes.

## **CAPÍTULO V– A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS**

### **5.1 A formação do professor**

Os nascimentos das Políticas trazem em seu bojo caráter ideológico de um momento da sociedade e buscam imprimir seus valores e suas crenças por meio de leis, decretos e resoluções. Segundo Ball (2002), a formulação de uma Política se dá em contextos de discursos, no âmbito das macropolíticas que, quando aplicados à prática, se submetem a um processo de interpretação e tradução pelas pessoas que implementarão a Política no âmbito das micropolíticas.

E os contextos do discurso são espaços de ação social e discursiva por meio dos quais as políticas se movimentam, são produzidas e reproduzidas, criadas e oficializadas. Cada contexto precisa ser entendido como um processo complexo, multidimensional, que inclui disputas, compromissos e ações e articula as perspectivas macro, meio e micro das esferas internacional, federal, estadual, municipal e institucional.

Assim, quando uma política é anunciada, tem-se que considerar que outras políticas e outros textos já estavam em circulação. Assim, elas podem se contradizer, se complementar, se opor, se revogar pois há grupos de ideias políticas em ação. De qualquer forma, as mudanças que uma política provoca são diversas nos diferentes cenários e nem sempre se aproximam das intencionalidades dos autores da própria política, de modo que diferentes pessoas podem – ou não – fazer diferentes coisas, de acordo com sua interpretação e contexto, lembrando que cada contexto inclui disputas, compromissos e ações.

E ao analisar a historicidade dos questionamentos da formação docente, nota-se a preocupação da política educacional é histórica. Segundo Demerval Saviani, a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66).

Porém, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. Desde o momento de sua institucionalização elas foram importantes instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. As Escolas Normais constituíram etapa decisiva no processo de profissionalização, permitindo a consolidação da imagem dos professores (Nóvoa, 1999).

No Brasil as Escolas Normais foram fundadas no período da Regência e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. As Escolas Normais formavam professores leigos (com pouco grau de instrução) e os cursos tinham caráter de terminalidade. A evolução do Ensino Normal foi lenta e por muitos anos limitada a oferecer ao professor uma formação à curto prazo. Nos primeiros cinquenta anos do Império as Escolas Normais não possuíam ainda respaldo na educação brasileira. Somente a partir da década de 20 que a Escola Normal começa a sofrer transformações.

O interesse mais recente pela questão da formação do professor segundo Mellouki e Gaultier (2004), remonta aos anos 80 quando os países capitalistas centrais se preocupam com os resultados de avaliação internacional obtidos por alunos da educação básica. Os Estados Unidos, por exemplo, convocam as universidades e compõem a Comissão Nacional para Excelência na Educação, instituída pelo Governo Reagan com o objetivo de discutir o

problema. O relatório final dos trabalhos desta comissão ganha o título de *Uma Nação em Risco: o imperativo para reforma educacional* (1983).

Através da publicação deste relatório a sociedade americana é tomada pela sensação de que a educação pública está em estado de crise. Essa noção de crise educativa ganha atenção especial dos meios de comunicação social norte-americanos e leva educadores e políticos a procurar soluções para os problemas das escolas públicas nos modelos de mercado. Diante desta proposição, levanta-se o questionamento sobre a formação dos professores como causa provável para o baixo desempenho dos alunos norte-americanos segundo relatório da comissão.

Essa conclusão gerou duas consequências: lançou o foco sobre o professor, despertando o interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação, surgindo assim a necessidade urgente de definição de uma política pública que com condições de formar bons professores. Por outro lado, terminou-se por responsabilizá-lo pelos insucessos da política educacional e as consequências dessa proposição serão observados futuramente.

Diante desse fato, alguns movimentos internacionais começaram a defender a ideia da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990)<sup>15</sup> e a Declaração de Salamanca (1994)<sup>16</sup> impulsionaram a formulação de novas políticas brasileiras e o reflexo desses movimentos se deu com maior intensidade a partir de 2006, quando o Brasil se tornou signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Nela, a deficiência é definida como:

[...]um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 14).

Países de diferentes continentes e o Brasil foram signatários desta conferência e acataram propostas de reformas educacionais com vistas a superar problemas considerados urgentes da educação das populações, em especial os que tocavam segmentos sociais ainda excluídos do acesso ao direito social básico da educação.

---

<sup>15</sup>Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em: 20 ago. 2017.

