

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruna de Assunção Medeiros

**O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL/AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA:  
DESAFIOS DA INCLUSÃO**

Santa Maria, RS  
2017



**Bruna de Assunção Medeiros**

**O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Medeiros, Bruna de Assunção  
O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão / Bruna de Assunção Medeiros.- 2017.  
160 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Fazer Pedagógico 2. Educação Especial 3. Atendimento Educacional Especializado 4. Institutos Federais I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Bruna de Assunção Medeiros. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.  
E-mail: brunaasmedeiros@yahoo.com.br

**Bruna de Assunção Medeiros**

**O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 12 de julho de 2017:**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

---

**Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)**

---

**Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dra. (UFSM - Suplente)**

Santa Maria, RS  
2017



*Dedico este trabalho  
Aos meus filhos  
Pedro Henrique e Maria Clara  
Raizão da minha vida!*





## AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente.*

*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.*

*É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que se pense estar...”*

*(Caminhos do coração – Gonzaguinha).*

Assim, inicio os meus agradecimentos a tanta gente que se fez importante nesta caminhada rumo ao sonho de me tornar Mestre... Começo salientando que nesta retomada dos meus estudos acadêmicos, muitos foram os momentos de leituras e escritas solitárias, de insegurança e ansiedade, mas também, de muita força de vontade, persistência e foco.

Por tudo isso... Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado à permissão de chegar até aqui, por me possibilitar uma fé inabalável, por todas as oportunidades e bênçãos em minha vida.

Agradeço aos meus pais, seu Albano e dona Marlene, meu porto seguro! Por desde sempre, estarem ao meu lado, por acreditarem nos meus sonhos e me apoiarem a ir em busca deles. Dizer obrigada é pouco! Amo muito vocês!

Agradeço ao meu esposo Diego, por estar sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando e por aguentar, muitas vezes, minha “loucura” com tudo o que eu tinha que dar conta. Obrigada pelo cuidado, paciência e compreensão. Te amo maridão!

Agradeço aos meus filhos, Pedro Henrique e Maria Clara, por fazerem os meus dias mais felizes. Por me darem força a ser uma pessoa melhor e por entenderem, muitas vezes, meus momentos de “ausência”, mesmo estando presente. Vocês são a razão de tudo e tudo é por vocês. Amo-os incondicionalmente!

Agradeço à toda minha família e amigos pelo apoio e a torcida, sintam-se todos abraçados.

Agradeço à minha Orientadora, Fabiane Costas, por todas as orientações e conhecimentos adquiridos, mas também pela amizade, convivência, carinho e paciência. Obrigada Fabi! Te admiro muito!

Agradeço a minha Banca examinadora, Prof. Vantoir e Prof.<sup>a</sup> Silvia, pelo olhar atento e cuidadoso e pelas valiosas contribuições com esta pesquisa.

Agradeço em especial, ao Vanto, amigo pessoal, o qual tenho muita admiração, carinho e respeito. Para além deste trabalho, o meu muito obrigado por todas as oportunidades de crescimento e parceria profissional.

Às minhas colegas/amigas presentes do Mestrado, Ana Paula e Mariana, por todos os momentos de convivência, escuta, trocas, aprendizado e discussão que marcaram nossa trajetória acadêmica nestes dois anos. Em especial, meu reconhecimento e carinho à Ana, minha parceira, minha dupla inseparável em todos os trabalhos, artigos e eventos do Mestrado. Minha amiga querida, te admiro e te gosto muito!

Ao GEPEIN pelas leituras e discussões que contribuíram para esta escrita.

Aos meus colegas e amigos da PROEN/IFFar, Gi, Fran, Fernandas M. e Z., Susi, Dai, Alci, Joze, Deise, Carla C., Janete, Hermes, Andreia, Monique, Sidinei e Edison pelo incentivo e carinho.

Ao Instituto Federal Farroupilha por me oportunizar realizar esta pesquisa.

Às Professoras de Educação Especial/AEE do IFFar, que foram as Protagonistas desta pesquisa, pela inestimável colaboração e comprometimento com a investigação.

Ao Cristian Sehnem, pelo auxílio com as descrições das imagens da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos, que direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso.

MUITO OBRIGADA!

## EPÍGRAFE

*Começar a escrita desta dissertação, eis o meu desafio...*

*Transformar pensamentos e ideias em palavras escritas, muitas vezes, é mais complexo do que parece. A página em branco parece grande demais... Momentos de silêncio são necessários... Leituras, leituras e mais leituras... Escrever, deletar, escrever novamente... É preciso desacomodar, para, então, acomodar... Escrever exige persistência, perseverança e paciência... Muitas vezes, vem um sentimento de vazio, uma sensação de que nossos pensamentos não estão conexos, de que não existe lógica, ou de que não existem ideias a serem escritas... Mas escrever é um processo instigante... Querer mostrar nosso ponto de vista sobre determinado tema é o que nos move... Para quem lê, é apenas um amontoado de palavras ou de ideias, porém, para quem escreve, são expressões de pensamentos, sentimentos, momentos vividos... É mais que isso, escrever, às vezes, se torna um grande desafio, com o qual aprendemos muito... Assim, eis, então, que me desafiei...*

*Bruna de Assunção Medeiros*



## RESUMO

### O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO

AUTORA: Bruna de Assunção Medeiros

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas

A pesquisa intitulada “O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão” insere-se na Linha de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN e buscou analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar. Além disso, procurou entender como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem se efetivando, tendo em vista que, atualmente, os Institutos Federais assim como as Escolas de Ensino Básico e as Universidades, também passaram a se ocupar dos processos de inclusão, implementando o AEE. O estudo teve como embasamento as legislações da área da Educação Especial, referentes à Educação Inclusiva e ao AEE. Os encaminhamentos metodológicos abordaram a pesquisa de base qualitativa, contando com auxílio de questionário como instrumento para coleta de dados, sendo realizada com seis Professores de Educação Especial/AEE que atuam no IFFar. Para a interpretação dos dados coletados utilizou-se como técnica a Análise de Conteúdo. A investigação propiciou conhecer como vem se constituindo o fazer pedagógico desses professores, podendo com isso, problematizar as possibilidades, fragilidades e desafios do mesmo. Apontando que, apesar de toda essa nova conjuntura política, educacional e conceitual que tem permeado sua prática e sua identidade institucionalmente, se percebem como professoras de Educação Especial atuando no momento como professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Indicando que a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial, mas tem procurado investir nas questões ligadas à inclusão.

**Palavras-chave:** Fazer Pedagógico. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Institutos Federais.



## ABSTRACT

### THE PEDAGOGICAL MAKING OF THE PROFESSOR OF SPECIAL EDUCATION/ AEE AT THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA: CHALLENGES OF INCLUSION

AUTHOR: Bruna de Asunción Medeiros  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

The research entitled "The Pedagogical Making of the Special Education Teacher / ESA at the Federal Farroupilha Institute: challenges of inclusion" is included in the Special Education Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria - UFSM and to the Group Of Studies and Research in Educational Psychology and Inclusive Education - GEPEIN and sought to analyze how the pedagogical work of Special Education Teachers / ESA in the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha - IFFar. In addition, it sought to understand how the Specialized Educational Assistance - AEE has been taking place, considering that, at present, the Federal Institutes as well as the Basic Education Schools and the Universities, also began to deal with the inclusion processes, implementing the ESA . The study was based on legislation in the area of Special Education, referring to Inclusive Education and ESA. The methodological guidelines addressed the qualitative research, with the help of a questionnaire as an instrument for data collection, being carried out with six Special Education Teachers / ESAs who work at IFFar. For the interpretation of the data collected, Content Analysis was used as technique. The research made it possible to know how the pedagogical work of these teachers has been constituted, and can therefore problematize the possibilities, fragilities and challenges of the same. Pointing out that, despite all this new political, educational and conceptual context that has permeated their practice and their identity institutionally, they perceive themselves as Special Education teachers currently acting as Basic, Technical and Technological Education teachers. Indicating that the institution is still on an initial walk, but has sought to invest in issues related to inclusion.

**Keywords:** Pedagogical Doing. Special education. Specialized Educational Assistance. Federal Institutes.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional.....	39
Figura 2 – Mapa de Abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e seus respectivos <i>Campi</i> .....	45
Figura 3 – Centros de Referência e Polos EAD IFFar.....	46
Figura 4 – Ações inclusivas no IFFar .....	50
Figura 5 – Objetivos do AEE no IFFar.....	54
Figura 6 – Atribuições do Professor de Educação Especial .....	86
Figura 7 – Desenho da Pesquisa. ....	91



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição do perfil e identificação atribuída aos participantes da pesquisa.....	96
---	----



## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CAFW – Colégio Agrícola de Frederico Westphalen  
CAI – Coordenação de Ações Inclusivas  
CAE – Coordenação de Assistência Estudantil  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
CODIR – Colégio de Dirigentes  
CONSUP – Conselho Superior da Instituição  
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
CVR – Campus Volta Redonda  
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial  
EAD – Educação a Distância  
EPTT – Educação Profissional, Técnica e Tecnológica  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GAB – Gabinete  
GEPEIN – Grupo de Estudos de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IF(s) – Instituto(s) Federal (is) - (sigla utilizada a partir da criação dos Institutos Federais)  
IFes – Instituto Federal do Espírito Santo  
IFFar – Instituto Federal Farroupilha  
IFPA – Instituto Federal do Pará  
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
Jr. – Júnior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
NAPNE – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais  
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
NEAMA – Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
NUGEDIS – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual  
NPI – Núcleo Pedagógico Integrado

PcDs – Pessoas com Deficiência  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE – Política Nacional de Educação Especial  
PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PRDI – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional  
PROAD – Pró-Reitoria de Administração  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão  
PRPPGI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
RS – Rio Grande do Sul  
SAP – Setor de Apoio Pedagógico  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SESPE – Secretaria de Educação Especial  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica  
SETEC – Secretaria  
SRM – Sala de Recursos Multifuncional  
TAE – Técnico Administrativo em Educação  
TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTANDO E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA</b> .....	25
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL</b> .....	31
2.1	INSTITUTOS FEDERAIS: UMA RETOMADA HISTÓRICA .....	31
2.2	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA: O CAMPO DA PESQUISA .....	41
2.3	AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: PRIMEIROS ALINHAVOS .....	51
<b>3</b>	<b>CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	57
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	57
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O AEE NO BRASIL: NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL?</b> .....	71
4.1	PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS SOBRE O AEE .....	71
<b>5</b>	<b>(RE) SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	81
5.1	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REALIDADE BRASILEIRA .....	82
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	89
6.1	DESENHO DA METODOLOGIA .....	91
6.2	AMOSTRA/POPULAÇÃO ALVO .....	92
6.3	LOCAL DA PESQUISA .....	92
6.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....	92
6.5	ASPECTOS ÉTICOS .....	92
<b>7</b>	<b>DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	95
7.1	AEE NOS <i>CAMPI</i> DO IFFAR: ESTABELECENDO UM CAMINHO POSSÍVEL E NECESSÁRIO .....	98
7.1.1	<b>Percepções positivas e negativas sobre a implementação do AEE no espaço institucional na visão das protagonistas da pesquisa</b> .....	98
7.1.2	<b>Inclusão e AEE: delineamentos e possibilidades na visão institucional</b> .....	107
7.1.3	<b>NAPNE e AEE nos <i>campi</i>: interlocuções e entraves para a inclusão na instituição</b> .....	112
7.1.4	<b>Adaptações curriculares: as faces para uma inclusão educacional</b> .....	114
7.2	SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO AEE DIANTE DA REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	118
7.2.1	<b>Entre a teoria e a prática: contextualização sobre a formação das protagonistas da pesquisa</b> .....	118
7.2.2	<b>A prática em si: o fazer pedagógico dos professores de Educação Especial/AEE nos <i>campi</i> do IFFar</b> .....	122
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133

<b>ANEXO .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>160</b>



## 1 APRESENTANDO E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA

O tema inclusão, ainda hoje, vem provocando várias discussões nos mais diversos espaços, constituindo-se como uma proposta condizente com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais, visto que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988).

Neste cenário pela busca de garantia de direitos dos cidadãos, insere-se a Educação Inclusiva, configurando-se como um processo de reformulação social e educacional, exigindo das instituições novos posicionamentos para que o ensino e as práticas pedagógicas se aperfeiçoem e se adequem à diversidade dos educandos.

A partir da perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, compreendendo o processo educacional como um todo, pressupondo a efetivação de uma política estruturante nos sistemas de ensino, procurando promover uma reorganização escolar.

Dessa forma, a educação como uma fonte de transformação, traz a necessidade de se dialogar e transitar pelos caminhos definidos pelos campos do conhecimento, buscando enfrentar os desafios para ressignificá-los, trazendo à tona a realidade e as fragilidades dos sistemas de ensino, que, atualmente, procuram se configurar numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, além das Escolas de Ensino Básico e das Universidades, os Institutos Federais, recentes na realidade educacional brasileira, também passam a se ocupar dos processos de inclusão, implementando o Atendimento Educacional Especializado – AEE como espaço de ordenamento recursivo<sup>1</sup>.

Assim, diante da realidade dos Institutos Federais no tocante à inclusão, esta pesquisa nos incita a uma reflexão sobre as diferentes alternativas e possibilidades de atendimento junto aos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Para isso, urge a necessidade de um planejamento, um acompanhamento e um suporte por parte dessas instituições e dos professores de Educação Especial.

Portanto, esta dissertação visa problematizar, inicialmente, como se dá o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial, desenvolvido nas

---

<sup>1</sup> Entende-se este conceito como um espaço que prioriza a organização, utilização e aplicação de recursos.

Instituições Educacionais Profissionais diante dessa “nova” configuração de atendimento denominada AEE?

Com base nessas inquietações, apontamos as razões que motivaram esta pesquisa. Justificamos que a escolha do tema proposto para a investigação, bem como o local onde a mesma se desenvolveu, se originaram a partir das experiências vivenciadas pela autora como Educadora Especial na Rede Municipal de Ensino em Sala de Recursos Multifuncionais, desenvolvendo o AEE por mais de 10 anos e, atualmente, exercer suas atividades como Servidora Técnica-Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, ocupando o Cargo de Revisora de Texto Braille, junto ao Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos – NEAMA, na Coordenação de Ações Inclusivas - CAI, ligada a Pró-Reitoria de Ensino – PROEN – Reitoria.

Logo, estes caminhos se cruzaram, a Educação Especial e a Educação Profissional, e surgiu, então, o desejo de entender como estava se constituindo o trabalho dos Professores de Educação Especial/AEE<sup>2</sup> no IFFar, principalmente por se tratar de um campo de atuação ainda muito recente na instituição.

Por essa razão, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: **analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**. E, como objetivos específicos: investigar a trajetória político/educacional que culminou na implementação do AEE na Instituição; compreender como o AEE está sendo desenvolvido institucionalmente; verificar se há diferença entre ser professor de Educação Especial e ser professor de AEE; apontar as possíveis mudanças a partir da implementação deste atendimento na Instituição.

No intuito de encontrar referências que, simultaneamente, se aproximassem e se diferenciavam do objetivo desta pesquisa, realizamos uma consulta no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para isso, delimitamos os anos de 2009 a 2016, ou seja, o período posterior à implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), por

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada para denominar este cargo no Instituto Federal Farroupilha, por este motivo, nesta dissertação, a utilizaremos sempre que nos referirmos a estes profissionais.

entendermos que, a partir destes documentos, o AEE começa a se consolidar como formação e prática do professor de Educação Especial no sistema educacional brasileiro.

Visando o levantamento destes referentes, elencamos *a priori* alguns critérios de inclusão e exclusão, por meio dos seguintes descritores: AEE, Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, cada um desses combinados com o descritor: Instituto Federal. Os critérios de inclusão utilizados foram: Dissertações e Teses que apresentassem o texto completo no idioma português; que contemplassem no título e no resumo algum dos descritores utilizados e que fossem publicadas no espaço de tempo delimitado. Já, os critérios de exclusão foram: pesquisas que não apresentassem o texto na íntegra disponível no idioma português; que citassem os descritores apenas no título, sem aprofundar o tema e as que se repetiram nos portais de busca pesquisados.

Dessa forma, encontramos dez Dissertações e uma Tese, as quais destacamos em ordem cronológica crescente. Inicialmente localizamos a dissertação de **Bez (2012)** intitulada: “Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus* Sombrio”, que teve como objetivo avaliar o papel desse grupo, como instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e sua influência na prática docente. **Bortolini (2012)**, através da dissertação intitulada: “Desafios e estratégias para tornar o IFRS – *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva”, objetivou levantar as condições de acessibilidade físicas e atitudinais propiciadas aos alunos com deficiência na instituição. **Breitenbach (2012)**, com a dissertação intitulada: “Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos” buscou compreender as propostas de educação inclusiva nos documentos orientadores dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul /RS e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial. A dissertação de **Coimbra (2012)**, intitulada: “Aluno com Deficiência Visual: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na História e na Memória do Instituto Federal do Pará - *Campus* Belém de 2009 a 2012” discutiu abordagens contemporâneas como a relação inclusão social, inclusão escolar e educação profissional nos Institutos Federais para a melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com

deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica, uma realidade atual. **Margon (2012)**, com a dissertação intitulada: “Acessibilidade e Inclusão Escolar no Ensino Agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco na Deficiência Visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFes – *Campus Santa Teresa*”, avaliou a acessibilidade física, urbana, arquitetônica e de produtos, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFes) - *Campus Santa Teresa*, no tocante ao aluno com deficiência visual. **Santos (2012)**, em sua dissertação intitulada: “O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate” analisou o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém, para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, além da política da Educação Especial, aquelas que atendem ao negro, ao indígena, aos jovens e aos adultos, entre outras. A dissertação de **Honnef (2013)**, intitulada: “Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o ensino médio Tecnológico”, teve a finalidade de examinar e analisar como os professores destas instituições percebem o trabalho docente articulado, quais as limitações e as possibilidades dessa prática. **Monteiro (2014)**, na dissertação intitulada: “Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRJ – *Campus Volta Redonda*: Um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática”, pesquisou a inclusão educacional como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do *Campus Volta Redonda* (CVR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E a tese de **Motta (2015)**, intitulada: “Formação de Professores para o contexto da Educação Inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos” objetivou identificar, por meio de um estudo de casos múltiplos, dimensões políticas, culturais e de práticas presentes nos espaços de formação inicial de professores de dois *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – IF, buscando compreender as influências que estas dimensões podem apresentar sobre o trabalho de formação do licenciando para sua atuação em contextos da educação inclusiva e da diversidade. A dissertação de **Welker (2016)**, intitulada: “Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”, buscou conhecer quais são as Transversalidades e ações da Educação Especial nesses Institutos. **Rocha (2016)**, com a dissertação intitulada: “A Educação Especial nos Institutos Federais: O que Dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?”, analisou a política de Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, dos Institutos Federais.