<sup>16</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

As recomendações de Jontiem apontam para questões como: a organização dos sistemas de ensino, a gestão democrática, o financiamento da educação, o currículo, a formação de professores e a avaliação. O Brasil não se ausentou da convocação nem deixou de buscar efetivar as diretrizes que subscrevera. Como resultado, temos a implementação, ao longo dos anos 1990, de reformas educacionais que constituem um conjunto de iniciativas com o objetivo de instituir novas bases e diretrizes para a educação nacional.

Vivemos, hoje, um momento histórico fortemente marcado pela internacionalização da globalização e da tecnologia. Acontece um processo de universalização da cultura, dos produtos, das trocas, dos custos e do capital e a educação não está imune a este processo. Reformas curriculares ocorreram em todos os países que primam pela valorização da formação do estudante agregada de um espírito de ação e liderança, capacitação para o trabalho em grupo, e do uso das tecnologias.

Nesse contexto, a qualidade da formação do professor e sua condição de exercício profissional continuam sendo preocupações constantes. Essas se intensificaram diante do aumento das desigualdades sócio culturais que vivemos e dos desafios que o futuro nos apresenta a todo instante. Assim, a educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos.

Diante deste fato, a educação escolar fundamenta-se em uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico.

Em se tratando de educação escolar, os professores é que propiciam essa intermediação. Desta forma, a formação desse profissional, o que vai formar, torna-se primordial nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha boas possibilidades de vida. Portanto, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Para discutirmos a qualidade da formação de professores e, portanto, qualidade educacional, devemos considerar alguns aspectos fundamentais, o primeiro trata-se de que o fato educacional é cultural. Não é uma questão de técnica, muito menos as tecnologias. Não é uma questão formal. Ela implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos

processos educativos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral.

A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus agentes.

Um segundo aspecto a ser considerado é o papel do professor, que é absolutamente central. Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais humanamente efetivos. A formação do professor, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos fundamentais a serem considerados.

O terceiro aspecto consiste em que o centro do processo educativo é a formação do aluno. Esta formação se constitui pela interação/integração de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso de técnicas ou recursos diversos na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico rumo a uma autonomia para escolhas.

Diante do exposto, A formação de professores, alinhada com uma política nacional de inclusão, é fruto de movimentos políticos educacionais e ela é importante para que as práticas pedagógicas sejam modificadas. Mas, ela por si só não garante todas as modificações necessárias.

### **5.1.1 Desafios ainda evidente na formação para a Educação Inclusiva**

O direito à Educação Básica para toda a população é garantido pela Constituição Federal Brasileira, formulada em 1988, cujo artigo 208, inciso III, afirma que o dever do

Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>17</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O maior desafio constitui efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 prevê a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado como uma das formas de garantir a inclusão do aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação nas escolas comuns.

E a formação continuada de professores na ceara da inclusão, torna-se necessário estudar, conhecer e levar em conta a heterogeneidade cultural e social de professores visando uma aproximação com a educação inclusiva e produzindo a diversificação nas práticas educacionais.

Para ampliar a oferta de vagas, o programa de formação continuada de professores do MEC realiza parcerias com instituições públicas de ensino superior e apoia a oferta de cursos na modalidade a distância, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), modalidade essa que permite a flexibilidade de tempo e abrange grandes espaços territoriais, o que vai ao encontro das necessidades dos programas de formação de professores e outros profissionais no Brasil.

Segundo Pontes (2006), a escola deverá se preparar para receber o aluno com necessidades especiais e toda a comunidade escolar deve estar envolvida: a direção revisando procedimentos e rotinas administrativas, a secretaria deve estar preparada para se comunicar com o aluno surdo, por exemplo, e o porteiro capacitado para acolher com a devida individualidade esse aluno, caso contrário ele “vai embora da portaria mesmo”.