Constatamos, através deste levantamento, que ainda são poucos os estudos referentes à inclusão nos Institutos Federais, salientando que somente quatro dessas dissertações foram realizadas no estado do Rio Grande do Sul. Evidenciamos desse modo, a carência de investigações que contemplem essa temática e, principalmente, a do AEE na Educação Profissional, pois não foi encontrada nenhuma pesquisa referente a este tema específico, legitimando-se, assim, a relevância desta que nos propomos a empreender.

À vista disso, procuramos sistematizar esta dissertação em oito capítulos. A primeira parte compreende a Introdução, denominada *Apresentando e Problematizando a Pesquisa*, na qual apresentamos a constituição da dissertação e trazemos o Estado da Arte, buscando, através de estudos relacionados com o campo de investigação, apontar a importância desta pesquisa.

Na sequência, o segundo capítulo, intitulado: *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil* divide-se em três subcapítulos: *Institutos Federais: uma retomada histórica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: o campo da pesquisa e AEE no Instituto Federal Farroupilha: primeiros alinhavos*. Neste capítulo, realizamos uma retomada histórica da Educação Profissional no Brasil até o surgimento dos Institutos Federais, discorreremos sobre o Instituto Federal Farroupilha, local onde se efetivou a pesquisa, e resgatamos como se delinearam os primeiros alinhavos na implementação do AEE na instituição, embasados em documentos institucionais que foram norteadores no processo até sua implementação.

O terceiro capítulo: *Configurações da Educação Especial no Brasil* é seguido de um subcapítulo intitulado: *Aspectos históricos e legais do percurso da Educação Especial no sistema educacional brasileiro*, onde procuramos resgatar as principais configurações da Educação Especial no país, demarcando sua trajetória e apontando o atual cenário da política educacional brasileira.

No quarto capítulo: *Contextualizando o AEE no Brasil: novo olhar sobre a Educação Especial?* Buscamos, com o subcapítulo: *Panorama do AEE nas legislações educacionais nacionais*, contextualizar este atendimento desde sua constituição até o seu atual formato no contexto educacional inclusivo.

No quinto capítulo: *(Re) Significações sobre a formação dos professores de Educação Especial*, em seu subcapítulo: *Reflexões sobre a formação dos professores de Educação Especial na realidade brasileira* apontamos como vem se (re) significando a formação do profissional de Educação Especial no âmbito educacional nacional, frente à perspectiva inclusiva.

No sexto capítulo: *Percurso Metodológico*, explicamos como a pesquisa foi estruturada metodologicamente.

No sétimo capítulo: *Desvelando os caminhos da pesquisa: análise e discussão dos resultados*, apresentamos, problematizamos e discutimos as categorias de análise, elencadas a partir dos principais relatos das protagonistas da pesquisa.

Finalmente, no oitavo capítulo: *Considerações Finais* são retomadas as intenções da pesquisa e apontadas as problematizações constatadas no decorrer do percurso investigativo.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste capítulo, buscamos situar o cenário de consolidação da Educação Profissional no Brasil. Assim, partindo da premissa citada na epígrafe acima, aonde se refere que a origem da educação coincide com a origem do homem, procuramos traçar uma retomada histórica da Educação Profissional, apresentando desde sua origem até os dias atuais, a fim de possibilitarmos o conhecimento das instituições que hoje constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente, os Institutos Federais - IFs.

### 2.1 INSTITUTOS FEDERAIS: UMA RETOMADA HISTÓRICA

Os processos educativos sempre estiveram ligados às constantes transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira.

A educação formal foi trazida ao Brasil pelos jesuítas ainda no século XVI. As práticas escolares ligadas à Igreja Católica fizeram parte da história da escolarização brasileira. O sistema jesuítico de educação desempenhou papel importante durante o período colonial, pois, além de catequizar os índios, também foi o primeiro a construir escolas para os colonizadores, sendo que, em muitas delas, prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação para o trabalho (MANFREDI, 2002). Os jesuítas estenderam suas ações praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses, instituindo a educação por eles organizada como um sistema de ensino. Conforme aponta Fonseca (1961, p. 68),

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.

Em 1808, a Corte portuguesa chega ao Brasil e, a partir desse momento histórico, é criado, em 1809, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, o Colégio das Fábricas, que pode ser considerado como o que deu início à Educação Profissional no Brasil – Parecer nº 16/99 CEB/CNE. É decorrente também deste período, o fato de que o ensino passou a sofrer profundas mudanças, no intuito de adaptar mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender às necessidades da nobreza, já que prevalecia a educação voltada às elites.

Entre os anos de 1840 e 1856, foram fundadas as primeiras Casas de Educandos Artífices, seguindo um modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, vigente no âmbito militar, que se destinava ao povo menos privilegiado da sociedade, onde se aprendia, além da instrução primária, ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (GHIRALDELLI JR., 2008).

Nessa época, ainda não havia a preocupação com uma educação profissional formal, a formação ofertada aos mais pobres era mínima e de caráter assistencialista. Aprendia-se o trabalho, trabalhando.

Os efeitos da industrialização começam a despontar no Brasil, mas somente no século XX é que o setor industrial se expande e predomina em relação aos demais. Essa expansão industrial desencadeou uma gama de transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais, onde a sociedade, até então rural e agrícola, gradativamente, se transformava em urbana e industrial, exigindo uma reorganização dos sistemas produtivo, financeiro, governamental e, conseqüentemente, escolar.

Destacamos que as primeiras iniciativas de formação profissional no Brasil surgiram através do Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), em que foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, localizadas em diferentes Unidades Federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Logo, em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Isso proporcionou uma fase de grande expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de criação



de novas escolas industriais e a introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A repercussão dessas transformações tecnológicas em práticas sociais mais elaboradas influenciou na organização da escola, onde o conhecimento antes transmitido por meio do “aprender fazendo”, ou seja, de geração a geração, passou a exigir um ensinamento mais sistematizado, que só seria possível em processos mais formais, escolarizados.

Ao longo das décadas de 1930 e 1940, percebe-se o desenvolvimento de alternativas mais voltadas à formação dos trabalhadores nas instituições de ensino, havendo a oferta de cursos primários com acompanhamento das opções de curso rural e profissional com quatro anos de duração. Após esse período, foi possibilitado aos trabalhadores frequentar cursos voltados exclusivamente à formação para o mundo do trabalho no nível ginasial, optando pelos cursos normal, técnico agrícola ou técnico comercial. Porém, nessa época, somente a elite, após o ensino primário e secundário, poderia seguir sua trajetória de estudos no ensino superior, caracteristicamente, dividido em carreiras profissionais. Para Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Essa dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental, fez com que as camadas dirigentes fossem pressionadas para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, ampliou-se o número de escolas e de cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais.

Nesse sentido, surge a Constituição Brasileira de 1937 (BRASIL, 1937a), sendo a primeira legislação a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das

indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Em virtude desta legislação, neste mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937b), que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Até 1940, não havia uma legislação educacional única para todo o país, cada Estado da Federação organizava a educação da forma que considerasse melhor. Entre 1942 e 1946, foram decretadas Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema, referenciando-se a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública da década de 1940. Essas leis se constituíram em um conjunto de seis Decretos-leis para a reforma do ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Para Ghiraldelli Jr. (1990, p. 84), a Reforma Capanema se constituiu num conjunto de reformas elitistas que oficializaram o dualismo educacional, no qual:

Para as elites, o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior [...] o caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior na mesma área.

A Reforma Capanema, embora pretendesse oferecer uma profissionalização mais concisa aos que precisavam se inserir rapidamente no mercado de trabalho, adequada às demandas da crescente industrialização no país, não atingiu seu objetivo, pois a classe média não se interessava pelo ensino profissionalizante, procurando se manter no ensino secundário, propedêutico, que possibilitava o acesso ao ensino superior e os mais pobres sequer conseguiam frequentar tais cursos.

Diante disso, necessitando de mão de obra para a indústria de base que começava a crescer, o governo, por meio do Decreto-Lei nº 4.048/1942 (BRASIL, 1942a), criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI:

[...] um sistema de ensino profissionalizante em parceria com as indústrias e em paralelo com a rede pública, no qual os alunos passaram a receber um

salário para estudar, iniciando treinamento nas próprias empresas, o que tornou essa rede de ensino mais atrativa para as classes populares (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 88).

Nesse mesmo ano, através do Decreto nº 4.127/1942 (BRASIL, 1942b), as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Iniciando-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino no país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no Ensino Superior em área equivalente a da sua formação.

Em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621/1946 (BRASIL, 1946), é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, com o objetivo de profissionalização em um sistema à parte da escola, mais atrelado aos interesses e às necessidades dos empresários. Dessa forma, é possível percebermos que as ações legais desenvolvidas pelo Estado demonstravam uma preocupação em atender às necessidades de desenvolvimento do sistema de produção capitalista, buscando adequar a escolaridade oferecida para a população às necessidades de produção. Invertendo-se, assim, o papel do ensino público que, em vez de formar cidadãos com plenas condições de participar de forma efetiva na sociedade, preocupava-se em formar trabalhadores instrumentais.

Em decorrência desse processo, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, chamadas Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão.

Apenas em 1961, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), foi permitida uma equivalência entre a educação geral e o ensino profissionalizante, para fins de prosseguimento nos estudos, representando um avanço na educação brasileira. Essa lei determina, em seu artigo 34, que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

Dez anos depois, é elaborada, em plena Ditadura Militar, a Lei nº 5.692/1971 - LDB (BRASIL, 1971) (Revogada pela Lei nº 9.394/96), tendo como lema principal: “O Brasil para os Brasileiros”, em que o governo tem como meta preparar mão de obra

direta às empresas, começando-se então, com maior ênfase, a formação dos cursos profissionalizantes.

Esta lei também fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus<sup>3</sup>, tendo por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Também nesta fase, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

No ano 1978, com a Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978b), três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Essa mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estende as outras instituições bem mais tarde.

Em 1994, a Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994b) dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e, em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dispõe de um capítulo dedicado à Educação Profissional e traz, em seu artigo 42, que:

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

Esse artigo desmistifica a questão de assistencialismo contida nas primeiras legislações de educação profissional do país e define o sistema de certificação

---

<sup>3</sup> Para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau.

profissional, permitindo o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Logo, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Essa nova regulamentação separa a Educação Profissional da Educação Básica, criando duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica e outra à formação profissional. A educação profissional passa a ser entendida como um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, tendo a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar o trabalhador em geral, independentemente do nível de escolaridade que possua no momento do seu acesso.

O Decreto determina, em seu artigo 3º, os seguintes níveis de Educação Profissional:

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Em seu artigo 5º, esse documento dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Na sequência, prevê, em seu artigo 8º, a organização curricular do Ensino Técnico em forma de módulos, com caráter de terminalidade:

[...] no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação, dando direito, nesse caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997).

Essa organização curricular em módulos, com caráter de terminalidade, confere ao estudante uma habilitação profissional em determinado curso de educação profissional, possibilitando-lhe o ingresso mais rapidamente no mundo de trabalho. Por outra ótica, a organização curricular em módulos com esse caráter também confere ao estudante uma habilitação profissional fragmentada, aligeirada, distante dos conteúdos gerais.

Em meio às complexas e polêmicas transformações da educação profissional no país, no ano de 1999, retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) retoma a oferta da Educação Profissional pela Rede Pública Estadual e prevê seu desenvolvimento por meio de cursos e programas, conforme prescrito em seu artigo 1º: Formação Inicial e Continuada; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

Com a publicação da Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de novas unidades de ensino. Nesse mesmo ano, o CEFET - Paraná se torna Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a primeira Universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Em 2006, através do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), é instituído, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA que abrange os seguintes cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Nesse mesmo ano, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privados.

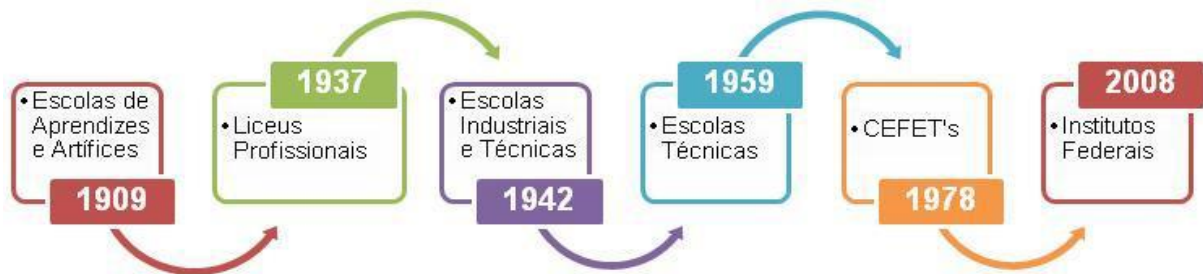
O lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica acontece em 2007, tendo como meta entregar à população novas unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Também nesse ano, através da publicação do Ministério da Educação sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razão, princípios e programas, documento que expõe concepções e metas para a educação, no item 2, subitem 2.3 Educação Profissional e Tecnológica, evidencia-se a importância da Rede Federal

para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2007d).

No final de 2008, além da implantação de novas unidades de ensino, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

Figura 1 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional



**Descrição da Figura:** Imagem contendo seis quadros coloridos alinhados horizontalmente, interligados por setas da mesma cor, direcionadas para direita, indicando uma sequência temporal referente à evolução da Rede Federal de Educação Profissional. No primeiro quadro, na cor vermelha, localizado à direita, encontra-se escrito: Escolas de Aprendizagem e Artífices (1909). Seguido de uma seta vermelha, à direita, apontando para o segundo quadro, na cor verde, onde se encontra escrito: Liceus Profissionais (1937). Seguido de uma seta verde, à direita, que indica o terceiro quadro na cor roxa, com a escrita: Escolas Industriais e Técnicas (1942). Seguido de uma seta roxa, à direita, que aponta o quarto quadro, na cor azul, contendo a escrita: Escolas Técnicas (1959). Seguido de uma seta azul, à direita, indicando o quinto quadro, na cor laranja, com a escrita: CEFET's (1978). Seguido de uma seta laranja, à direita, apontando para o sexto e último quadro, na cor vermelha, onde se encontra escrito: Institutos Federais (2008).

Fonte: Rocha (2016). Disponível em: [http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania\\_Meneghini\\_da\\_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes](http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes) Acesso em: 17 set. 2016.

Muitos IFs são resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existent, que juntas passam a integrar uma única autarquia e, apesar de manterem, por força dessa lei, a oferta de ensino Técnico-Profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O seu diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de Cursos Superiores de Licenciatura

(Formação de Professores) e Cursos de Bacharelado e de Tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

Os Institutos Federais surgem como uma autarquia de regime especial de base educacional humanística-técnica-científica. São instituições que articulam a Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurricular e Multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Desta maneira, amparados na lei que os instituiu, estas instituições são equiparados às Universidades Federais, exercendo o papel de acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, tendo 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 à distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

A proposta dos Institutos Federais, de acordo com Pacheco (2011, p. 15),

Busca agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico, e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes, dando sentido a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, estas instituições procuram responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, onde os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem ser colocados a favor destes.

Segundo Pacheco (2011, p. 30) “os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades”.

Nesse sentido, os institutos podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, essas instituições consolidam seu papel social vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social (BRASIL, 2010a).



Sendo assim, é da natureza dessas instituições a busca por tornarem-se espaços privilegiados para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e para a valorização do conhecimento popular.

No capítulo a seguir, apresentaremos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar, que se constitui como o espaço de concretização desta pesquisa.

## 2.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA: O CAMPO DA PESQUISA

O objetivo central do Instituto não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. (PACHECO, 2011, p. 11)

O Instituto Federal Farroupilha - IFFar foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c), por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

Iniciou suas atividades de ensino em 2009, com os *Campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Santo Augusto, São Vicente do Sul e a Reitoria, localizada no município de Santa Maria.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI – 2014/2018 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a), o instituto tem como valores a Ética, a Solidariedade, a Responsabilidade Social e Ambiental, o Comprometimento, a Transparência, o Respeito e a Gestão Democrática.

Sua missão é promover a Educação Profissional, Científica, Tecnológica e Pública, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável.

O IFFar tem como um de seus objetivos prioritários o ensino com ênfase na integração de uma formação geral, com princípios humanistas e de base cultural ampla, partindo de contextos regionais e de uma formação voltada para o trabalho.

Quanto à metodologia, parte do pressuposto de que o educando aprende aquilo que é significativo e necessário em sua existência, em que os conhecimentos trabalhados na instituição devem estar em relação direta ou indireta com o contexto de vida dos aprendentes (educador e educando), a fim de que possam transcender o espaço acadêmico. Tendo como um dos desafios da ação docente: aliar o ensino, a pesquisa e a extensão ao percurso de vida do ser humano e da sociedade (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a).

Dessa forma, a atuação pedagógica no IFFar está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão.

Concretiza-se em Cursos de Formação Inicial Continuada, Educação Básica Integrada à Educação Profissional, PROEJA, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos Superiores de Graduação, Tecnológicos e Licenciaturas, Pós-Graduação (Especialização: Formação Inicial e Continuada – FIC, cursos com mais de 120h) e Cursos de Extensão, todos atendendo, preferencialmente, às necessidades locais e regionais (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a). Estabelece também a articulação entre o Nível Técnico e o Nível Médio, podendo a formação ser desenvolvida de três formas: Integrada, Concomitante ou Subsequente.

A forma Integrada é ofertada aos alunos que já tenham concluído o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio, sendo a formação técnica oferecida ao mesmo tempo, embora com ampliação da carga horária específica e condicionada a uma única matrícula por aluno.

A forma Concomitante é aquela na qual os cursos são ofertados separadamente aos que já concluíram o Ensino Fundamental ou aos que estejam cursando o Ensino Médio, pressupondo a existência de matrículas distintas para cada curso, sendo que estas podem até ocorrer em instituições diferentes.

A forma Subsequente, por sua vez, é oferecida somente para os concluintes do Ensino Médio.