A equipe dirigente precisa estar atenta à capacitação dos servidores e funcionários e se preciso buscar parcerias que viabilizem a formação continuada dos profissionais da escolar na questão da inclusão escolar. Segundo o autor:

O professor tem que ter uma formação que o ajude a atender essa clientela, com a formação que temos hoje é praticamente impossível. Temos medo e por isso negamos a presença desses alunos dentro das nossas escolas. O professor que tiver uma formação terá uma clareza que o ajudará, não existem metodologias para atender essa clientela, existem recursos tecnológicos, por exemplo, para resolver o

---

<sup>17</sup> Entre 1986 e 1996, o uso do termo “portador de deficiência” era bastante popular. Esse termo começou a ser discutido pelas pessoas com deficiência no sentido que elas não portam deficiência como se porta qualquer objeto. O ato de portar deixa subentendido a possibilidade de deixar de portar, o que não ocorre com a deficiência. Assim, o termo utilizado passou a ser “pessoa com deficiência”. Mas, antes de chegar a esse consenso, o termo “portador de deficiência” foi substituído por “portador de necessidades especiais” ou, de forma mais reduzida, “pessoas especiais”, ambos não legitimados pelas pessoas com deficiência.

problema de um aluno de baixa visão e a escola dispor de recursos que o auxiliem no aprendizado, o problema dele estará resolvido. Se para um aluno com surdez, a escola dispor de material visual suficiente para ele aprender, ele conseguirá aprender a ler, a escrever e é claro, aprende de uma forma diferente das pessoas que ouvem. O professor tem que estar preparado para entender isso, ao corrigir, por exemplo, a redação de um aluno que é surdo o professor de português não poderá utilizar o mesmo critério que utiliza para corrigir a redação de um aluno que é ouvinte. (PROGRAMA TECNEP, PONTES, 2006, p. 36).

Segundo Carlou (2014), “a educação inclusiva representa uma nova cultura educacional” que difere da escola tradicional na qual os alunos que se adaptam aos regulamentos e metodologias. A educação inclusiva visa à aprendizagem do aluno independente das particularidades de cada um e de outros fatores associados ao processo de aprendizagem.

Assim, a escola inclusiva será aquela que envolve toda a comunidade no processo de acolhimento dos alunos e capacita seus profissionais para trabalhar com as diversidades. Ela deve garantir o acesso às classes do ensino regular do aluno com necessidades especiais e que esse aluno conviva e se socialize. No entanto, a aprendizagem deve ser priorizada para que esse aluno adquira conhecimentos com respeito à sua individualidade e sua diferença.

Para a autora a questão da inclusão escolar necessita para se efetivar:

[...] que a escola invista na formação de seus professores e equipe de gestão e repense as formas de interação presentes nos diferentes segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e refletir sobre os conceitos relativos à diversidade e diferença com o objetivo de reconfigurar toda sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (CARLOU, 2014, p. 36).

Dessa forma, a autora traz a visão da escola inclusiva que se prepara para a consolidação da inclusão perpassando por todos os âmbitos e não deixando a responsabilidade de acolher apenas para o professor que irá conduzir o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Pois, a formação do professor para trabalhar com a inclusão, a gestão e toda a estrutura escolar deve ser repensada.

Corroborando com Carlou (2006), a Resolução 02/01 da Câmara da Educação Básica traz em seu Art. 17:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2001).

Assim, há o desafio ainda evidente na formação do professor para que as práticas pedagógicas propiciem um ambiente inclusivo de aprendizagem e socialização independente das diferenças; esse desafio depende para ser superado de um trabalho em equipe que envolva a comunidade escolar, dos aspectos citados no Art. 17 acima e também dos agentes externos envolvidos no sistema de ensino. Este trabalho deve promover cursos, eventos, ações em rede que favoreçam as metodologias e as estratégias de ensino, recursos didáticos, possibilidades de avaliações, troca de experiências e recursos tecnológicos que possam resultar no sucesso escolar.

## **5.2 Tecnologia Assistiva**

Contribuindo para a prática docente os recursos tecnológicos favorecem o atendimento ao aluno com necessidades especiais e contribui na transmissão de conteúdo. Com o objetivo de proporcionar às pessoas com deficiência autonomia, qualidade de vida e a inclusão social a Tecnologia Assistiva (TA) poderá tornar o processo de aprendizagem mais acessível aos alunos com necessidades especiais. Trataremos a seguir de como o Brasil se organizou para definir o conceito e de aspectos relevantes sobre a TA.

No Brasil, na perspectiva de legitimar o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva, “em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República”. Tecnologia Assistiva é termo que está convencionado atualmente, mas “Ajudas Técnicas” foi o termo anteriormente utilizado. (BRASIL, 2009, p. 11).

Conforme Brasil (2009), o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) teve a atribuição de definir a terminologia que poderia ser mais apropriada ao contexto brasileiro. Para tanto, realizou revisão de literatura que fundamentasse a base conceitual. Concluíram que não existe um conceito que seja consenso internacional. Pois, existem o mesmo conceito com várias terminologias, a mesma terminologia com diferentes conceitos. O CAT constatou que no Brasil os termos mais utilizados foram Ajudas Técnicas e Tecnologia de Apoio. Esses termos puderam ser usados com o mesmo significado. No entanto, o termo Tecnologia Assistiva passou a ser obrigatoriamente adotado pelo CAT nos seus documentos e orientação do Comitê é que ele seja utilizado no singular “Tecnologia Assistiva”, por se tratar de uma área de

conhecimento. O conceito construído e aprovado por unanimidade na reunião plenária em 14 de dezembro de 2007, tal como segue:

Formulação do conceito de TA: “Tecnologia Assistiva é 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”. (BRASIL, 2009, p. 13).

Assim, a Tecnologia Assistiva contribui normatizando e classificando os produtos que poderão ser adquiridos pelas Instituições de ensino com o objetivo de acolher o aluno com necessidades educacionais especiais visando à permanência e a saída com sucesso.

Sobre a questão das áreas de abrangência do termo Tecnologia Assistiva o documento diz:

A Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. A aplicação de Tecnologia Assistiva abrange todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais. (BRASIL, 2009, p. 11).

Dessa forma, a TA está presente no nosso cotidiano. Passando, muitas vezes, despercebidas por nós, como o uso de uma bengala que propicia conforto e segurança ao caminhar. Outras vezes, impactam pela tecnologia que possuem, como o caso de carros adaptados para pessoas com deficiência física ou mesmo “um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada”. (MANZINI, 2005, p. 82).

Há o desafio da sistematização do conhecimento da Tecnologia Assistiva e a consolidação de pesquisas que possam fundamentar e orientar as políticas públicas e as ações das Instituições de Ensino.

Destacamos os resultados dos estudos do Comitê de Ajudas Técnicas da Comissão Temática 2 “Educação” que tratou do tema: uso de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica e que entre suas recomendações aponta para a falta de pesquisadores em TA.

No processo avaliativo desenvolvido a partir dos questionários o Comitê concluiu que as Instituições Federais de Educação Tecnológicas utilizam recursos de Tecnologia Assistiva, mesmo de maneira incipiente visando a acolher o aluno com necessidades educacionais especiais no ingresso, permanência até a saída com sucesso deste aluno. Essas Instituições

montaram laboratórios de TA, possuem softwares adequados, contam com recursos humanos com formação para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, há poucos pesquisadores em TA e poucas dessas Instituições desenvolvem recursos de TA. Apontou-se a urgência de formação de recursos humanos para atender aos ingressantes que possuam deficiência.

O estudo recomenda “Capacitar os professores para utilizarem os equipamentos e recursos de TA no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 2009, p. 57).

O quadro a seguir apresenta a classificação e os exemplos de Tecnologia Assistiva desenvolvido pelo Sistema Nacional de Classificação para Recursos e Serviços de Tecnologia Assistiva dos Estados Unidos (2000). São ao todo 10 categorias que propiciam melhor orientação para cada uma das áreas, compreendendo recursos e serviços. Permitindo a avaliação individual, treinamentos e assistência técnica, articulação entre terapias e serviços.

**Quadro 1** – Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.

	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>EXEMPLOS</b>
1	Elementos Arquitetônicos	Recursos de apoio, recursos para abrir e fechar portas e janelas,