O Ensino Superior, na forma de Graduação no IFFar, é desenvolvido através da oferta dos seguintes graus:

Licenciatura: Curso Superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na Educação Básica, com o grau de Licenciado;  
Programas Especiais de Formação Pedagógica: curso equivalente à Licenciatura, destinado a profissionais Bacharéis ou Tecnólogos que

pretendem se dedicar ao magistério, conferindo ao diplomado competências para atuar como professor na Educação Básica, nas disciplinas de sua área de formação, com o grau de Licenciado;

Bacharelado: Curso Superior Generalista, de Formação Científica ou Humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de Bacharel;

Tecnologia: Curso Superior de Formação Especializada em áreas Científicas e Tecnológicas, que confere ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de Tecnólogo (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a).

No que se refere às áreas de atuação acadêmica, o IFFar tem como meta garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, prioritariamente na forma de Cursos Integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental; e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para Cursos de Licenciaturas, bem como para programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

Suas atividades acadêmicas são desenvolvidas nos seguintes Eixos Tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Industrial, Recursos Naturais, Saúde e Estética, Desenvolvimento Educacional e Social, e Turismo, Hospitalidade e Lazer, bem como nas Áreas do Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Sociais e Aplicadas.

Conseqüentemente, a política de ensino da instituição é pautada pela transversalidade e pela verticalização, de acordo com seus eixos tecnológicos de atuação.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2011, p. 25).

Com base nesse entendimento, o processo de construção curricular do IFFar considera a prática educativa, a qual passa pela condição formativa dos sujeitos, concebida para além da dimensão simplista de programas e conteúdos, considerando as concepções de homem, sociedade e educação. Segundo Pacheco (2011, p. 27),

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

Considera-se, por conseguinte, o IFFar como um espaço de construção do conhecimento, de socialização e de crescimento individual e coletivo, respeitando as diferenças, sem desconsiderar os conhecimentos, valores e cultura prévios dos atores envolvidos no processo educacional.

O Instituto Federal Farroupilha é composto pelas seguintes Pró-Reitorias: Desenvolvimento Institucional – PRDI, Administração – PROAD, Ensino – PROEN, Extensão – PROEX, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPPGI.

No ano de 2010, iniciaram as atividades dos *Campi* Santa Rosa, São Borja e Panambi. Em 2013, inaugurou-se o *Campus* Jaguari, mesmo ano em que o Conselho Superior da Instituição – CONSUP<sup>4</sup> aprovou o Regimento Geral do IFFar - Resolução CONSUP nº 010/2013 (IF FARROUPILHA, 2013a) e iniciaram-se as atividades no *Campus* Avançado Uruguaiana. Em 2014, entrou em atividade o *Campus* Santo Ângelo e também aconteceu a migração do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen – CAFW, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, para o Instituto Farroupilha.

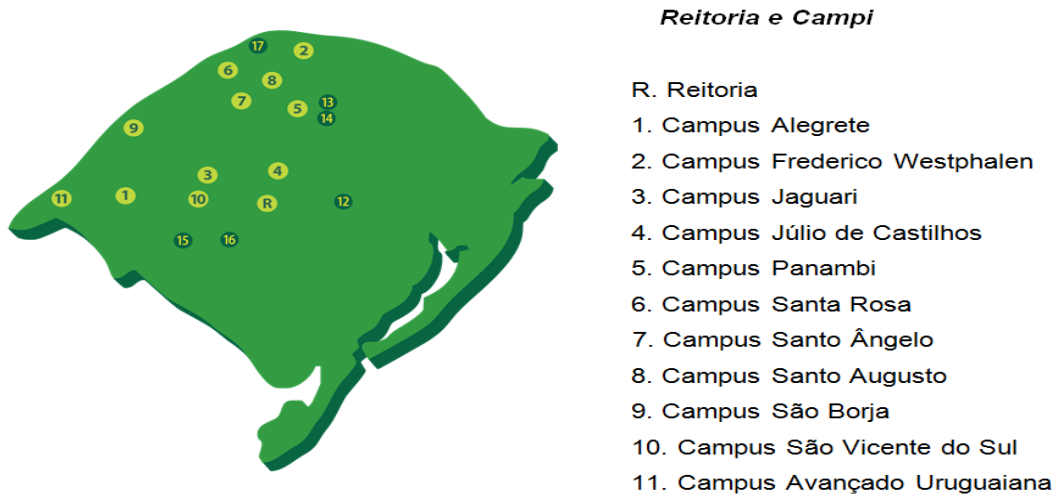
Atualmente, o IFFar está constituído pelas seguintes Unidades Administrativas<sup>5</sup>: *Campus* Alegrete, *Campus* Jaguari, *Campus* Júlio de Castilhos, *Campus* Panambi, *Campus* Santa Rosa, *Campus* Santo Ângelo, *Campus* Santo Augusto, *Campus* São Borja, *Campus* São Vicente do Sul, *Campus* Avançado Uruguaiana e *Campus* Frederico Westphalen, além de 34 Polos de Educação a Distância - EAD e 08 Centros de Referência.

---

<sup>4</sup> Órgão máximo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, de caráter consultivo e deliberativo.

<sup>5</sup> A Portaria nº 1.291/2013 estabeleceu as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu parâmetros e normas para a sua expansão, que poderá ocorrer mediante a constituição e a estruturação das seguintes unidades administrativas: *Campus*, *Campus* Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação a Distância e Centros de Referência.

Figura 2 – Mapa de Abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e seus respectivos *Campi*.



**Descrição da Figura:** Imagem do Mapa do estado do Rio Grande do Sul, preenchido na cor verde escuro, com a localização dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha, respectivamente numerados de 1 a 11, sendo: 1 – *Campus Alegrete*, 2 – *campus Frederico Westphalen*, 3 – *campus Jaguari*, 4 – *campus Júlio de Castilhos*, 5 – *campus Panambi*, 6 – *campus Santa Rosa*, 7 – *campus Santo Ângelo*, 8 – *campus Santo Augusto*, 9 – *campus São Borja*, 10 – *campus São Vicente do Sul*, 11 – *campus Avançado Uruguaiana*, e, ao centro, representada pela letra R em maiúsculo, a Reitoria da instituição, localizada na cidade de Santa Maria/RS.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Nossas Unidades**, 2016. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>> Acesso em: 26 set. 2016.

Figura 3 – Centros de Referência e Polos EAD IFFar

<b>Centros de Referência</b>	<b>Polos de Educação a Distância</b>
12. Candelária	- Agudo
13. Carazinho	- Alegrete
14. Não-Me-Toque	- Barra do Quaraí
15. Rosário do Sul	- Cacequi
16. São Gabriel	- Cachoeira do Sul
17. Três Passos	- Candelária
18. Santiago	- Carazinho
19. Quaraí	- Cruz Alta
	- Faxinal do Soturno
	- Formigueiro
	- Giruá
	- Ijuí
	- Jacuizinho
	- Não-Me-Toque
	- Nova Palma
	- Panambi
	- Pinhal Grande
	- Rosário do Sul
	- Santa Maria
	- Santana do Livramento
	- Santiago
	- Santo Ângelo
	- Santo Cristo
	- São Borja
	- São Francisco de Assis
	- São Gabriel
	- São João do Polêsine
	- São Miguel das Missões
	- São Sepé
	- Silveira Martins
	- Sobradinho
	- Toropi
	- Três Passos
	- Uruguaiana

**Descrição da Figura:** Quadro contendo o nome dos Centros de Referência do Instituto Federal Farroupilha, alinhados em uma coluna à esquerda, enumerados da seguinte forma: 12 – Candelária, 13 – Carazinho, 14 – Não-Me-Toque, 15 – Rosário do Sul, 16 – São Gabriel, 17 – Três Passos, 18 – Santiago, 19 – Quaraí. Ao lado destes, alinhados em uma coluna, à esquerda, encontram-se listados em ordem alfabética os Polos de Educação A Distância, sendo eles: Agudo, Alegrete, Barra do Quaraí, Cacequi, Cachoeira do Sul, Candelária, Carazinho, Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Giruá, Ijuí, Jacuizinho, Não-Me-Toque, Nova Palma, Panambi, Pinhal Grande, Rosário do Sul, Santa Maria, Santana do Livramento, Santiago, Santo Ângelo, Santo Cristo, São Borja, São Francisco de Assis, São Gabriel, São João do Polêsine, São Miguel das Missões, São Sepé, Silveira Martins, Sobradinho, Toropi, Três Passos, Uruguaiana.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Nossas Unidades**, 2016. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>> Acesso em: 26 set. 2016.

Na tentativa de atender aos preceitos legais nacionais e mundiais, no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência e gerar uma cultura de profissionalização destas, foi criado, no ano 2000, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais – TEC NEP, numa parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -

SETEC e a antiga Secretaria de Educação Especial - SEESP, com o objetivo principal de consolidar os direitos das pessoas com deficiência, visando à inserção destas em cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Tecnológicos, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O TEC NEP foi proclamado internacionalmente pela Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), sendo fixado no Brasil pela Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996), fazendo parte da Política Pública Inclusiva no âmbito da educação. Logo, no ano de 2010, foi transformado numa ação da SETEC/MEC, denominada de Ação TEC NEP, deixando de existir no ano de 2013.

O programa previa a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais<sup>6</sup> - NAPNE, os quais são responsáveis por articular ações de implantação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições, com propósito de prepará-las para receber estes estudantes, a fim de criar uma cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e, principalmente, a busca pela quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (PROGRAMA TEC NEP, 2000).

A partir dessas ações em torno da realidade das instituições de ensino, no que se referia aos processos de inclusão, o IFFar instituiu, no ano de 2012, a Coordenação de Ações Inclusivas – CAI – Resolução CONSUP nº 10/2013 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013a), na Reitoria e em todos os *Campi*, a qual faz parte do organograma funcional da instituição e está diretamente ligada a Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. Essa Coordenação tem como principais atribuições: colaborar para a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo, assegurando uma gestão democrática realizada no coletivo, voltada para melhorias na acessibilidade arquitetônica, educacional, comunicacional e atitudinal tanto no espaço escolar, como na comunidade em geral.

Ainda, na perspectiva de regulamentar e estabelecer uma identidade institucional, no que tange a inclusão em todos os espaços institucionais, foi

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada para referir-se a crianças e a jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada a (às) deficiência(s).

construída, de forma coletiva, a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar - Resolução CONSUP nº 15/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b).

Dessa forma, todas as ações pensadas a partir desta política têm o objetivo de garantir a inclusão, pensando desde o acesso, as condições para o ingresso, a busca pela permanência dos estudantes na instituição, até a conclusão de curso com sucesso, além do acompanhamento dos egressos. Procurando consolidar, desta maneira, os processos inclusivos na Instituição, com foco principal nas questões referentes à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas políticas afirmativas e nas temáticas de gênero e sustentabilidade social.

Buscando firmar suas ações inclusivas, o IFFar possui seus Núcleos Inclusivos, subordinados as CAIs, dos *Campi* e Reitoria, devendo os *campus* implementá-los em seu organograma funcional, quais sejam:

Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE – Portaria CONSUP nº 14/2010 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2010a) – tem como objetivo acompanhar a vida escolar dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), incluindo também as pessoas com diferentes dificuldades de aprendizagem. Esse núcleo promove o apoio aos estudantes e orienta quanto às adaptações referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com as necessidades destes sujeitos, dentro das possibilidades institucionais.

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI – Resolução CONSUP nº 23/2010 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2010b) – tem como finalidade implementar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pautadas na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos – NEAMA – Resolução CONSUP nº 33/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014c) – com o objetivo de produzir materiais didáticos acessíveis, promovendo ações formativas relacionadas à inclusão e à adaptação de materiais didático/pedagógicos Este núcleo é composto pelo Coordenador de Ações Inclusivas



da Reitoria, Revisoras de Texto Braille, Intérprete de Libras e demais profissionais necessários para produção e adaptação desses materiais.

Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS – Resolução CONSUP nº 23/2016 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2016b) tem como finalidade promover a equidade de gênero, a conscientização da diversidade em um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Tem como foco o fortalecimento do papel educacional na garantia de ser promotor da cultura de respeito aos direitos humanos de gênero e da valorização da diversidade, promovendo medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. Contribuindo, assim, para que as instituições de ensino não sejam instrumentos da reprodução de preconceitos e, sim, espaços de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira no caminho consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático.

Nesse locus, o IFFar oferta disciplinas com enfoque inclusivo para todos os cursos, nas diferentes modalidades de ensino, destacando-se a Educação para a Diversidade, Libras I e II, Turismo Acessível, Acessibilidade Arquitetônica e Mobilidade Urbana, todas já em pleno funcionamento. E, através de sua Política de Diversidade e Inclusão, garante-se o acesso e a reserva de 50% das vagas e/ou cotas no Processo Seletivo para os estudantes com deficiência, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), dispondo também do Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos e Concursos (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013c) com o objetivo de orientar os processos seletivos institucionais, visando resguardar condições mínimas de acessibilidade. Da mesma forma, na busca por assegurar o acesso e o rompimento das barreiras comunicacionais que impeçam ou limitam a participação das pessoas com deficiência a todas as informações no site e no e-mail institucional, foi elaborada uma regulamentação para a acessibilidade virtual no IFFar – Resolução CONSUP nº 12/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015a).

Primando também pela consolidação das políticas inclusivas, pela transversalidade das ações da Educação Especial e pela qualidade ofertada no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na

instituição, constituiu-se o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE – Resolução CONSUP nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b).

Figura 4 – Ações inclusivas no IFFar



**Descrição da Figura:** Quadro contendo no centro um círculo na cor azul, com a seguinte escrita na cor branca: CAI (Coordenação de Ações Inclusivas); rodeado por quadro quadrados na cor azul, com indicações de setas em cada um deles para o círculo central, com as seguintes escritas na cor branca, em ordem crescente: NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais); NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas); NEAMA (Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos) e NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual). Abaixo do círculo central, seguido de uma seta indicativa, encontra-se um retângulo na cor azul com a seguinte escrita na cor branca: Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, logo, abaixo deste, três setas, apontando para três retângulos, na cor azul claro, alinhados lado a lado, com as seguintes escritas na cor azul: à esquerda, Resolução Acessibilidade Virtual; centralizado, Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos e Concursos e à direita, Professores e Regulamento AEE.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações de ações inclusivas do IFFar.

Nesse viés, o IFFar busca efetivar seu compromisso com as questões referente à inclusão, pensando desde o acesso, as condições para o ingresso, a busca pela permanência, a formação qualificada e a conclusão de curso dos alunos na instituição.

## 2.3 AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: PRIMEIROS ALINHAVOS

E há que se cuidar do broto. Pra que a vida nos dê flor e fruto.  
(Milton Nascimento)

Vislumbrando o processo de inclusão como primordial no Instituto Federal Farroupilha - IFFar, diante da necessidade de qualificação, da garantia de direitos e de melhor atendimento para os alunos público-alvo da Educação Especial que já se encontravam matriculados na instituição, foram sendo delineados os primeiros alinhavos na busca pela criação do código de vagas para Professores de Educação Especial na instituição.

Nesse sentido, a partir do ano de 2013, começaram a ser articulados os encaminhamentos para criação deste cargo, embasados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013a), bem como em outros documentos legais que respaldassem esse direito institucionalmente.

As primeiras ações para concretização da proposta de criação deste código de vagas na instituição partiram do Coordenador de Ações Inclusivas da Reitoria na época, apoiado pela Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. Para tanto, foi formalizado um processo com a sustentação teórica legal necessária, buscando um convencimento institucional, no que tange, especialmente, ao descumprimento dessa oferta em todos os níveis, espaços e modalidades, como preveem as legislações da área. (Fonte: Narrativa Oral do Ex-Coordenador da CAI/2013).

Logo, a proposta foi encaminhada para defesa no CODIR<sup>7</sup>, onde os Diretores propuseram a discussão desta em seus respectivos *campi* com as Coordenações de Ações Inclusivas – CAIs. Dessa forma, após reunião com todas as CAIs para discussão da referida proposta, alguns Coordenadores, em especial os que não apresentavam formação em nível de Graduação na área da Educação Especial, tentaram argumentar de forma contrária, mas, posteriormente, foram convencidos pelos demais participantes da importância da mesma, sendo esta aprovada por todos. (Fonte: Ata Nº 10/2013 CODIR - Documento legal/institucional, disponível em:

---

<sup>7</sup> Órgão consultivo de apoio do IFFar, trata de matérias no âmbito administrativo, econômico, orçamentário e financeiro, bem como do que diz respeito às políticas de ensino, em conformidade com as diretrizes da instituição. Suas recomendações serão tomadas por maioria simples dos seus membros, tendo caráter consultivo para as decisões do(a) Reitor(a).

[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201371514657522ata\\_n%C2%BA\\_10\\_2013\\_-\\_codir.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201371514657522ata_n%C2%BA_10_2013_-_codir.pdf) – IF FARROUPILHA, 2013d).

Após a aprovação por parte dos Diretores Gerais e Coordenadores das CAIs dos *campi*, a proposta foi encaminhada ao CONSUP, recebendo aprovação em todas as instâncias institucionais.

Ressaltamos que, através dos registros encontrados na ata já mencionada, a denominação do cargo Professor de Educação Especial/AEE justifica-se pelo entendimento de que, desta maneira, este profissional poderia tanto atuar como docente, ministrando disciplinas, como realizando o AEE.

Salientamos que, anterior à chegada desses profissionais na instituição, o trabalho desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial era realizado pelo NAPNE, apoiado pelas CAIs dos *campi*, que proporcionavam apoio e atendimento pedagógico aos estudantes que ingressavam pelas cotas PcDs - Pessoas com Deficiência.

Destacamos, conforme registros encontrados na Instituição, que, no ano de 2012, entrou em exercício no IFFar, *campus* São Borja, uma Professora Temporária de Educação Especial, aprovada no Edital nº 1, de fevereiro de 2012, assumindo disciplinas nos cursos técnicos integrado e subsequente, porém esta recebeu também a incumbência, especialmente, de verificar, analisar e trabalhar com as situações dos alunos com necessidades educacionais especiais deste *campus*. O trabalho dessa professora foi relatado em sua Dissertação de Mestrado (HONNEF, 2013), a qual se encontra disponível nas referências.

Nesse sentido, assinalamos que, antes mesmo de se pensar na criação deste cargo na instituição, já havia sido realizado um trabalho com foco na área da Educação Especial, apesar de não ser reconhecido por esta denominação na época.