		elementos para a construção da casa, elevadores/guindastes/rampas, equipamentos de segurança, pavimentos.
2	Elementos Sensoriais	Ajudas ópticas, recursos auditivos, ajudas cognitivas, recursos para deficiência múltipla, ajudas para comunicação alternativa.
3	Computadores	Hardware, Software, Acessórios para o computador, Calculadoras especializadas, Recursos de realidade virtual.
4	Controles	Sistemas de controle do ambiente, Acionadores temporizados, Controle remoto, Controles operacionais.
5	Vida Independente	Vestuário, Ajudas para higiene, Ajudas/recursos para proteção do corpo, Ajudas para vestir/despir, Ajudas para banheiro, Ajudas para lavar/tomar banho, Ajudas para manicure/pedicure, Ajudas para cuidado com o cabelo, Ajudas para cuidado com os dentes, Ajudas para o cuidado facial/da pele, Ajudas para organização da casa/doméstica, Ajudas para manusear/manipular produtos, Ajudas para orientação, Outros equipamentos médicos duráveis.
6	Mobilidade	Transporte (veículo motor, bicicleta), Ajudas para caminhar e ficar em pé, Cadeira de rodas, Outros tipos de mobilidade.
7	Órteses/Próteses	Sistemas de órtese para coluna, Sistemas de órtese para membros superiores, Sistemas de órteses para membros inferiores, Estimuladores elétricos funcionais Sistemas de órtese híbridas, Sistemas de prótese para membros superiores, Próteses para membros superiores Sistemas de prótese para membros inferiores, Próteses cosméticas/não-funcionais para membros inferiores, Outras Próteses.
8	Recreação/Lazer/Espportes	Brinquedos, Jogos para ambientes internos, Artes e trabalhos manuais, Fotografia, Aptidão física, Jardinagem/atividade horticultural, Acampamento, Caminhada, Pesca/caça/tiro, Esportes, Instrumentos musicais.
9	Móveis Adaptados/Mobiliário	Mesas, Fixação para luz, Cadeiras/móveis para sentar, Camas/roupa de cama, Ajuste de altura dos móveis, Móveis para o trabalho.
10	Serviços	Avaliação individual, Apoio para adquirir recursos/serviços, Seleção de recursos e serviços e utilização dos serviços, Coordenação/articulação com outras terapias e serviços, Treinamento e assistência técnica, Outros serviços de apoio.

**Fonte:** U.S. Department of Education (2000)

Essa classificação dos Estados Unidos foi uma das referências nos estudos da Comissão Temática 1 – Conceituação e Estudo de Normas, do Comitê de Ajudas Técnicas. As classificações apresentaram diferentes focos de organização e aplicação, mas as mais importantes consideradas pelo CAT são: ISO 9999, Classificação Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology – HEART e Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, dos Programas da Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação dos Estados Unidos.

O quadro acima apresentou a classificação de TA dos Estados Unidos, mas para nos esclarecermos melhor:

O CAT concluiu que não existe uma única forma de classificar Tecnologia Assistiva e as várias classificações existentes são aplicadas de acordo com os objetivos de catalogação de recursos, ensino, trocas de informação, organização de serviços de

aconselhamento e concessão. O importante é ter claro o conceito de TA e os objetivos para os quais as classificações foram criadas. (BRASIL, 2009, p. 25).

Concluimos, que de acordo com a classificação de TA demonstrada no quadro 1 o item 3 - Computadores (Hardware, Software, Acessórios para o computador, Calculadoras especializadas, Recursos de realidade virtual) são os que diretamente relacionam-se com o processo de aprendizagem. Ressaltamos que o item 1 - Elementos arquitetônicos deve ser objeto de verificação nas Instituições de ensino, pois a estrutura deveria estar adequada para receber os alunos e a comunidade de maneira inclusiva. A seguir o estudo mostra como a legislação pretende que estes equipamentos sejam alojados e utilizados no espaço educacional.

### 5.3. Sala de Recursos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. Para que se efetive o AEE deve estar previsto no Projeto Pedagógico da escola, contar com a participação da família e ser articulado com as políticas públicas visando o acesso, a permanência e a finalização com sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2011).

Parceiro nos principais acordos mundiais que tratam do tema inclusão, o Brasil dispõe de legislação específica que visa garantir educação às pessoas com necessidades educacionais especiais nos estabelecimentos regulares de ensino. Dessa forma, o Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 dispõe:

**Art. 2º.** A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

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

Com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o AEE visa assegurar a sua aprendizagem. Assim, a Tecnologia Assistiva se efetivará na escola: por meio das ações do professor de AEE e da sala de recursos multifuncionais. O Programa do governo federal disponibiliza os recursos e materiais ficando a cargo da escola disponibilizar o espaço físico e contratar o professor de AEE. De acordo com BRASIL (2009), As salas de recursos podem ser do Tipo 1 e do Tipo 2, apresentadas nos quadros a seguir:

**Quadro 2** - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1

<b>Nº de ORDEM</b>	<b>DISCRIMINAÇÃO</b>
01	Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitores de 32” LCD
03	Fones de ouvido e microfones
04	Scanners
05	Impressoras Laser
06	Teclados com Colmeia
07	Mouses com entrada para acionador
08	Acionadores de pressão
09	Laptops
10	Bandinha rítmica
11	Dominó
12	Material dourado
13	Esquema corporal
14	Memória de numerais
15	Tapete quebra-cabeça
16	Software para comunicação alternativa
17	Sacolão criativo
18	Quebra-cabeça sobrepostos (sequência lógica)
19	Dominó de animais em Língua de Sinais
20	Memória de antônimos em Língua de Sinais
21	Conjunto de lupas manuais (aumento 3X, 4X, 6X)
22	Dominó com textura
23	Plano Inclinado, Estante para leitura
24	Mesas redondas
25	Cadeiras para computador
26	Cadeiras para mesa redonda
27	Armários de aço
28	Mesas para computador
29	Mesas para impressora
30	Quadros melanínicos
31	Lupas eletrônicas

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 99)

Nas salas de recursos multifuncionais há equipamentos, mobiliários e recursos didáticos pedagógicos. As salas de recursos Tipo 2 contam com os mesmos equipamentos da sala Tipo 1, mas são acrescentados 10 itens demonstrados no quadro a seguir:

**Quadro 3** - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 2

<b>Nº de ORDEM</b>	<b>DISCRIMINAÇÃO</b>
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Reglete de mesa
04	Punção
05	Soroban
06	Guia de assinaturas
07	Globo terrestre adaptado
08	Kit de desenho geométrico adaptado
09	Calculadora sonora
10	Software para produção de desenhos gráficos

**Fonte:** (BRASIL, 2009, p. 99)

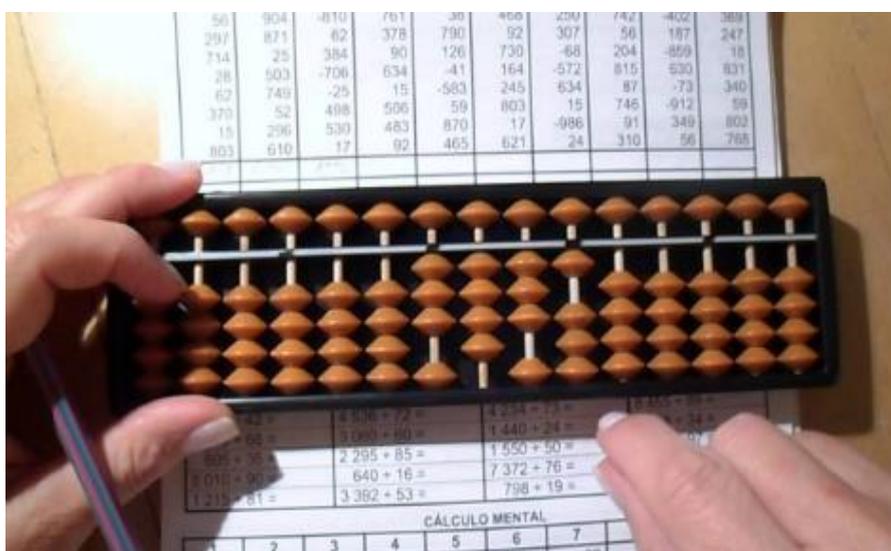
A pesquisa de Milanesi (2012) versa sobre a organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais e teve como objetivo analisar a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O estudo foi realizado em um município do interior de São Paulo. No entanto, seus resultados apontam para questões a serem consideradas pelas instituições de ensino que irão implantar a SRM e mesmo as que já contam com esse espaço pedagógico. Segundo a autora, a rotina da escola pouco muda com a existência da SRM, neste local delimita-se a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais e ao mesmo tempo preserva o cotidiano escolar de sofrer mudanças.

A partir da análise da autora podemos refletir sobre a relação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar. O assunto necessita de outras investigações que possam contribuir para a efetivação da inclusão e da diversidade, mas há ainda barreiras físicas e atitudinais que precisam ser rompidas com um trabalho em equipe e que envolva a comunidade escolar e família.

A sala de recursos multifuncionais disponibiliza diversos recursos que a utilização requer profissional qualificado. Recurso pedagógico, como o Soroban, que permite realizar operações matemáticas e o programa DOS VOX, que é um programa mais simples não requer que o professor saiba o Braille para ensinar um aluno deficiente visual. No entanto, o professor precisa conhecer esses e outros recursos disponíveis para que nas devidas situações souber o que e como utilizar. Os eventos sobre inclusão e cursos de capacitação podem ser os

caminhos para que se estabeleça contato com esses materiais. A figura ilustra o item 5 do quadro 2:

**Figura 8.** Imagem do Soroban



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=B1vdIOoOjE>

As políticas públicas voltadas para a educação especial buscam assegurar o acolhimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e os investimentos nas salas de recursos multifuncionais propiciam aos profissionais da educação realizarem atendimento pedagógico de acordo com a deficiência e/ou altas habilidades. Porém, por si só não podem garantir uma educação especial de qualidade. Pois, se observamos a inclusão escolar precisa para ser efetivar de um trabalho conjunto que deve acontecer e ir além do âmbito escolar.