Assim, diante de todo esse processo, foi criado o cargo de Professor de Educação Especial/AEE no IFFar, tomando posse, no ano de 2014, três Professores de Educação Especial/AEE.

A instituição atualmente conta com seis Professores de Educação Especial/AEE, os quais estão lotados nos *campi*: Alegrete, São Vicente do Sul, Jaguari, São Borja, Panambi e Frederico Westphalen. Contudo, apesar do PDI 2014/2018 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a) apontar que até final do ano de 2018 todos os *campi* deveriam prever esse profissional em seu quadro,

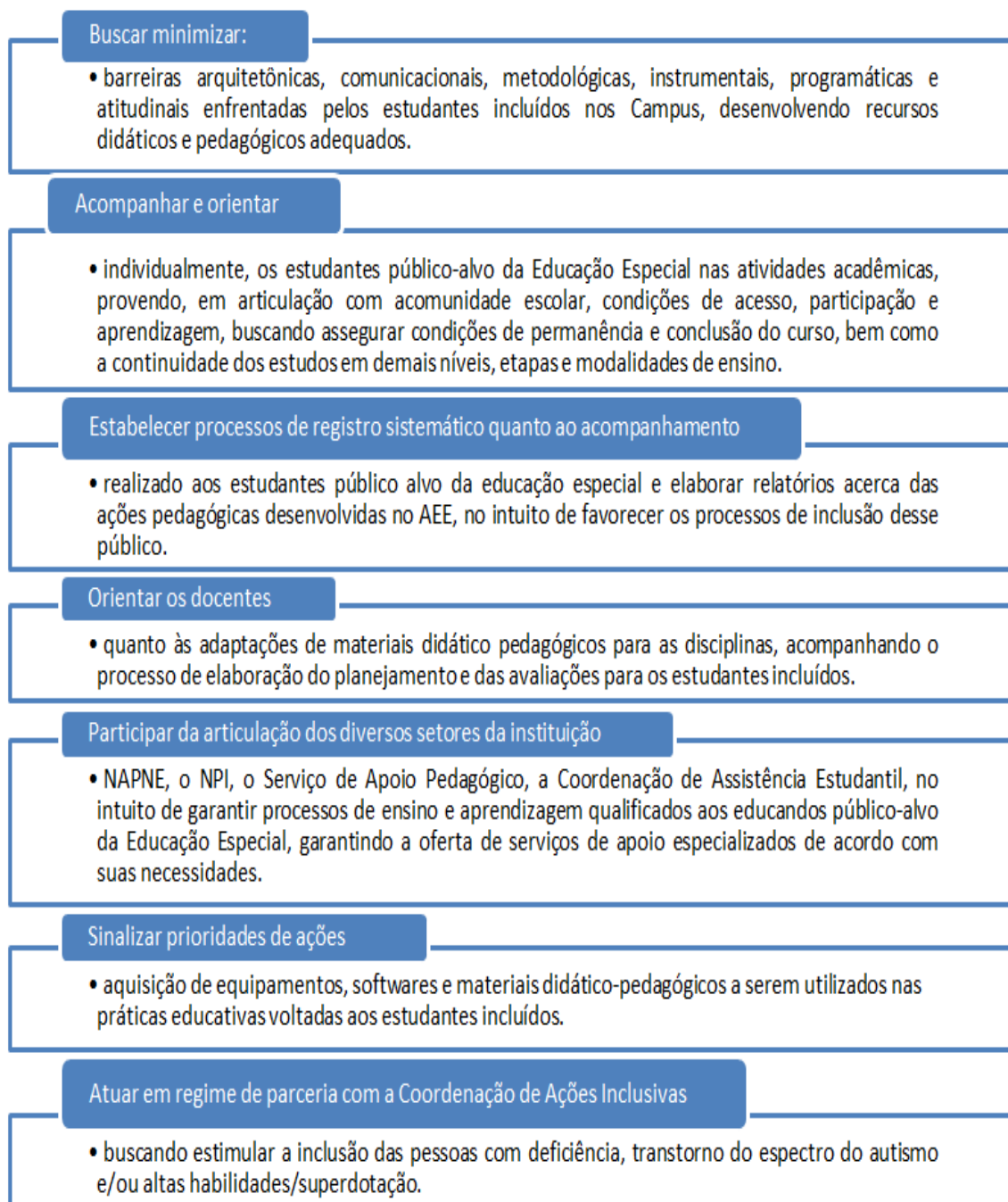
justificamos que não são todos que os possuem, indicando que este ainda é um processo que está se constituindo institucionalmente.

Com a nomeação dos Professores de Educação Especial/AEE, começou um movimento no sentido de fomentar um documento que fosse norteador do serviço de AEE na instituição.

Nesse intuito, foi elaborado por esses profissionais o Regimento do AEE no IFFar, aprovado pela Resolução CONSUP nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b).

O documento traz como objetivo principal do AEE no IFFar, contribuir para a implantação e consolidação de políticas inclusivas, garantindo a transversalidade das ações da Educação Especial, bem como:

Figura 5 – Objetivos do AEE no IFFar



**Descrição da Figura:** Quadro com as bordas na cor azul, contendo os objetivos do AEE no Instituto Federal Farroupilha. Destacadas em cor azul com escrita em branco, encontram-se as seguintes frases: buscar minimizar; acompanhar e orientar; estabelecer processos de registro sistemático quanto ao acompanhamento; orientar os docentes; participar da articulação dos diversos setores da instituição; sinalizar prioridades de ação e atuar em regime de parceria com a Coordenação de Ações Inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no capítulo I da Resolução CONSUP nº 15/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b). Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao\\_15\\_de\\_16\\_de\\_marco\\_de\\_2015\\_consul aprova regulamento do atendimento educacional especializado.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao_15_de_16_de_marco_de_2015_consul aprova regulamento do atendimento educacional especializado.pdf)>

Acesso em: 28 set. 2016.

Este Regimento teve como embasamento legal o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a); as metas institucionais aprovadas no PDI 2014/2018 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a); a Resolução CONSUP nº 15/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b) e as ações previstas na Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013b).

Apontando que para a atuação no AEE na instituição, o profissional ocupará o cargo de docente, devendo ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Além disso, é necessário que haja o resguardo de horas-aula para o AEE, devendo ser estas prioritárias e balizadoras da carga horária semanal, sendo sua atuação no AEE incluída como atividade docente no Plano de Trabalho do Docente, conforme artigo 6º da Resolução CONSUP nº 185/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014d).

Nessa perspectiva, são atribuições do professor que atua no AEE no IFFar:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.
- II – Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade, tais como o SAP, a CAE, coordenações de curso, professores das áreas específicas, intérpretes de LIBRAS, etc.
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.
- VII – Ensinar e usar a Tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
- VIII – Estabelecer articulação com os professores das áreas específicas, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- IX - Participar de comissões, reuniões de conselhos escolares, de órgãos colegiados e do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI).
- X - Elaborar projetos de ensino, pesquisa e extensão.
- XI - Orientar bolsistas, estagiários e/ou monitores (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b).

O serviço de AEE procura a articulação com os docentes das áreas específicas em regime de colaboração, objetivando que as estratégias pedagógicas sejam planejadas de forma colaborativa com o professor da Educação Especial, assim como as adaptações a serem realizadas no Plano de Ensino, no Parecer individual do aluno e no Diário de Classe, visando o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

No âmbito desta instituição, o AEE é um serviço vinculado ao NAPNE, regido pela legislação específica vigente.

Apontamos que o IFFar se apresenta como o primeiro Instituto Federal do estado do RS a ter no seu Quadro de Servidores o cargo de Professor de Educação Especial/AEE, bem como a ofertar o AEE com este profissional, como aponta pesquisa realizada por Welker (2016), o que ratifica a relevância desta pesquisa.



### 3 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Entre o sonho de ser e o querer, há o que é o real, a escola real, o aluno real, a inclusão é uma realidade, não tem mais volta, é preciso agora adequar-se a essa nova tarefa, incluir significa muito mais do que atender as diferenças: significa rever posturas, valores, comportamentos, preconceitos e conceitos (Lino, 2006, p. 55).

Tendo como base a epígrafe acima, que nos traz a inclusão como uma realidade, procurou-se, neste capítulo, compreender a trajetória da Educação Especial e, conseqüentemente, da inclusão na atualidade educacional brasileira. Para isso, faz-se necessário retornarmos à história, situando os principais eventos e legislações que marcaram essa modalidade de ensino.

#### 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historicamente, a Educação Especial vivencia mudanças paradigmáticas, terminológicas, sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos, decorrente de todo um percurso estabelecido por diversas legislações que moldaram os rumos traçados para o atendimento dos alunos com deficiência no Brasil.

A legislação que institucionaliza os direitos das pessoas com deficiência à educação no nosso país tem suas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e assinada pelo Brasil na mesma data. Esta lei preconiza a igualdade de direitos para todos e assim estabelece:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Partindo do princípio dos direitos humanos e do pressuposto de igualdade contido nesse documento, torna-se necessário revermos a forma altamente excludente como se dava a educação de pessoas com deficiência, que até a metade

do século XX ocorria por meio de ações isoladas do Estado ou de núcleos assistenciais.

Os fatos demonstram que, até a década de 40, não havia uma preocupação, no contexto da educação nacional, com o ensino das pessoas deficientes.

Salientamos que os serviços de Educação Especial caminharam de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma fase em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, chegando até as instituições de educação escolar e a integração destas no sistema geral de ensino.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (BRASIL, 2008a).

Neste viés, podemos dimensionar que a Educação Especial no Brasil se constituiu, ao longo dos anos, pelo atendimento às pessoas com deficiência, na maioria das vezes, em espaços segregados que contribuíram ainda mais para a discriminação e o preconceito. Ressaltamos que,

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008a).

Percebemos então que, mesmo diante ao processo de democratização da escola, os sujeitos com deficiência ainda continuavam fadados a viver fora do convívio social em função de suas diferenças. E, conseqüentemente, a escolarização daqueles que não eram considerados dentro dos “padrões de normalidade” é restringida, evidenciando-se, assim, uma forma de exclusão legitimada, como foi citada, naturalizando-se, deste modo, o fracasso escolar, reflexo dessa situação de segregação escolar.

Contudo, inicia-se, na década de 50, uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

Destacam-se, como marcos fundamentais na educação das pessoas com deficiência no nosso país, a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e a do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. Esses dois marcos representaram uma grande conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso um século, aproximadamente, para que a Educação Especial começasse a ser um dos componentes do nosso sistema educacional, passando a ser denominada de "educação dos excepcionais"<sup>8</sup>. Segundo Mazzota (1996, p. 27),

No panorama da política nacional brasileira, a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” vem a ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

Nessa década, o movimento pela integração social se intensificou com a inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer, refletindo-se num aumento considerável dos serviços de ensino especial.

A tentativa de escolarização dos deficientes no ensino regular foi se constituindo como uma necessidade política, devido às transformações sociais instituídas pelas demandas do mercado de trabalho da década de 1950. Isso aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a qual dedica o Capítulo III (artigos 88 e 89) à educação de excepcionais (MAZZOTTA, 2011).

Em termos de legislação brasileira, a Educação Especial foi reconhecida pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que garantiu o direito dos alunos excepcionais à educação, indicando em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (MAZZOTTA, 1996).

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada na época para referirem-se as pessoas com deficiência.

Entendemos, de acordo com Mazzota (2001), que esse artigo acabou por fomentar a formação de dois sistemas educacionais distintos, o geral e o especial, pois sugere que, quando a educação de excepcionais não se enquadrasse no sistema geral de ensino, esta estaria enquadrada, então, em um sistema especial. Sob esse aspecto, a Educação Especial era entendida apenas como um sistema paralelo.

Com esta lei, toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Dessa forma, ao mesmo tempo em que previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral, através do incentivo às iniciativas privadas que visassem à educação de alunos com dificuldades, acabou tornando contraditórias suas afirmações iniciais, que previam a educação pública para o desenvolvimento de todos.

Vale referir também a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que alterou a LDBEN de 1961 e teve sua redação também alterada pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), a qual fixa as diretrizes e bases de ensino de 1º e 2º graus, definindo o objetivo geral para os ensinos comum e especial, como o de:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (MAZZOTTA, 1996, p. 69).

Todavia, somente a partir dos anos de 1970, acontece a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em todo território Nacional (MAZZOTTA, 1996).

Vivia-se, naquele momento, o auge do período integracionista. O princípio da integração norteou os ideais da Educação Especial e visava integrar o aluno com necessidades especiais à escola, pois, de acordo com o atendimento que lhe era oferecido nesse modelo, era o aluno quem deveria se adequar à escola e não a escola ao aluno.

Ainda no período Imperial, em 1874, iniciou-se a assistência aos deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira. Segundo Mazzotta (1996) sobre o tipo de assistência prestada, há informações insuficientes para sua caracterização como educacional, poderia se tratar de assistência médica e não propriamente educacional ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

A Educação Especial passou, então, a constar como área prioritária nos planos setoriais de educação, através da Emenda Constitucional nº 12/1978 (BRASIL, 1978a), que assegurava aos deficientes, em artigo único, a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

- I - educação especial e gratuita;
- II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978a).

Nos anos 80, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial – SESPE. Também nesse período, após a proclamação da República, ocorreram mudanças políticas, econômicas e sociais que interferiram no cenário da educação brasileira, representando um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

Em 1986, pelo Decreto nº 93.613/1986 (BRASIL, 1986), o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, vinculada à Diretoria Superior do Ministério da Educação – MEC.

No entanto, as mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, reafirma o direito de todos os brasileiros à educação e em seu artigo 206, afirma o princípio de que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que abre maior espaço para a luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência. Logo, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano seguinte, é promulgada a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público, definindo crimes e dando outras providências.

Em 1990, a SESPE foi extinta. Com isso, as funções da antiga Secretaria são remanejadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb, conforme o Decreto nº 99.678/1990 (BRASIL, 1990a). Essa aproximação da Educação Especial com a Educação Básica se mostra uma tímida tentativa de se superar a dicotomia entre ensino regular e especializado na educação nacional.

A Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990b), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estabelece, em seu artigo 55, a obrigatoriedade de matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Esse entendimento de que o ensino de pessoas com deficiência deve ser na rede regular está em consonância com os pressupostos que constam de documentos internacionais dessa década, dentre eles a Declaração Mundial para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca datada de 1994. Mas, o que se observa, nesses documentos internacionais, é um apelo a favor da mudança do paradigma da integração para o da inclusão.

Destacamos que, no mesmo ano em que a Declaração de Salamanca propõe a transição da integração para a inclusão, apontando que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, no Brasil, é publicada a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994c), no intuito de orientar essa modalidade de ensino no país. A tônica deste documento enfatizava a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades, e a base filosófica ideológica adotada foi o paradigma da normalização/integração, essa concepção é entendida como um princípio em que,

Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que ela se desenvolve, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades educacionais modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas de condições de vida da do resto da sociedade (BRASIL, 1994c).

Sendo assim, o referido documento condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Definindo assim a Educação Especial como:

Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado (BRASIL, 1994c, p. 17).

Entretanto, essa política, ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Em meio a esses acontecimentos, no ano de 1992, reestrutura-se a Secretaria de Educação Especial, mas agora rebatizada pela sigla SEESP, responsável por todas as políticas e ações referentes à Educação Especial, permanecendo até o ano de 2011.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), surge com intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação e o pressuposto da inclusão. A lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos, como a extensão da oferta da Educação Especial na faixa etária de zero a seis anos, a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Preconizando, também, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegurando a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Trazendo desta forma em seu texto, a necessidade de mudança a partir do sistema educacional e não da pessoa com deficiência.

Identificamos que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que tem suas bases na Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), sendo instituída pelo Decreto nº 914/1993 (BRASIL, 1993) e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), reafirma o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular. Essa política demarca ainda a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, definindo como crime o ato de recusar, suspender, procrastinar ou cancelar a inscrição de alunos em estabelecimento público ou privado por motivo de deficiência. Considera-se, para os efeitos deste documento:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

A Educação Especial caracteriza-se, neste decreto, por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecida principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, indicando a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares, estabelecendo, também, que:

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 (BRASIL, 1999).

No seu artigo 29, o mesmo determina que as escolas e instituições de educação profissional oferecerão se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência. Incluindo suportes como:



- 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 (BRASIL, 1999).

Nessa mesma perspectiva, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. A repercussão com este decreto exigiu uma reinterpretação da Educação Especial, na questão referente à eliminação das barreiras que impediam o acesso à escolarização.

Ainda neste ano, acompanhando os processos de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), vêm para orientar o processo de educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, apontando para a abrangência em todos os níveis e modalidades da educação básica, ressaltando a qualidade na educação para todos. Nestas diretrizes, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentar:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 02).

Desse modo, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE até 2010 (BRASIL, 2001c), trata também do acesso, da qualidade e da democratização do ensino, consubstanciando o direito de todos à educação. Este plano ganha destaque quando “assinala que o grande que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2008a).

Logo, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a).

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, é implementado pelo Ministério da Educação - MEC, servindo como um subsídio de apoio aos sistemas de ensino, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2003b).

E, nesta busca por disseminar a construção de sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos no ensino regular, o Ministério Público Federal, no ano de 2004, publica o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004b).

Este referencial contém uma análise da legislação pertinente à educação especial e orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores. São considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação (BRASIL, 2004b).

Visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), dispendo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PDE no eixo educação consolida as principais ações que vem sendo implementadas pelo MEC, cujo foco é o fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

O PDE no eixo Educação congrega um conjunto de ações em desenvolvimento nas diferentes áreas, visando promover a inclusão social das pessoas com deficiência, como, a formação de professores para a Educação Especial; a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; a acessibilidade

arquitetônica dos prédios escolares; acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No entanto, há uma mudança significativa em relação à Educação Especial, com o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a), referente à delimitação do seu público-alvo, o qual se restringe a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deixando, dessa maneira, à margem os alunos com dificuldades de aprendizagem, que não constituem mais público a ser atendido no AEE.

A Política objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Esse documento, além de definir os estudantes elegíveis para a Educação Especial, também reforça os princípios e os fundamentos das escolas inclusivas.

Nesse seguimento, no ano de 2009, foi disposta a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial.

É também publicado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) que dispõe sobre a Educação Especial, AEE e dá outras providências. Este Decreto revogou, na íntegra, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c) e causou controvérsias na interpretação de seus artigos por, supostamente, recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de alunos com deficiência.

A aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020), documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País para a próxima década, composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação, tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação (BRASIL, 2014).

Destacamos a Meta 4 do PNE, que trata da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, trazendo o seguinte texto:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2014).

Em nosso entendimento, a redação deste documento legitima a exclusão da população com deficiência do sistema comum de ensino, pois permite a triagem de alunos para o ingresso na escola e traz de volta a segregação em escolas e classes especiais, permitindo também que se determine a entrada ou não do aluno numa escola comum. Ação essa que, pelo histórico legislativo do país, não foi nenhuma inovação, visto que, ao longo dos anos, as regulamentações sempre oscilaram entre a escola regular e as instituições especializadas.

Em seguida, no ano de 2015, apresenta-se a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) - 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 da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.

Percebemos nesta lei a preocupação em orientar quanto ao direito das pessoas com deficiência nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Públicas e Privadas, através da disponibilização de provas em formatos acessíveis, para atendimento às necessidades específicas dos candidatos.

Assim, após a explanação da trajetória das legislações que tratam da Educação Especial, podemos perceber que, apesar de alguns entraves e controvérsias, essas pessoas ganharam espaço tanto no campo social quanto

educacional, onde verificamos, sobretudo, a preocupação em igualar as oportunidades de acesso ao ensino regular.

Porém, diante da atual situação educacional do país, sem dúvida, podemos afirmar que a educação e o processo de inclusão, foram relegados a um segundo plano, revelando a falta de uma política que verdadeiramente tenha a Educação como uma prioridade, pois ainda o investimento tanto político como financeiro encontra-se muito atrelado a subjetividade de interpretações de alguns e aos interesses de muitos. Desta forma, não podemos deixar de observar que, por trás de qualquer legislação, existem interesses e, principalmente, um contexto histórico e ideológico como pano de fundo do cenário que se vive na época.

Assim, o atual momento educacional e político que estamos vivenciando exige uma reflexão urgente sobre o real papel da escola, a qual vem produzindo muitos argumentos que proferem a defesa pela inclusão, mas a partir de um contexto socioeconômico e educacional excludente .



## 4 CONTEXTUALIZANDO O AEE NO BRASIL: NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL?

O debate contemporâneo sobre a inclusão escolar e a educação especial permite que se identifique o conceito de atendimento educacional especializado como um de seus eixos prioritários (BAPTISTA; PEDÓ, 2013).

Ao longo dos anos, o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE passou por vários redirecionamentos e transformações, apresentando-se como uma política pública na implementação e organização dos serviços da Educação Especial, configurando-se, hoje, como um dos eixos prioritários no que se refere à inclusão.

Nesse sentido, a fim de elucidar os processos de implementação do AEE, nos reportamos, neste capítulo, às diversas configurações deste atendimento, através das legislações que vêm o delineando no contexto da educação brasileira.

### 4.1 PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS SOBRE O AEE

Na época do Império, o atendimento especializado evidenciava diferentes compreensões e terminologias, se organizando como substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinava formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos<sup>9</sup> que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008a).

O atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi explicitamente assumido, em âmbito nacional, somente no ano de 1957, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

Dessa forma, em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o atendimento educacional aos excepcionais passa a ser fundamentado e o seu direito à educação fica estabelecido preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008a).

---

<sup>9</sup> Os testes psicométricos focalizam principalmente as aptidões. Servem para determinar os quantos elas estão presentes em cada pessoa, com a finalidade de prever o seu comportamento em determinadas formas de trabalho.

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que alterou a LDBEN de 1961, definiu tratamento especial para os alunos com deficiência física, mental, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, mas não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabando por reforçar o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais. Referindo ainda, em seu artigo 88, que a educação dos excepcionais pode no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (MAZZOTTA, 1996).

Destacou-se, através da Portaria Interministerial nº 186/1978 (BRASIL, 1978c), a ampliação das oportunidades deste atendimento aos excepcionais, vinculados à perspectiva clínica e educacional, a fim de possibilitá-los a integração social, dependendo de seu diagnóstico. Desse modo, o atendimento especializado referia-se tanto à prestação de serviços de reabilitação quanto à educação em caráter substitutivo. Segundo Mazzotta (1996, p. 73), “o encaminhamento dos excepcionais ao sistema educacional fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados”.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é concebida como um direito de todos (artigo 205) e o AEE é garantido aos portadores de deficiência<sup>10</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

Nesta forma, os alunos com deficiência seriam integrados às escolas regulares, tendo um processo educacional à parte, em classes especiais, com professores especializados. Tratava-se do paradigma integracionista, compreendendo que o aluno é quem deve se adaptar à escola regular. Sasaki (1997, p. 32) expõe que:

No modelo integrativo a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola.

No entanto, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1090 (BRASIL, 1990b), é determinado aos pais ou responsáveis à obrigação

---

<sup>10</sup> Nomenclatura utilizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) para se referir às pessoas com deficiência.



por matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. O documento ainda contribui destacando que,

[...] a criança e o adolescente portadores de necessidades especiais receberão atendimento especializado, e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para o tratamento, habilitação e reabilitação (MAZZOTTA, 2005, p. 82).

Logo, no ano de 1994, acontece a publicação da Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994c), visando garantir o atendimento educacional dos alunos portadores de necessidades especiais<sup>11</sup>. Para a PNEE (BRASIL, 1994, p. 13),

O educando especial é tido como aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

Percebemos, porém, uma mudança importante no contexto educacional com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em que a Educação Especial começa a ganhar maior visibilidade, dispondo, em seu artigo 4º inciso III, que é dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Especificando, também, que o atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. A lei define, em seu artigo 58, o entendimento da Educação Especial como:

Uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais e que, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que possam ser atendidas as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

A LDBEN preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de

---

<sup>11</sup> Nomenclatura utilizada na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994) para se referir às pessoas com deficiência.

suas deficiências e assegurando a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Nesse mesmo aspecto, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), as quais instituem as Diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Saliendo que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade desse atendimento.

As Diretrizes vêm representar um avanço na universalização do ensino e um marco fundacional quanto à diversidade na educação brasileira, determinando, em seu artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001b).

Nesse documento, amplia-se o caráter da Educação Especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, ou seja, o atendimento ainda nas classes especiais, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Contrariamente, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001c), estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, visando à ampliação do atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional e, extraordinariamente, em classes e escolas especiais.

Frente a essa realidade, em 2003, é criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de

acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A partir disso, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização do AEE complementar ou suplementar à escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional, é instituído o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007b). O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM objetiva:

[...] apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo deste atendimento, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2007b).

Com base no exposto, a legislação educacional prescreve que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, podendo, também, ser realizado em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação, oportunizando aos alunos com necessidades especiais que não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

Este programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, cabendo ao sistema de ensino a disponibilização do espaço físico para implantação desta sala, bem como do professor para atuar neste atendimento.

No mesmo ano, é implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, estabelecendo as Metas do Compromisso Todos pela Educação, é implantado pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007d), garantindo o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Em 2008, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo

cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estiverem matriculados em classes comuns de ensino regular público e concomitante no AEE. Com isso, o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior, sendo contemplada:

[...] matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010c, p. 2).

Caberá à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos sistemas que sigam as ações voltadas a este atendimento, entre outras que atendam aos seguintes objetivos:

[...] implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011a).

Este Decreto especifica, ainda, os objetivos do AEE, sendo eles:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. I;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011a).

O AEE pode ser considerado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Esse atendimento deverá integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo 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.

Nessa perspectiva, buscando ratificar essas ações referentes à educação inclusiva, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a), instaurando um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, onde o AEE entra em cena com maior intensidade no país, dando visibilidade a novos dispositivos legais e pedagógicos, reconfigurando a Educação Especial, vista nesta perspectiva como:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Nas diretrizes desta política é possível visualizar o grande enfoque destinado ao AEE cabendo à educação especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização destes serviços e recursos em sala de aula (BRASIL, 2008a).

A PNEEPEI tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes que constituem o público-alvo do AEE, delimitados como:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;  
Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Ret, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;  
Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008a).

Essa política passa a orientar os sistemas de ensino, visando à promoção de respostas às necessidades educacionais, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Assegurando também a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, assegurando condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. De acordo com a PNEEPEI (2008, p. 15), o AEE tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Destaca-se na política, o caráter complementar e suplementar deste atendimento, e não mais substitutivo, a natureza das atividades que se diferenciam das realizadas em sala de aula e a articulação deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum.

Além disso, é importante enfatizar a obrigatoriedade da oferta do AEE pelas redes de ensino, em turno inverso à sua escolarização, preferencialmente na própria escola em que está matriculado ou em centros especializados que realizem o atendimento educacional, realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos:

[...] no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a).

A perspectiva da educação inclusiva presente na PNEEPEI traz uma nova abordagem para a Educação Especial em âmbito nacional, pois propõe a inserção dos alunos público-alvo da Educação especial nas escolas regulares e dá destaque ao AEE como forma de apoio para a educação desses alunos.

Este atendimento é definido, por meio deste documento, como prioridade, sendo discutido e organizado a partir da referida política. Porém, não é nesse documento que ocorre a primeira indicação para o AEE, como já foi anteriormente referido, este já era previsto desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo sua oferta apresentada como dever do Estado.

Notamos, então, que, embora o AEE decorra de uma discussão anterior à referida política, essa legislação o define e busca respostas às demandas escolares atuais de atendimento aos alunos, colocando-o sob novos princípios, agora regidos pela lógica da inclusão. Pertile (2014, p. 69) considera que,

O AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão e ao ser colocado como garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e na aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Este documento apresenta detalhadamente as ações à implementação do AEE, seu público-alvo, as salas de recursos multifuncionais e as competências do professor de AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola, trazendo este atendimento como parte integrante do processo educacional.

E, no intuito de orientar, especificamente, na oferta e organização do AEE, foram emitidas Notas Técnicas através do MEC/SEESP e SECADI, quais sejam:

Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 9/2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre as Orientações para Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado;

Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010 (BRASIL, 2010c), que dispõe sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 55/2013 (BRASIL, 2013b), que orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

Por conseguinte, corroborando com as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, traz em seu artigo 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 (BRASIL, 2011a).

Para fins deste Decreto, o AEE será 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 (BRASIL, 2011a).

Sendo assim, procurando fortalecer essas práticas inclusivas, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), através da meta 4 – Educação Especial, objetivou universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, 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.

Percebemos que, de acordo com o disposto na maioria das legislações citadas, o Poder Público deverá assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, do AEE, o acesso ao ensino regular, adotando medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Observamos, dessa maneira, esforços no sentido de garantir o acesso e a permanência de todos na escola através das políticas públicas, porém a história nos mostra que a educação das pessoas com deficiência vem sofrendo modificações ao longo dos anos, e que, até o momento, não se conseguiu efetivar uma escolarização/inclusão satisfatória para estes alunos que constituem seu público-alvo.

Assim, podemos perceber que, atualmente, a Educação Especial é vista como subsumida ao âmbito do AEE, praticamente como sinônimo deste, o qual assume tamanha relevância nas legislações, sendo considerado como estrutural para o processo de inclusão escolar.



## 5 (RE) SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 50).

A história da educação nacional revela o acesso à escolarização como um privilégio de poucos. Reiterando uma forma de exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais a favor de uma ordem social estabelecida.

Diante disso, evidenciou-se o paradoxo exclusão/inclusão e a premência de mudanças na configuração escolar.

Nessa vertente, ganha espaço a democratização escolar<sup>12</sup>, promovendo a abertura da instituição de ensino àqueles sujeitos que, pelas mais variadas razões, encontravam-se abolidos do seu meio.

Logo, sob a égide de uma “Educação para Todos<sup>13</sup>”, vem se demarcando a necessidade da escola rever seus princípios, a fim de dar conta da diversidade que nela se encontra.

Nesse contexto, entra em cena a formação dos professores de Educação Especial para atuar frente ao processo de inclusão, que ora, se apresenta como proposta no cenário educacional brasileiro.

Em face dessa nova realidade política e educacional, os professores de Educação Especial vêm se deparando com um movimento de ressignificação de sua atuação pedagógica na busca por dar suporte às novas exigências profissionais, que hoje, se apresentam. Dessa forma, parece surgir um novo perfil de professor que vai atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Assim, considerando que as discussões sobre a formação dos professores de Educação Especial não se esgotam aqui, neste capítulo apontaremos como essa vem se (re)significando no âmbito educacional nacional, frente à perspectiva inclusiva.

---

<sup>12</sup> Entendido aqui como ato de minimizar a centralização das decisões dos rumos da educação.

<sup>13</sup> Segundo a UNESCO, Educação para Todos significa que todas as crianças, incluindo aquelas que têm limitações ou veem de grupos marginalizados dentro da sociedade, têm direito à educação.

## 5.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REALIDADE BRASILEIRA

Diante das intensas mudanças que têm caracterizado a Educação Especial brasileira, como a valorização da inclusão e do atendimento a todos os alunos na escola regular, a questão da formação dos professores emerge neste século, como crucial (CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2011).

No país, nas últimas décadas, o discurso em prol da inclusão educacional vem adquirindo cada vez mais ênfase, se propagando e ganhando novos contornos.

Neste cenário, segundo Pertile (2014), as políticas educacionais pertinentes à Educação Especial aderiram à perspectiva inclusiva e esta foi imbuída de novos preceitos.

No entanto, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, mesmo em meio a toda a intencionalidade<sup>14</sup> que carrega, “reitera a possibilidade de acesso dos sujeitos com deficiência ao ensino” (ROSSETTO, 2009, p. 17), assim como corresponde, mesmo que parcialmente, ao embate proposto por estudiosos que pesquisam e discutem acerca desta modalidade de ensino. Garcia (2004, p. 2) esclarece este posicionamento ao compreender que a inclusão,

[...] consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

Observamos, assim, que a formação dos professores de Educação Especial no Brasil está relacionada ao modelo adotado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a), o qual passa a ser considerado como elemento fundamental na consolidação da inclusão escolar.

Nessa perspectiva, há a necessidade de se formar um novo professor para atuar neste contexto, com um espectro cada vez maior de funções, devendo ser o mais flexível possível e aberto às diversidades de sua profissão, procurando atender a essa “nova demanda educacional” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

---

<sup>14</sup> Entendida aqui como uma política estabelecida com a intenção de atrelar a Educação Especial na perspectiva inclusiva aos propósitos das políticas emanadas pelo Estado, mas, sem desconsiderar as garantias de direito já conquistadas por essa modalidade de ensino.

À vista disso, a formação desse professor é exposta em um sentido ampliado no que se refere às atividades e ao lócus de sua atuação, sendo sua centralidade atual no serviço de AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais – SRM, espaço compreendido como a atual materialização deste atendimento, propagada pela PNEEPEI.

Evidenciamos, dessa maneira, um profissional com formação bastante abrangente, com habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as deficiências, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino. Nesta direção, Garcia (2013) entende que a formação de professores de Educação Especial pode estar atrelada pelas políticas educacionais como um processo de formação de professores multifuncionais, os quais têm de dar conta das múltiplas exigências impostas pela inclusão escolar.

Compartilhando deste pensamento, Vaz (2013) também sugere a conceituação de professor multifuncional, compreendendo a multifuncionalidade das atribuições deste profissional responsável pelo AEE, o qual recebe uma sobrecarga de tarefas. Nesta lógica de competências, o professor, conseqüentemente,

[...] passa a ser alvo de um discurso profissionalizante, que visa a uma capacidade de resolução dos problemas da prática cotidiana, pois significa a supervalorização do “conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência” [...], haja vista, que o conhecimento base da profissionalização docente trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional (SHIROMA, 2003, p. 67).

Entretanto, buscando adequar os professores aos novos parâmetros educacionais, voltados para uma educação de qualidade, estes passam por uma reconversão docente que, de acordo com Evangelista (2005), teria o papel de ajustar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens. Com isso, tal reconversão ganha aspectos de ajuste, de treinamento, de reciclagem, afastando-se do que poderíamos denominar de uma sólida formação teórica, pedagógica e política para o exercício da profissão.

Com base nessas definições, Vaz (2011, p. 11) sugere que esse profissional citado nas atuais políticas educacionais,

[...] de fato pode ser conceituado como professor multifuncional, uma vez que assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com

características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Esse professor, conforme o proposto deve atuar de forma técnica nas salas de recursos e gerir o processo de inclusão escolar na escola por sua função de articular essa política com os demais profissionais, ou seja, é ele o responsável pela implementação da política de educação especial.

Nesse mesmo sentido, Michels (2011) acrescenta que está explícito na atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) esse alargamento do conceito de docência. E, ainda, Triches (2010, p. 4) aponta que,

[...] as imprecisões e ampliações conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade do professor, estabelecendo-se assim, um processo de alargamento do conceito de docência e a constituição de um superprofessor, com muitas tarefas e pouca formação.

Logo, é questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Por conta disso, segundo Garcia (2013), constitui-se uma desintelectualização do professor, onde sua formação seria vista apenas pelo viés da prática, desvinculada do campo teórico.

Nesta mesma direção, Michels (2011), refere que a formação pedagógica se esvazia, pois se elimina da sua formação o caráter teórico que possibilite a reflexão sobre os processos vivenciados nas escolas e direciona-se para o conhecimento técnico deslocado do contexto histórico-social dos sujeitos envolvidos.

É de grande relevância que o professor tenha domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares, de modo que possa propor aos estudantes mediações e encaminhamentos metodológicos diferenciados.

Contudo, Pertile (2014, p. 80) expõe que “a supressão do trabalho com os conteúdos escolares, ao mencionar as atribuições do professor de Educação Especial, não se trata de uma omissão sem significado por parte dos documentos em questão”, declarando que,

[...] há uma compatibilidade decorrente das transformações da base material da sociedade, em que a globalização econômica exige a adequação de todas as esferas da vida humana à lógica do mercado. Essa filiação teórica não é assumida, mas está presente nos documentos e é compatível com a intencionalidade que os compõem (PERTILE, 2014, p. 103).

Sendo assim, na opção por esse modelo hegemônico de Educação Especial, mais especializado que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos

conhecimentos, mesmo que instituído nas escolas regulares, favorece o afastamento da possibilidade de um trabalho pedagógico articulado, quando se apresenta uma variedade de demandas para esse profissional.

Desse modo, conforme Pertile (2014) nota-se uma ênfase às técnicas, referentes ao uso de recursos, indicando uma secundarização dos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino. Corroborando, Michels (2011, p. 266) acrescenta que,

[...] a centralidade das ações dos professores do AEE permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...] Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos.