Nesse sentido, a qualificação do professor requer constante atenção das instituições de ensino, bem como da legislação específica. Estão dispostas na legislação as exigências para os professores da Educação Especial:

Art. 18 - § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos

conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001).

Se considerarmos o que a legislação determina, o professor, para ingressar nas instituições de ensino deverão apresentar conhecimentos prévios sobre a educação especial e ainda que tenha competências e habilidades para o atendimento nas salas de aulas regulares aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Poderia se fazer a cobrança de conteúdos que abordam a Educação Especial nos concursos para professor e ainda solicitar a documentação que o profissional cursou disciplinas que comprovem o conhecimento específico conforme especifica a legislação. (MILANESI, 2012).

Em sua tese de Doutorado sobre Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros, Mendes observa:

Sobre a questão docente, o que é comum na maioria dos IF's, é a grande quantidade de professores que não cursaram uma licenciatura e que cotidianamente aprendem a ser professores na prática cotidiana, 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.

Consequentemente, 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 IF's. Apesar 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. (MENDES, 2017)

Pesquisas vêm mostrando que cursos de formação continuada sobre inclusão escolar devem ser priorizados aos professores. Nesse sentido, o AEE vem se implantando de forma efetiva, mas ainda são muitos os desafios para a implementação das políticas de formação dos

professores para a educação inclusiva, desafios esses que perpassam a política de formação e adequações dos métodos e técnicas de ensino às reais necessidades dos educandos deficientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

No decorrer deste trabalho, procurou-se registrar as reflexões que foram desenvolvidas a respeito da temática da Educação Inclusiva, em contexto do IFTM - *Campus* Uberaba, sob o enfoque dos saberes construídos a partir do NAPNE.

Evidenciou-se que a discussão a respeito do tema tem envolvido um círculo cada vez maior de pesquisadores que se empenham em pesquisas para compreender as questões relativas à implantação dessa proposta no sistema educacional, e não sem razão, posto que ela tem como princípio básico atender a educação de todos/todas, independentemente de condições de raça, cultura, desenvolvimento ou mesmo condições socioeconômicas, oportunizando o acesso à escola, a permanência nela e principalmente uma educação de qualidade.

Constatou-se, com base no referencial teórico pesquisado, que o processo formativo que se confia à educação inclusiva adquiriu, nos últimos anos, um caráter de complexidade ainda maior com a implantação da proposta de resgate da cidadania, ampliando-se com isso a abrangência de seu atendimento para incorporar às pessoas com deficiência. Desta maneira, para oferecer a todos os alunos do IFTM os conhecimentos sistematizados e acumulados pela sociedade, ao longo de sua história, e fazê-lo em conformidade com os princípios que norteiam a proposta da educação inclusiva, a escola passou a exigir dos profissionais educadores múltiplos saberes da prática educativa.

Todavia consideramos que o sucesso da concretização da educação inclusiva depende não apenas do esforço do seu professorado, mas de uma intensa mobilização de todos os funcionários que compõem a escola. Em se tratando de uma instituição federal de ensino, o Decreto nº 1.171/94 estabelece o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal no Art. 1º:

XIV - São deveres fundamentais do servidor público: [...] g) ser cortes, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo - se, dessa forma, de causar-lhes dano moral.

Os princípios igualdade, equidade fundamentam as ações inclusivas que norteiam essa proposta, são fundados na busca de uma sociedade mais justa e mais humana para todos,

traduzidos no atendimento de qualidade para todos os alunos, reconhecendo-se e atendendo-se as diferenças e necessidades individuais, e esses princípios são explicitados e oficializados em inúmeros documentos, como visto no referencial teórico deste trabalho, os quais devem fazer parte dos cuidados de todo profissional da área de educação inclusiva nos quadros do IFTM. Sabendo-se que a Educação Especial constitui-se como área de relevância social cujas ações têm caráter de respeito à dignidade humana e de respeito à diferença. Constatamos que a ótica das políticas públicas endereçadas à inclusão ainda tem um longo caminho para que se efetive na educação profissional nos Institutos Federais pautado nos princípios da Constituição de 1988.