Porém, conforme se pode perceber, há uma intensa carga de responsabilidade direcionada ao trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial, convenientemente denominado pelas atuais políticas educacionais como professor de AEE.

Dessa forma, procuramos ilustrar as atribuições do professor de Educação Especial no intuito de mostrar a polivalência deste profissional frente a atual política de inclusão no país (BRASIL, 2008).

Figura 6 – Atribuições do Professor de Educação Especial



**Descrição da Figura:** Imagem contendo nove círculos azuis, localizados em torno de um círculo central, onde está escrito: Professor de Educação Especial/AEE. Nos círculos ao redor, distribuídos da direita para esquerda, estão descritas as atribuições do Professor de Educação Especial, de acordo com o artigo 13 da Resolução nº 4/2009, quais sejam: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 13 da Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 20 ago. 2016.

Ainda assim, várias são as normativas que destacam e indicam o AEE como subsidiador para o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, pois não são mencionadas, em nível de legislação nacional, outras formas de apoio. Porém, à medida que é reforçado o indicativo de que a escolarização das pessoas com deficiência deve se dar na escola regular, ascende à necessidade de apoio para este atendimento, que dê suporte aos professores e aos estudantes, uma vez que não basta a inserção desses na sala comum, faz-se necessário condições adequadas para garantir-lhes o melhor desenvolvimento e aprendizado.

Portanto, ao analisar a atual conjuntura da forma/ação dos professores de Educação Especial, compreendemos que estas conduzem ao debate sobre os rumos que a Educação Especial vem se desenhando e, por meio dessas reflexões, constatamos que o trabalho docente deve situar sua atuação como uma ação, antes de tudo, política.





## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Por mais longa que seja a caminhada,  
O mais importante é dar o primeiro passo.  
(Vinícius de Moraes)

Neste capítulo, abordamos o caminho que percorremos na realização desta pesquisa. Caminho este foi condição indispensável para dar os primeiros passos em busca das respostas ao problema que traçamos. Conforme Gil (2007, p. 17),

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Para tanto, o encaminhamento metodológico compreenderá uma abordagem de base qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 21- 2),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Destacamos que a seleção dos participantes da pesquisa foi realizada tendo como critério os professores que atuavam no AEE em seus respectivos *campi*.

Nesse segmento, enviamos os convites, por e-mail, aos pretensos participantes, com o propósito de explicar o objetivo da pesquisa e a importância da participação deles, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade, que firmavam suas participações e a preservação dos seus dados, concordando desta maneira com a proposta do estudo.

O *corpus*, inicialmente, seria composto por entrevistas semiestruturadas contando com auxílio de roteiro previamente elaborado pela pesquisadora a partir de questões atinentes à temática investigada.

Porém, ao enviar o convite aos participantes da pesquisa, estes preferiram responder ao roteiro, como forma de questionário, justificando que assim conseguiriam responder com mais tempo e ao seu tempo a pesquisa, podendo, dessa forma, aprofundar com maior liberdade as questões inerentes a sua atuação profissional.

Sendo assim, através do aceite dos sujeitos para participação na pesquisa, iniciamos a coleta dos dados com o envio do questionário, individualmente, por e-mail, constituído por 10 questões abertas (APÊNDICE B).

Os questionários foram respondidos por todos os participantes da pesquisa e geraram os dados esperados, sendo que, em algumas questões, o discurso dos professores até ultrapassou, de forma positiva, as perguntas elaboradas, superando nossas expectativas e demonstrando envolvimento e comprometimento por parte dos sujeitos colaboradores com o estudo. Dessa forma, os professores trouxeram muitas informações relevantes à pesquisa, através de relatos ricos e detalhados sobre as percepções, possibilidades, fragilidades e desafios que permeiam seu fazer pedagógico na instituição.

Para compilação dos dados coletados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Primeiramente, iniciamos com a fase da pré-análise, onde organizamos e analisamos os materiais coletados na pesquisa.

Posteriormente, passamos para a fase de exploração do material, onde formulamos as categorias e subcategorias de análise, face às respostas dos colaboradores.

Sendo assim, foram elencadas duas categorias de análise: *AEE nos campi do IFFar: estabelecendo um caminho possível e necessário* e *Significações da prática docente: desafios da inclusão e do AEE diante da realidade dos Institutos Federais*, bem como suas subcategorias, buscando responder aos objetivos da pesquisa.

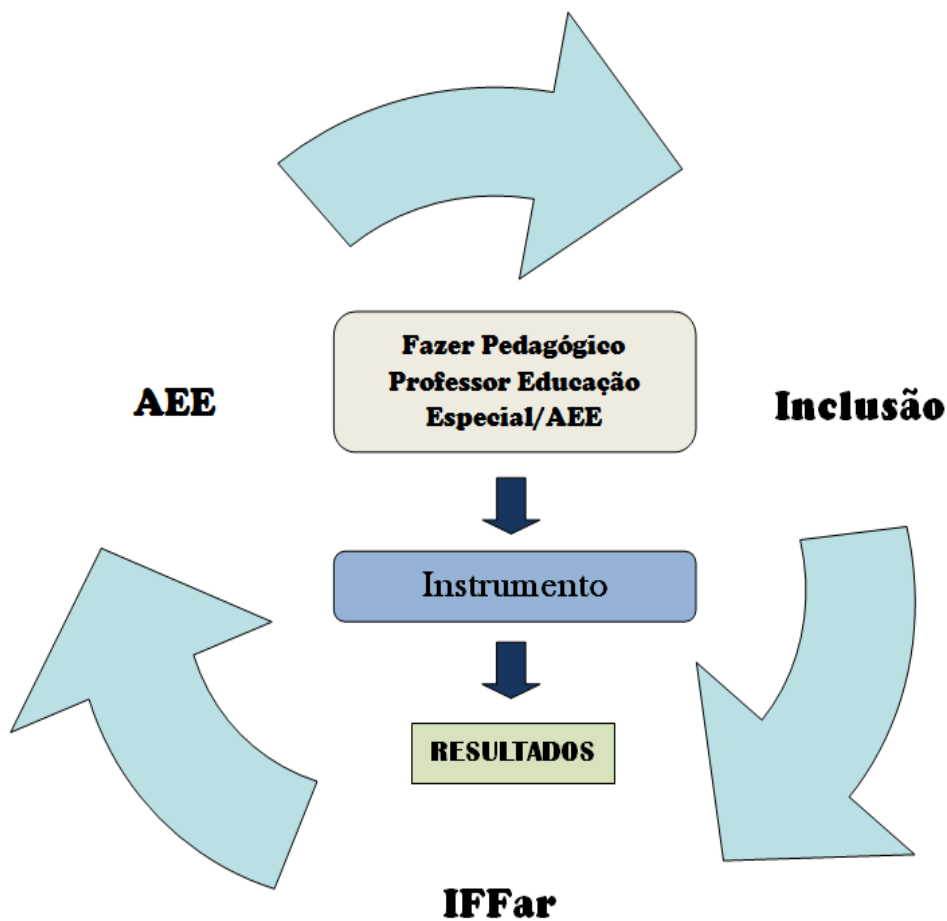
Logo, a etapa do tratamento e interpretação dos resultados, consistiu em condensar as falas mais relevantes dos professores nas categorias estipuladas e na escolha do aporte teórico necessário para justificar tais escolhas. Essa etapa representa a fase final da pesquisa, na qual cotejamos os resultados obtidos com os objetivos previstos.

Bardin (2011) “ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado”, razão pela qual optamos por este método de análise para a interpretação dos dados coletados.

Neste sentido, consideramos que pesquisar em educação significa mais do que coletar e analisar dados mensuráveis, compreende a riqueza da experiência humana em suas relações.

## 6.1 DESENHO DA METODOLOGIA

Figura 7 – Desenho da Pesquisa.



**Descrição da Figura:** Imagem contendo três setas grandes na cor verde claro, em movimento circular, entre elas as palavras AEE, Inclusão, IFFar. Ao centro desta figura, um retângulo na cor bege com a frase: Fazer Pedagógico Professor de Educação Especial/AEE. Abaixo deste, uma seta pequena indicando outro retângulo na cor azul claro, onde se encontra a palavra: instrumento, logo abaixo, outra seta pequena indicando um retângulo menor, na cor verde mais escuro, dentro dele a palavra: resultados.

Fonte: Elaborado pela autora com base no seu objetivo de pesquisa.

## 6.2 AMOSTRA/POPULAÇÃO ALVO

A pesquisa aconteceu com seis (6) Professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha.

## 6.3 LOCAL DA PESQUISA

O local de realização da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, o qual foi apresentado no capítulo 2, subcapítulo 2.2 desta dissertação.

## 6.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O único critério para participação (inclusão) na pesquisa é que os professores estivessem atuando no AEE em seus respectivos *campi*.

## 6.5 ASPECTOS ÉTICOS

Na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetida à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Entendendo a importância da reflexão ética acerca do projeto, o início desta pesquisa ocorreu somente após a liberação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa na UFSM. Assim, após a aprovação do projeto pelo CEP, entramos em contato com os professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha. A aceitação em participar da pesquisa ocorreu por vontade própria, a partir de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações obtidas com a coleta de dados serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora. O anonimato dos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, no que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem deste estudo. Todos os colaboradores da pesquisa poderão retirar seu consentimento em qualquer momento, sem incorrer a qualquer prejuízo. Não haverá dano moral ou risco aos colaboradores, muito menos custos ou despesas com a participação na mesma. O

projeto que originou esta dissertação foi aprovado sem solicitação de alteração ou revisão pelo Comitê de Ética da UFSM (Nº do Parecer: 1.964.835) Data da Relatoria: 14/03/2017. Assim, esperamos que esta pesquisa possa mostrar-se relevante e contribuir para a melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial/AEE no contexto dos Institutos Federais.



## 7 DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao iniciar este capítulo referente à análise do material empírico da pesquisa, enfatizamos que os dados serão apresentados considerando-se o objetivo geral da pesquisa, qual seja compreender como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha. E, para, além disso, entender como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem se efetivando institucionalmente.

A decisão de conhecer o que pensam os professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha – IFFar visou ampliar a discussão para uma análise mais aprofundada do fazer pedagógico desses profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tema ainda bastante recente nessa área.

Dessa forma, reconhecemos que nossa análise não pretendeu conceber verdades absolutas, visto que partimos de uma realidade e de um público específicos.

A pesquisa aconteceu com seis (6) Professores de Educação Especial/AEE que atuam em diferentes *campi* do IFFar, os quais serão apresentados a partir de uma identificação criada para cada um pela autora, com o intuito de manter sigilo sobre suas identidades.

No Quadro 1, constam as descrições do perfil dos entrevistados e a identificação dada aos mesmos.

## Participantes da pesquisa: As Protagonistas

Quadro 1 – Descrição do perfil e identificação atribuída aos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DÁS PROTAGONISTAS DA PESQUISA	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	MESTRADO	DOUTORADO	TEMPO FORMAÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO IFFAR
PROF. <sup>a</sup> A	29 anos	F	Licenciatura Educação Especial	X	-	07 anos	10 meses
PROF. <sup>a</sup> B	30 anos	F	Educação Especial (habilitação deficiência intelectual e surdez); Pedagogia e Letras Libras (andamento)	X	X	8 anos	1 ano
PROF. <sup>a</sup> C	32 anos	F	Educação Especial	X	X	10 anos	2 anos e meio
PROF. <sup>a</sup> D	34 anos	F	Licenciatura Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional	X	Em andamento	13 anos	2 anos e 6 meses
PROF. <sup>a</sup> E	36 anos	F	Licenciatura Educação Especial	X	Em andamento	Graduação: 13 anos. Mestrado: 06 anos	02 anos e 06 meses
PROF. <sup>a</sup> F	45 anos	F	Educação Especial	Em andamento	-	24 anos	1 ano

**Descrição da Quadro:** Imagem de um quadro dividido em oito colunas, contendo na primeira a identificação das protagonistas da pesquisa, contendo as informações em ordem decrescente: PROF.<sup>a</sup> A, PROF.<sup>a</sup> B, PROF.<sup>a</sup> C, PROF.<sup>a</sup> D, PROF.<sup>a</sup> E, PROF.<sup>a</sup> F. Na segunda coluna era referente a Idade, contendo as informações em ordem decrescente: 29 anos, 30 anos, 32 anos, 34 anos, 36 anos e 45 anos. A terceira coluna se referia ao sexo das participantes, contendo em ordem decrescente: F, F, F, F, F, F. A quarta coluna referia-se a formação inicial das participantes, contendo em ordem decrescente: Licenciada em Educação Especial; Educação Especial (habilitação em deficiência intelectual e surdez); Pedagogia e Letras Libras (em andamento); Educação Especial; Licenciada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional; Licenciatura em Educação Especial; Educação Especial. Na quinta coluna está escrito Mestrado e continha marcado em ordem decrescente: X; X; X; X; X; X; Em andamento. Na sexta coluna está escrito Doutorado e continha marcado em ordem decrescente: -; X; X; Em andamento; Em andamento; -. Na sétima coluna está escrito, tempo de formação, contendo as informações em ordem decrescente: 07 anos; 8 anos; 10 anos; 13 anos; Graduação: 13 anos. Mestrado: 06 anos; 24 anos. E por fim, na oitava coluna está escrito: Tempo atuação como professor de Educação Especial/AEE no IFFar, contendo em ordem decrescente: 10 meses; 1 ano; 2 anos e meio; 2 anos e 6 meses; 02 anos e 06 meses; 1 ano.

Fonte: Dados obtidos através do questionário enviado aos participantes da pesquisa.



A partir da análise do quadro apresentado, podemos sinalizar que houve **adesão integral** à participação na pesquisa por parte dos sujeitos convidados.

Logo, podemos caracterizar os participantes como sendo majoritariamente do sexo feminino, com idades entre 30 e 45 anos. Todos apresentam formação inicial em Educação Especial, cinco (5) já possuem Mestrado em Educação e um (1) está com o curso em andamento. Dois (2) já possuem Doutorado em Educação e dois (2) estão em processo de doutoramento. O tempo de formação, a partir da graduação, varia entre 07 e 24 anos. Já o tempo de atuação como professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha varia entre 10 meses a 2 anos e 06 meses.

Ao longo da análise do material, fomos construindo as categorias analíticas da pesquisa, as quais se complementam para apresentar e problematizar o fazer pedagógico desenvolvido pelos professores de Educação Especial/AEE no IFFar. A partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), foi possível elencarmos duas categorias e suas subcategorias:

**I) AEE nos *campi* do IFFar: estabelecendo um caminho possível e necessário:**

- Percepções positivas e negativas sobre a constituição do AEE no espaço institucional na visão das protagonistas da pesquisa;
- Inclusão e AEE: delineamentos e possibilidades na visão institucional;
- NAPNE e AEE nos campi: interlocuções e entraves para a inclusão na instituição;
- Adaptações curriculares: as faces para uma inclusão educacional.

**II) Significações da prática docente: desafios da inclusão e do AEE diante da realidade dos Institutos Federais:**

- Entre a teoria e a prática: contextualização sobre a formação dos protagonistas da pesquisa;
- A prática em si: o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE nos *campi* do IFFar.

## 7.1 AEE NOS CAMPI DO IFFAR: ESTABELECENDO UM CAMINHO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

Esta categoria procurou trazer as percepções visualizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a constituição do AEE no IFFar, bem como analisar, através dos seus principais relatos, os pontos positivos e negativos após a implementação desse atendimento nos *campi*, frente à realidade institucional.

A implementação do AEE no IFFar foi instituída a partir da nomeação dos Professores de Educação Especial/AEE no ano de 2014, sendo, a partir disso, elaborado por esses profissionais, juntamente com a Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria, o Regimento do AEE no IFFar, aprovado pela Resolução CONSUP nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b). O regimento, como já foi anteriormente explanado no capítulo 3, subcapítulo 3.3 deste estudo, tem como objetivo principal contribuir para a implantação e consolidação de políticas inclusivas, garantindo a transversalidade das ações da Educação Especial.

Neste sentido, as análises que apresentaremos nas subcategorias a seguir traduzem um entrelaçamento de informações sobre o fazer pedagógico das professoras de Educação Especial/AEE e suas compreensões sobre a implementação do AEE no espaço onde atuam.

### 7.1.1 Percepções positivas e negativas sobre a implementação do AEE no espaço institucional na visão das protagonistas da pesquisa

Nesta subcategoria as professoras colaboradoras procuraram apontar suas percepções sobre os aspectos positivos e negativos da implementação do AEE no IFFar, a partir do tempo em que se encontram atuando neste atendimento na instituição. O que pode ser ilustrado inicialmente na fala que segue:

*[...] ainda temos uma longa caminhada, pois a institucionalização do AEE no IFFar, enquanto regulamento, é um aspecto positivo, porém recente demais para pensarmos seus efeitos. Lembrando que o IFFar é pioneiro nessa questão. (Prof.<sup>a</sup> C).*

É interessante destacar a institucionalização do AEE no IFFar, momento em que se demarca esse serviço na instituição, mas primordial também mencionar que a caminhada é longa e recente, o que pressupõe ainda muito trabalho na busca por um espaço de efetivação desse atendimento.

Faz-se importante também ressaltarmos, que o IFFar é pioneiro na oferta do AEE com o profissional de Educação Especial/AEE, concretizando-se num ponto muito positivo para a instituição, demonstrando um grande passo nessa trajetória possível e necessária para garantia da qualidade no acesso, na permanência e no êxito dos alunos, o que se estabelece como uma das metas institucionais descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a).

Ressaltando também pontos positivos na implementação do AEE na instituição, a **Prof.<sup>a</sup> E** faz referência:

***Concurso específico para o cargo e como categoria docente; institucionalização do AEE construída de forma coletiva; ampliação do conceito de AEE oriundo das peculiaridades que envolvem um IF.***

Neste sentido, procuramos especificar que o AEE é um trabalho que inclui entrevista com a família, pesquisa do histórico da escolarização pregressa com a instituição anterior, diálogo com outros profissionais que prestam/prestaram atendimentos ao estudante, observação em sala de aula, sensibilização dos colegas de turma, escuta dos professores, estudo do PPC, entre outros. Tudo isso realizado antes da elaboração das orientações pedagógicas diferenciadas que são encaminhadas aos docentes. É um atendimento realizado, em geral, no contra turno, com hora marcada e espaço específico (sala de recursos multifuncionais ou sala da CAI), o que exige planejamento, monitoramento e diálogo constante com os professores durante todo o período letivo, pois não se trata de um reforço, mas de um trabalho de estímulo às alavancas conceituais que permitirão o acesso ao currículo comum, os quais se registram, entre outros documentos, no Plano de AEE, conforme Resolução CONSUP nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b).

Desse modo, o AEE é um atendimento complementar ou suplementar, que envolve todo o processo educativo e tem diretrizes específicas de funcionamento, orientadas pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a).

Neste viés, a fala da **Prof.<sup>a</sup> D** aponta que,

*A oferta do AEE no contexto do IFFar apresenta como ponto positivo a sua vinculação com as discussões realizadas pela Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria, de modo que as ações possam ser analisadas pelos diferentes campi, havendo um espaço específico de onde partem orientações e podem ser buscados auxílios, informações e apoios para a gestão da inclusão de estudantes com deficiência. Além disso, cabe destacar a busca pela **elaboração de documentos orientadores no âmbito do IFFar, especialmente o Regulamento do AEE e a Minuta da Terminalidade Específica**, que possibilitam que questões implicadas diretamente com a oferta do AEE sejam conduzidas a partir de parâmetros comuns nos campi. Mas essa vinculação do AEE com a CAI acaba por apresentar outras implicações no espaço de cada campus, principalmente no que diz respeito à operacionalização e gestão das ações específicas do AEE. Além disso, o **conhecimento das orientações vinculadas aos documentos já elaborados institucionalmente ainda se encontra fragilizado em muitos espaços**. O que sinalizo como ponto negativo.*

A professora menciona a Coordenação de Ações Inclusivas – CAI da Reitoria como articuladora nas questões de orientação, regulamentação e apoio para a gestão da inclusão na instituição, possibilitando encaminhamentos conduzidos a partir de parâmetros comuns para os *campi*.

Nos Institutos Federais, a criação das Coordenações de Ações Inclusivas vem legitimando-se institucionalmente, tornando-se referência, quase que exclusivamente, para os debates acerca de questões relativas à inclusão.

A CAI no IFFar é uma coordenação vinculada à Direção de Ensino e, como tal, tem papel preponderante para assessorar a gestão de ensino no que se refere à preparação para o ingresso, condições de acesso, políticas de permanência e monitoramento de egressos. Para tanto, envolve-se durante todo o itinerário formativo do estudante, conforme Resolução CONSUP Nº 15/2014 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b).

Porém, a professora D ainda sinaliza, como ponto negativo, a fragilidade em muitos espaços, do conhecimento referente aos documentos já elaborados institucionalmente, que orientam o trabalho do AEE no IFFar, como o Regulamento do AEE (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b) e o Regulamento da Terminalidade Específica (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2016d).

Sendo assim, fica evidente uma incompletude em relação a algumas legislações, principalmente aquelas relacionadas às ações inclusivas, o que denota a falta de comprometimento, esclarecimento, reflexão e, conseqüentemente, ação

frente aos novos posicionamentos que precisam ser instituídos em decorrência do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial/AEE na instituição.

Dessa forma, frisamos que a construção de um processo inclusivo demanda uma série de ações, o que empreende a parceria entre todos os envolvidos, ou seja, toda a instituição. Sobre isso, a **Prof.<sup>a</sup> A** salienta também como um ponto positivo,

*[...] Nesse pouco tempo de atuação no IFFAR, **estou tendo várias experiências positivas com AEE, com várias pessoas mobilizadas para auxiliar no trabalho e pensando em como melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos e atender da melhor maneira suas necessidades, por exemplo, através de projetos interdisciplinares realizados.***

É interessante quando a professora cita os projetos interdisciplinares como uma alternativa proposta pelos docentes do seu *campus* para auxiliar no trabalho desenvolvido no AEE e tentar melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Uma iniciativa que demonstra o interesse desses professores e os aproxima dos alunos. Segundo Evangelista; Colares; Ferreira (2009, p. 3 - 4),

Trabalhar com projetos interdisciplinares consente a participação de todos, pois só se aprende a “fazer fazendo”, o aluno se envolve no projeto e são motivados a procurarem soluções para os problemas, eles são os construtores do conhecimento, adquirem responsabilidades, e o professor orienta o desenvolvimento interdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, em um projeto interdisciplinar é de fundamental importância nas relações entre as pessoas, os objetos e a natureza.

Na tentativa de também elucidar um ponto positivo quanto ao AEE no IFFar, a **Prof.<sup>a</sup> B** expõe que,

*De modo geral, **alguns profissionais da educação especial conseguem ter uma visão e ações que de fato atingem todo o campus e todos que o constituem, compreendendo que o AEE extrapola o espaço da sala de recursos multifuncional e não atinge somente o aluno com deficiência.***

É pertinente reafirmarmos que incluir extrapola a mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino. Da mesma forma, compreendemos que o trabalho desenvolvido no AEE também deve extrapolar o espaço da sala de recursos multifuncional, não devendo este se tornar o

único espaço responsável pelo trabalho com os alunos que constituem seu público-alvo, pois incluir não é algo estático, ao contrário, exige mudança e deve atingir toda a instituição.

Por conseguinte, o processo inclusivo deve ser visto como uma forma de alcançar a igualdade de condições e de equidade nas oportunidades educacionais, laborais e sociais.

Logo, também são relacionados pelas professoras colaboradoras alguns pontos negativos em relação à implementação do AEE no IFFar, os quais destacamos a seguir,

*[...] as percepções sobre o AEE variam de um campus para outro, o que pode ser percebido pelo fato de **somente 6 campi terem o profissional da Educação Especial e os demais demonstrarem “não sentir falta” de tal profissional. Parece-me, então, que aqueles que o possuem no seu quadro docente, e mesmo uma caminhada, apresentam visões/percepções distintas sobre o AEE e mesmo sobre a presença deste profissional.** Suponho que isso se deva ao fato de que de forma diferente de escolas públicas de educação básica, **os IFs não possuem uma quantidade significativamente grande de alunos com necessidades educacionais especiais, até mesmo pelos níveis de ensino a que se destina. Isso implica que o professor de educação especial precisaria de ações que não se limitassem a presença do aluno com deficiência, mas atingissem a todos, de forma contínua e gradativa, o que, talvez, não ocorra em alguns campi (mera suposição a partir das falas de alguns gestores que parecem não perceber/identificar as ações do educador especial no seu campus).** Outro ponto negativo, por sua vez, **os gestores parecem minimizar as possibilidades de ações dos professores junto ao campus, tornando ilusoriamente simplista o processo de inclusão.** (Prof.<sup>a</sup> B).*

*Acredito que um aspecto negativo a citar seja **a falta de esclarecimento sobre o que é o AEE, seu público-alvo, especialmente.** A justificativa para ambas as respostas é o pouco tempo que estamos falando em AEE no Brasil e no IFFar. Um aspecto negativo que cito também é que **o AEE é um serviço oferecido em apenas alguns campi, como apoio ao estudante, não em todos.** Assim, **o AEE não tem uma matrícula, não é uma “oferta”, como uma disciplina e, por isso, não aparece na nossa carga horária docente. O AEE aparece na nossa RAD (Regulamentação da Ação Docente) apenas como apoio ao estudante.** Se tiver dez horas semanais de disciplinas e dez alunos de AEE, **tenho que dar conta de tudo** (planejamentos, reuniões, etc.). Preciso sempre contar com o bom senso da gestão para não me assoberbar de atividades. Nunca tive problemas com isso, mas sei de colegas que tiveram. Além disso, **como não há uma matrícula no AEE, não recebemos recursos adicionais para esses estudantes, como acontece na esfera municipal.** (Prof.<sup>a</sup> C).*

Através dos relatos acima, revela-se como um ponto em comum o fato de que as percepções sobre o AEE variam de um *campus* para outro, apesar de todos fazerem parte de uma mesma instituição de ensino e possuírem um único regulamento. Outro fator bastante relevante nos relatos é de que somente 6 dos 11 *campi* do IFFar possuem o profissional da Educação Especial e os demais demonstram “não sentir falta”, o que reflete atualmente a realidade institucional em relação a este profissional.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014/2018 do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a) e as metas da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2013b), até o final do ano de 2018 todos os *campi* deveriam prever o professor de Educação Especial/AEE em seu quadro para ofertar o AEE, o que indica que esse ainda é um processo que está se constituindo institucionalmente.

Contudo, a **Prof.<sup>a</sup> C** também menciona a oferta do AEE ocorre em apenas alguns *campi* e como apoio ao estudante. Acrescenta, ainda, que este atendimento não possui matrícula, como uma disciplina e, por isso, não aparece na carga horária docente, somente em sua RAD. Fatores estes que, no seu entender, dificultam a qualidade desse serviço, pois sem essa carga horária estabelecida, não há uma constância e uma qualidade nos atendimentos, logo os mesmos acabam se tornando:

***[...] um atendimento com tempo relativamente curto e acelerado, diante de tantas demandas do aluno. (Prof.<sup>a</sup> C).***

Complementando, a **Prof.<sup>a</sup> B** supõe, a partir das falas de alguns gestores, que estes demonstram não perceber as ações do professor de Educação Especial no seu *campus*, parecendo minimizar as possibilidades dessas, tornando ilusoriamente simplista o processo de inclusão, trazendo à tona uma questão bastante recorrente no meio educacional que é a desvalorização e o desconhecimento acerca do trabalho realizado por estes profissionais.

Como explicita a **Prof.<sup>a</sup> C**, a falta de esclarecimento sobre o que é o AEE e seu público-alvo talvez possa ser justificada pelo pouco tempo que estamos falando desse atendimento no Brasil e no IFFar.

O AEE, no Brasil, destacou-se e ganhou mais evidência nas políticas educacionais com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Já no IFFar, esse atendimento entra em cena no ano de 2014 com a nomeação de três professores de Educação Especial/AEE e, logo após, com a regulamentação desse na instituição.

Na atual perspectiva da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), notamos um movimento de centralização da atuação deste professor no AEE, o qual assume uma responsabilidade significativa nas instituições, sendo posto como proposição central para apoio aos alunos com deficiência, atuando como articulador da organização necessária para a escolarização desses alunos. Reflexos dessa responsabilização podem ser percebidos nos fragmentos abaixo:

*Tal questão pode, em algumas situações, estar vinculada ao fato de que em determinados campi o professor de EBTT - Educação Especial/AEE é posicionado como o profissional por excelência para a condução das ações inclusivas, de modo que acaba por assumir tanto as funções de coordenação das ações inclusivas, quanto de presidência do NAPNE, ficando assim responsável por todas as questões que perpassam a inclusão de pessoas com deficiência, de estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especial vinculada ou não a deficiência, e demais sujeitos posicionados como “diversos”. (Prof.<sup>a</sup> D)*

*[...] percebo que ainda está presente nos discursos produzidos por diferentes profissionais ligados ao ensino, a ideia de que a aprendizagem dos estudantes com deficiência é responsabilidade do professor que atua no AEE, já que esse apresenta as competências necessárias para reconhecer as características e necessidades de aprendizagem destes estudantes. (Prof.<sup>a</sup> D)*

*[...] A leitura que se pode fazer desses processos é que os mesmos ficam localizados na atuação no AEE, ou seja, o professor que atua nesse serviço é o principal responsável pela gestão da permanência e busca de êxito na formação desses sujeitos. (Prof.<sup>a</sup> D).*

Essas falas refletem a realidade do professor de Educação Especial/AEE na instituição, o qual é responsabilizado por toda a condução das ações inclusivas nos *campi*. Esse professor é sobrecarregado por uma vasta demanda de tarefas, tendo de se desdobrar para conseguir realizar todas as suas atividades docentes, além de desempenhar suas funções de professor de AEE, realizando atendimentos individualizados, atuando também na coordenação das CAIs, presidência do NAPNE e atuando como membro de comissões, entre outras, assunto que será retomado mais especificadamente nas demais subcategorias de análise.



Diante do exposto, reafirmamos o que sugere Vaz (2011, p. 11), a qual afirma que o profissional citado nas atuais políticas educacionais, ou seja, o professor de AEE,

[...] de fato pode ser conceituado como professor multifuncional, uma vez que assume inúmeras tarefas específicas [...], ou seja, é ele o responsável pela implementação da política de educação especial.

No entanto, é questionável a viabilidade na execução de todas essas tarefas por um mesmo profissional, o qual não dispõe de uma carga horária específica para realização dessas funções.

Da mesma forma, percebemos que é recorrente, através dos relatos das professoras pesquisadas, o entendimento de que o professor que atua no AEE deve ser o principal responsável pela gestão da permanência e busca de êxito na formação dos sujeitos que constituem seu público-alvo. Além disso, a **Prof.<sup>a</sup> D** acrescenta que cabe também a esse profissional:

***[...] realizar solicitações e intervenções junto a diferentes setores, para que sejam realizadas parcerias e buscados recursos e serviços. Diante disso, reconheço que há um caminho a ser trilhado em relação à institucionalização das práticas desse serviço nos campi, de modo que ocorra a vinculação das ações de diferentes setores com o AEE.***

Nesse caso, quando a professora indica que ainda há um caminho a ser trilhado em relação à institucionalização das práticas do AEE nos *campi*, de modo que ocorra a vinculação das ações de diferentes setores com esse atendimento e que cabe ao professor de AEE articular essas solicitações, representa-nos que o trabalho desse professor em alguns *campi* ainda é um trabalho solitário, pouco valorizado, pensado a partir de ações isoladas, o que deixa implícito a ausência de um trabalho colaborativo.

Seguindo nessa compreensão, a fala da **Prof.<sup>a</sup> D** também expõe sua impressão sobre o professor de Educação Especial/AEE na instituição:

***[...] parece-me ter sido significada como mais uma “garantia” de que a inclusão acontece nos campi do IFFar, já que a presença do profissional do AEE daria conta das necessidades e especificidades implicadas na inclusão de pessoas com deficiência, assim como de demais estudantes considerados sujeitos da diversidade. A solicitação de atuação do serviço de AEE se dá, muitas vezes, em caráter de***

**urgência**, para a administração de situações emergenciais implicadas na aprovação ou retenção dos estudantes, sem que tenha sido possível um acompanhamento prévio dos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista dessa professora, a presença do profissional de Educação Especial/AEE na instituição significaria mais uma “garantia” de que a inclusão ali está acontecendo, muitas vezes, se dando a solicitação da atuação do serviço de AEE em caráter de urgência para casos de aprovação ou retenção dos alunos. Complementando essa discussão, seguem os relatos abaixo:

**Falta-nos uma discussão mais séria sobre os efeitos do AEE na vida dos alunos da instituição**, pois temos alunos dos cursos integrados, por exemplo, com 16 disciplinas, recuperação paralela, projetos e que necessitam, também de AEE, além de todos os demais atendimentos externos, que por vezes, fazem parte, como fonoaudiologia, fisioterapia. (Prof.<sup>a</sup> C).

[...] **falta espaço nas reuniões pedagógicas, de curso e de eixo para a discussão dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo do AEE**, o que apresenta vinculação direta com o **pouco conhecimento e análise dos documentos institucionais que orientam o trabalho do AEE no IFFar**. (Prof.<sup>a</sup> D).

**Carência de trocas de experiências com os Campi que possuem o profissional do AEE; inexistência, em alguns Campi, de espaço físico adequado para realizar as ações de AEE: atendimento ao aluno, família e os/as professores/as; falta de materiais pedagógicos e tecnológicos acessíveis para a utilização no contexto do AEE e produção de materiais**. (Prof.<sup>a</sup> E).

De negativo, percebo problemas bem semelhantes aos que aconteciam nos outros espaços em que atuei como professora de AEE: **distanciamento entre os colegas, ausência de uma dinâmica que aproxime os Campi diante da sistematização de documentos**. Falo a partir do lugar onde me encontro, mas entendo que estamos em uma caminhada inicial e muitos movimentos coletivos ainda são necessários. (Prof.<sup>a</sup> F).

O desconhecimento ou o pouco conhecimento dos documentos institucionais que orientam o trabalho do AEE no IFFar, bem como a ausência de uma dinâmica que aproxime os *campi* diante da sistematização de documentos, a falta de materiais acessíveis, a carência na troca entre os *campi* que possuem os profissionais que atuam nesse serviço e entre seus pares e a inexistência, em alguns, de espaço físico adequado para realização do AEE são pontos comuns destacados nas falas das professoras colaboradoras como algo importante e que ainda precisa ser levado

em consideração pela gestão para facilitar e auxiliar a compreensão do trabalho realizado por estes profissionais, já que se trata de algo novo na instituição como já foi mencionado anteriormente.

Entretanto, como discutir sobre o AEE e seus efeitos na vida dos alunos, se não há espaço nas reuniões pedagógicas?

Esse é um questionamento que necessita ser postulado e debatido nos *campi*, uma vez que não se admite esse tipo de situação em uma instituição que vem se movimentando em prol da inclusão.

A inclusão do público-alvo do AEE precisa levar em consideração tudo o que envolve o sujeito em suas relações cotidianas no seu ambiente escolar. Portanto, é notório que a responsabilidade não é somente do professor de Educação Especial/AEE, mas de todos, visando fortalecer o trabalho que é desenvolvido, seja ele no AEE ou em outras áreas, como compromisso com a qualidade do ensino oferecida aos alunos da instituição.