Em relação aos NAPNE's observamos que 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, 2011), pois, ao contrário do que ocorria no passado, não devem ser o único espaço incumbido pela Educação Especial, que não deve mais ocorrer em pequenos grupos, como nas classes especiais e sim na totalidade da instituição, inclusive com ações que articulem Ensino, Pesquisa e Extensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TECNEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2006. 91 p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100443.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BAUER, C. **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar**. São Paulo, Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 1076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Secretaria Especial de Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Resultado do Censo da Educação Básica 2010. Brasília, 2010a.

CARLOU, Amanda. **A inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Rio de Janeiro, IFRJ, 2014, 146 p. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6899](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6899)>. Acesso em: 19 set. 2017.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 432 p.

CELLARD, A. 2008. A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes.

CLEMENTINO, Marco Bruno Miranda. Algumas questões de direitos humanos. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 4, n. 35, 1 out. 1999. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/75>>. Acesso em: 7 out. 2018.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação**: contribuições do NAPNE do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Manaus: IFAM, 2016. 103 f.: il.; 30 cm. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hQk44TEFabWxuTk0/view>. Acesso em: 20 set. 2017.

DEL MASSO, M.C.S.; ARAÚJO, R.C.T. **Necessidades educacionais especiais**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe editora, 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo de crise**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e educação especial. In. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 23, 2000, Caxambu. **Anais da Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.PDF>> Acesso em: 12 nov. 2009.

FLICK, U. 2009. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed.

FOREST, M., PEARPOINT, J. Inclusão: Um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 137-141.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014/2018**. Uberaba, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014\\_2018.pdf](http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014_2018.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **DIÁLOGO/DIALOGICIDADE (verbete)**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 117-118.

JANNUZZI, G.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. de. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p.49-57.

MANZINI, José Eduardo. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília. MEC, SEESP, 2005.p. 82-86.

Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 23 out 2017.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

MAZZOTTA, M.J.S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. In: **Movimento-Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MELLOUKI, M. H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 87, p. 537-571, maio/ago 2004.

MENDES, E.G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos : UFSCar, 2012. 183 f. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/josi\\_dissertacao](http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao)>. Acesso em: 23 fev. 2017

MORIM, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

.MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Sistema Nacional de Educação e o PNE: (2011-2020) diálogos e perspectivas. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Justiça social, educação e trabalho**: inclusão, diversidade e igualdade sob a ótica neoliberal ou como direito igualitário de todos, Brasília: Líber Livro, 2009.

NÓVOA, António. In: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. (2006). **Inclusão no Brasil**: Políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In K. F. Genaro, D. A. C. Lamônica, & M. C. Bevilacqua (Orgs.), O processo de comunicação: Contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais (pp. 255-276). São José dos Campos, SP: Pulso

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PESSINI, Magali Inês. **As políticas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica**: a percepção da equipe gestora dos NAPNES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. 2015, 87f; 30cm. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Novo Hamburgo: IFRS.

Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoMagaliPessini.pdf>>.

Acesso em: 20 fev. 2017.

PRIETO, R. G. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

RONDINELLI, R. C. 2011. **O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital**: uma revisitação necessária. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231, out. 2007.

SKLIAR, C. (Org.). Introdução: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: **Cadernos de Aatoria** nº 2. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUSA, A. (2005). **Investigação em Educação**. Lisboa: Livros Horizontes

TORRES, C. A. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**”. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CFpdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953**. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990**. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D99244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99244.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, DE 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. 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. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **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#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18490.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18490.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948\\_94.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948_94.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível

em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 29 abr.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:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 29 abr.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>>. Acesso em: 15 set 2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: INEP, 2001. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)>. Acesso em: 29 abr.2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Programa TECNEP. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionalTecNep2005.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Profissional De Nível Técnico. Disponível em:  
< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 39 de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 11, de 12 de junho de 2008.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 11, de 09 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em: 29 abr.2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n.º13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 set 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02/01.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 04, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer 76/75.** Estabelece normas para a implantação do ensino do 2º grau.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 3, de 9 de julho de 2008.** Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível. Disponível em: Médio. <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 abr.2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NAPNE/IFTM).

\_\_\_\_\_. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** B823 t Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília : CORDE, 2009. 138 p. Disponível em : <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 23 out 2017.

\_\_\_\_\_ **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.

---