### **7.1.2 Inclusão e AEE: delineamentos e possibilidades na visão institucional**

Nesta subcategoria, buscamos destacar os delineamentos e as possibilidades institucionais acerca da inclusão e do AEE no IFFar, atentando para os investimentos que a instituição vem empreendendo em relação a essas questões. O que pode ser refletido através dos relatos que seguem:

*A instituição vem fazendo **um investimento muito grande nas questões ligadas à inclusão.** (Prof.<sup>a</sup> A).*

*A questão da inclusão **parece ser tratada com cuidado e atenção**, apesar de ainda cercada de dúvidas e inquietações. Ocupa-se de **um espaço de discussão que ainda está se constituindo e legitimando.** (Prof.<sup>a</sup> B).*

*[...] **Tem oportunizado muitos momentos de revisão das práticas no AEE e discussão das políticas de inclusão, embora vivamos um período de grande instabilidade e incerteza. Alguns encontros são vitais para que o espaço não seja sufocado e consigamos atuar com segurança que precisa ser garantida pelos gestores.** (Prof.<sup>a</sup> F).*

*[...] **Valoriza muito as questões que envolvem a inclusão, tanto que temos aprovadas várias resoluções envolvendo tanto questões sobre pessoas com deficiência quanto diversidade de gênero, entre outras.***

*No entanto sobre o AEE, ainda há desconhecimento e falta de diretrizes mais claras tanto por parte nossa, como docentes da área, quanto da própria instituição. (Prof.<sup>a</sup> E).*

Novamente, se sobressai nas falas, que a inclusão no IFFar ainda é vista como um espaço de discussão que está se constituindo e legitimando, mas que o instituto vem buscando investir nas questões ligadas à inclusão. É sinalizado também que existem várias legislações sobre as questões que envolvem a inclusão, porém ainda há desconhecimento e falta de diretrizes mais claras por parte daqueles que atuam na própria instituição. Talvez o que ainda precisa ser repensando seja a forma como essas questões possam alcançar a todos – alunos, servidores e gestão. Neste sentido, de acordo com a **Prof.<sup>a</sup> C**,

*A inclusão na instituição é vista por duas vias: a do politicamente correto e a do academicismo. Ou seja, ainda reduzimos inclusão e, conseqüentemente, o AEE, a um conjunto de serviços e recursos que promovam aumento de aprovações, números que alimentem nossas notas em sistemas de avaliação externa. Ainda não trabalhamos pela lógica da prevenção (preparar-nos antes de receber o aluno). “Corremos” para buscar acessibilidade quando estes se matriculam ou quando temos avaliações in loco.*

Complementando a **Prof.<sup>a</sup> D** considera que,

*A instituição ainda vem focando muito de suas ações, em torno da inclusão, na busca de garantia de acesso e no atendimento de questões estruturais, como se a inclusão por si só estivesse garantida pelo quantitativo de matrículas e oferta de condições de acessibilidade física e de materiais. Entendo que tratar da inclusão vai para além disso. Reconheço que se tem buscado desenvolver muitas ações de formação, sensibilização e reconhecimento dos mais diferentes aspectos que permeiam a questão da inclusão, contudo ainda precisamos garantir que questões internas, locais e específicas, de cada campus e sujeitos, recebam maior atenção. (Prof.<sup>a</sup> D).*

Na compreensão da **Prof.<sup>a</sup> C**, a inclusão na instituição é vista por duas vias: a do politicamente correto e a do academicismo, o que reduz a inclusão e, conseqüentemente, o AEE a um conjunto de serviços e recursos. A mesma indica também que ainda não se trabalha com a lógica da prevenção, ou seja, a acessibilidade só é pensada quando o aluno público-alvo do AEE chega à instituição.

Logo, a **Prof.<sup>a</sup> D** considera que a instituição ainda vem focando muito de suas ações na busca de garantia de acesso e no atendimento de questões estruturais, como se a inclusão por si só estivesse garantida pelo quantitativo de matrículas e oferta de condições de acessibilidade física e de materiais. Com isso, as professoras referem que a inclusão não pode ser pensada e garantida somente sob a óptica das questões de acessibilidade física e estrutural, e sim, como um conjunto de ações, pensadas desde antes do acesso do aluno, seu ingresso, sua permanência e seu êxito em toda sua trajetória educacional na instituição.

Mas, infelizmente, como mostra uma das falas, ainda acontece em alguns *campi* da acessibilidade ser prevista somente com o ingresso do aluno público-alvo do AEE ou quando se tem avaliações de curso in loco, como se a acessibilidade fosse algo temporário e sem a devida importância. Lembrando que o IFFar, além de alunos, também possui servidores que têm deficiência.

Nesse contexto, entendemos acessibilidade, como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos. (BRASIL, 2004c, p. 02).

As Leis Federais 10.048/2000 (BRASIL, 2000) e 10.098/2000 (BRASIL, 2000) e o Decreto Federal 5.296/2004 (BRASIL, 2004) garantem a acessibilidade para todas as pessoas, tratando do direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos, dos meios de transporte, das sinalizações e das comunicações para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Entendemos que a acessibilidade serve para garantir que todas as pessoas tenham acesso a todas as áreas de seu convívio. Para tanto, o IFFar, nesse movimento de construção de práticas inclusivas, já vem pensando nesses aspectos de acessibilidade aos alunos e servidores da instituição e, para isso, conta com Comissões de Acessibilidade Arquitetônica, Plano de Acessibilidade do instituto, Regulamento de Acessibilidade Comunicacional/Virtual, bem como outras ações descritas em sua Política de Diversidade e Inclusão.

Acreditamos, assim, que essas devam ser mais divulgadas e devidamente utilizadas nos *campi*, contribuindo para eliminação de barreiras físicas e sociais,

minimizando as possíveis marcas de exclusão educacional e social desses sujeitos na instituição. De acordo com Ferreira (2007, p. 44),

[...] inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la, sendo assim [...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais [...].

Corroborando desse pensamento, os próximos depoimentos referem-se às inter-relações dos alunos público-alvo do AEE frente aos seus colegas e professores, no entendimento das protagonistas da pesquisa. Aspecto este que merece considerável atenção, por se tratar do real motivo pelo qual existimos enquanto instituição de ensino. Neste sentido, seguem os relatos das professoras de Educação Especial/AEE do IFFar:

*[...] minha percepção inicial é de que, por parte dos servidores ligados ao ensino, há um empenho grande para dar um suporte para esses alunos e atendê-los da melhor maneira possível. (Prof.<sup>a</sup> A).*

*De forma geral, a questão da inclusão já é algo vivenciado há algum tempo no campus, de modo que não causa tanto estranhamento e/ou grandes dificuldades como aquelas percebidas em instituições que tiveram poucas experiências neste sentido. Professores/as e coordenadores/as, de modo geral, demonstram preocupação e interesse em “alcançar” os alunos com deficiência. As maiores dificuldades são sentidas com os professores recém-chegados, sejam eles substitutos ou efetivos, até mesmo pela falta (ou pouca) de vivência de outras experiências. Seus olhares sobre estes alunos parecem buscar as potencialidades dos mesmos, mas, claro, ainda estamos longe do ideal de inclusão. Estamos constantemente em alerta, orientando e provocando os sujeitos envolvidos. (Prof.<sup>a</sup> B).*

*Entendo que há boa vontade, porém ainda muita resistência, devido à estranheza que o diferente causa, especialmente em relação às suas aprendizagens. (Prof.<sup>a</sup> C).*

*Observo que existe uma ansiedade em saber como trabalhar com o aluno, como ele irá desenvolver as atividades, como ele dará conta do curso. Mas na medida em que os/as professores/as sentem-se amparados e sabem que o Campus possui um serviço de apoio tanto na área da educação especial quanto da saúde eles sentem-se seguros. Em relação aos alunos, quando são situações de uma deficiência que poderá causar algum tipo de “curiosidade” por parte deles,*

***realizo uma conversa com a turma, explicando a condição do colega e a importância do respeito às diferenças e a importância do convívio e da colaboração. Quando isso acontece, as situações preconceituosas ou de bullying tendem a não acontecer. (Prof.ª E).***

***Percebo um sutil movimento quanto aos colegas professores. Ainda temos bastante resistência e desconhecimento do “fazer pedagógico”. Os grupos dos quais os estudantes fazem parte, demonstram acolhimento e engajamento nas questões. (Prof.ª F)***

Como podemos perceber através das falas, a inclusão dos alunos público-alvo do AEE na instituição não causa mais tanto estranhamento. Há boa vontade, acolhimento e empenho por parte dos grupos dos quais os estudantes fazem parte, bem como dos servidores da instituição, porém, ainda apresentam-se resistências, ansiedades e desconhecimento sobre o trabalho a ser desenvolvido com esse público específico.

Da mesma forma, professores e coordenadores, apesar de um sutil movimento, mostram preocupação e interesse com esses estudantes. No entanto, ainda são sentidas dificuldades com os professores recém-chegados, sejam eles substitutos ou efetivos, até mesmo pela falta (ou pouca) vivência de outras experiências. Todavia, na medida em que estes sabem que o *campus* possui um serviço de apoio tanto na área da educação especial quanto da saúde, sentem-se mais seguros. Apesar disso, os professores de Educação Especial/AEE afirmam que, constantemente, trabalham no sentido de orientar e provocar os sujeitos envolvidos nesse processo para essas questões.

Salientamos que no contexto inclusivo, não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência na escola, mas procurar lhe garantir o direito de participar de todas as atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades.

Logo, notamos, a partir do que foi informado pelas professoras pesquisadas, que ainda é fundamental que questões relacionadas à inclusão, ao serviço de AEE e ao seu público-alvo, sejam (re)pensadas em coletividade na instituição, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Os professores de Educação

Especial e/ou os coordenadores da CAI não podem ser tomados como os únicos responsáveis por esse processo.

Com a inclusão, evidenciamos o comprometimento da instituição como um todo, possibilitando condições para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos desses alunos. Como explana a **Prof.<sup>a</sup> C:**

*Inclusão não é só de responsabilidade do Coordenador de Ações Inclusivas. Inclusão não é só acessibilidade. Inclusão não é só o politicamente correto. Inclusão não é só para grupos marginalizados. Inclusão não é só assunto para lembrar nos processos seletivos, concursos, semanas de consciência ou avaliações de cursos. Inclusão é um processo cotidiano e dinâmico, de luta permanente, que precisa do apoio da gestão, seja na garantia de liberação de recursos financeiros, seja no chamamento de colegas e estudantes para participação das atividades formativas, seja na divulgação entre todos do papel dos núcleos na promoção da equidade.*

### **7.1.3 NAPNE e AEE nos *campi*: interlocuções e entraves para a inclusão na instituição**

Nesta subcategoria elencamos a forma como os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNES vem se organizando no IFFar, após a implementação do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Esse núcleo, até então, representava uma das únicas ações no âmbito da Educação Profissional voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa questão vem sendo discutida atualmente pelos professores de Educação Especial/AEE nos *campi* e têm apontado interlocuções e entraves à inclusão na instituição, refletindo no trabalho desses profissionais como complementação e, até mesmo, sombreamento de atividades.

Sendo assim, a fim de contextualizar melhor essas questões, trazemos aqui as definições atribuídas ao NAPNE e ao AEE.

Os NAPNEs atendem ao público-alvo da PNEEPEI [...] ampliando ainda, ao acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, ambos processos realizados por equipe multiprofissional. Este núcleo, de forma articulada com os demais setores, consolida as relações entre Instituição e família, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem



destes sujeitos, atuando como mediador entre docentes, estudantes e gestores, dentro das possibilidades institucionais. Além disso, os NAPNEs acompanham os demais estudantes da Instituição que apresentem alguma necessidade específica no que tange a sua aprendizagem, esse acompanhamento é sempre articulado com os demais setores de cada Unidade de Ensino (BRANCHER, MEDEIROS, 2016, p. 19).

O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 10),

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Inferimos, de acordo com as falas da **Prof.<sup>a</sup> A** e da **Prof.<sup>a</sup> C**, que ambas concordam com a ideia de complementação das atribuições do NAPNE e do AEE, onde declaram:

*Desde que ingressei na instituição o AEE já estava fazendo parte do NAPNE e acredito que as ações se complementam. (Prof.<sup>a</sup> A).*

*Confesso que o NAPNE, por se um núcleo com mais pessoas integrando, me auxilia muito. Há casos que não são de AEE e o NAPNE encaminha. Ajuda a dividir as tarefas. (Prof.<sup>a</sup> C).*

Já do ponto de vista das **professoras D, E e F**, estas atribuições se confundem, não havendo clareza a respeito delas, das ações e dos objetivos de cada serviço, muitas vezes ocorrendo o sobreposição nas atividades destes. O que podemos constatar nos seguintes excertos:

*A atuação do NAPNE se tornou uma extensão das atividades do AEE e vice-versa. Não há clareza a respeito das atribuições, ações e objetivos de cada serviço, percebendo-se, em muitos casos, o sobreposição de atividades. Considero ainda como outro ponto que entendo estar vinculado à significação do AEE e do NAPNE como ações idênticas é o fato de que, na maioria dos campi, os atendimentos ocorrem no mesmo espaço físico, estando esse localizado no que se convencionou como sala da CAI. Dessa maneira, entende-se que todos aqueles que apresentam “algum problema” e que precisam de ações específicas para garantir sua permanência no IFFar devem dirigir-se ao mesmo local, tornando esse espaço (a sala da CAI) **lócus único da gestão da inclusão nos campi**, como se os demais setores, tais como SAP, Coordenações de Eixo e de*

Cursos, CAE, Setor de Saúde, NPI, entre outros, também não compartilhasssem de atribuições e ações diretamente implicadas na gestão da inclusão. (Prof.<sup>a</sup> D).

*Uma das questões negativas observadas no decorrer do trabalho realizado no AEE é a falta de clareza a respeito das atribuições e objetivos do AEE em relação ao que se institucionalizou enquanto atribuições e objetivos do NAPNE no IFFar, sendo esse último institucionalizado anteriormente ao AEE. Há, de modo geral, uma confusão acerca dos encaminhamentos, solicitações de avaliação e das exigências de acompanhamento dos estudantes direcionados à área da Educação Especial, entendendo-se, muitas vezes, que o AEE se ocupa de todo e qualquer estudante que no decorrer das vivências acadêmicas nos cursos enfrentam algum tipo de dificuldade, sejam elas das mais diferentes ordens – emocionais, de aprendizagem, comportamentais, de saúde. O que implica numa questão fundamental, que diz respeito à definição do público-alvo de cada um desses serviços – AEE e NAPNE. (Prof.<sup>a</sup> D).*

Neste mesmo sentido, a Prof.<sup>a</sup> E considera o NAPNE,

*[...] Muito associado com as ações que o AEE faz, penso que neste momento o NAPNE confunde-se muito com a ação que deve ser feita pelo Professor de Educação Especial. (Prof.<sup>a</sup> E).*

O que se complementa com o relato da Prof.<sup>a</sup> F, que afirma:

*A diferenciação e a clareza de atribuições: AEE – NAPNE – CAI no Campus faz-se tarefa imprescindível e de todos. A atuação junto ao NAPNE não está bem definida. Os papéis confundem-se, até mesmo entre os gestores. Já levantei essa questão em diversas reuniões e vejo como um dos pontos de maior relevância para efetivarmos ações mais diretas e concretas em relação aos estudantes. (Prof.<sup>a</sup> F).*

Diante das colocações expostas pelas professoras, consideramos que a maioria entende que a atuação do NAPNE se tornou uma extensão das atividades do AEE e vice-versa. Também relatam que não há clareza a respeito das atribuições e objetivos de cada serviço, o que nos possibilitou perceber, em muitos casos, o sobreposição de atividades, sendo que os papéis se confundem, até mesmo entre os gestores. O que implica numa questão fundamental que diz respeito à definição do público-alvo de cada um desses serviços e das suas finalidades.

#### 7.1.4 Adaptações curriculares: as faces para uma inclusão educacional

Esta subcategoria insere-se no debate em torno de como o Instituto Federal Farroupilha – IFFar tem se articulado para dar conta das ações ou solicitações de permanência do aluno público-alvo do AEE, ou seja, conhecer quais são as práticas de flexibilização adotadas pela instituição, bem como os procedimentos institucionais atualmente utilizados quanto à certificação desses alunos. Referente a isso, Martins (2009, p. 109 - 110) salienta que,

[...] tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades [educacionais] especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiência – [...] contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos.

Nessa direção, as práticas de flexibilização curricular são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e dizem respeito às adaptações no currículo regular, em especial de caminhos metodológicos, para torná-lo apropriado às necessidades específicas dos estudantes Público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). São eles: estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Esses estudantes têm direito à oferta de AEE, realizado pelo professor de Educação Especial/AEE, que constrói em regime de colaboração com a equipe de docentes e demais profissionais atinentes ao caso, as orientações pedagógicas diferenciadas quanto às possibilidades de flexibilização curricular específicas para esses estudantes, de acordo com o Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) e o Regulamento CONSUP Nº 15/2015 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b). Procurando clarificar como essas práticas ocorrem no IFFar, as professoras pesquisadas relatam:

*O campus adota a legislação vigente, seguindo a regulamentação do IFFar. (Prof.<sup>a</sup> A)*

Esclarecendo, a **Prof.<sup>a</sup> C** indica que,

*Por ora, trabalhamos com o Regulamento do AEE, que indica os caminhos para registros das flexibilizações nos planos de ensino, pareceres descritivos e atas de reuniões. Temos “Grupo de Trabalho (GT) Multissetorial de acolhimento, avaliação e assessoramento de discentes com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem”, formalizada em ordem de serviço. Há também um regulamento de terminalidade específica, o qual ainda não usamos, pois é um público muito limitado, que ainda não tivemos casos. (Prof.<sup>a</sup> C).*

*O currículo é flexibilizado a partir das necessidades e potencialidades do aluno (trabalho pensado e realizado em parceria com a educadora especial do campus). Cada professor realiza os seus registros e, como documento que dá para ver as construções das aprendizagens do aluno, utilizamos parecer descritivo. (Prof.<sup>a</sup> B).*

*As ações que envolvem adaptações curriculares são planejadas conforme o caso. Existe o levantamento inicial realizado por mim, acerca da trajetória escolar do aluno e o acompanhamento constante da sua escolarização. A partir disso, verifica-se a necessidade de rever metodologias, avaliações. Mas tudo isso é conforme o caso e constante diálogo com os professores e o Setor de Apoio Pedagógico - SAP. (Prof.<sup>a</sup> E).*

A utilização do Regulamento do AEE, como um caminho para orientar o registro das flexibilizações curriculares nos planos de ensino, nos pareceres descritivos e nas atas de reuniões, bem como o trabalho desenvolvido nos GTs Multissetoriais de acolhimento, avaliação e assessoramento de discentes com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, foram algumas das ações apontadas pelas professoras pesquisadas sobre as adaptações curriculares realizadas na instituição, sendo as mesmas planejadas em conjunto com os professores e o SAP, conforme cada caso. Seguindo a mesma perspectiva, a **Prof.<sup>a</sup> D** relata:

*Considerando a experiência em mais de um campus, entendo que boa parte das ações e solicitações ficam a cargo do professor responsável pelo AEE. Cabe a esse profissional indicar de que maneira devem ser pensadas as adaptações, bem como solicitar que sejam efetivas e se realize as mais diferentes formas de registro dos processos. Em muitas situações, essa atuação junto aos demais professores ultrapassa a ideia de orientação, pois há dificuldade de organização institucional das ações de vinculação do trabalho realizado no âmbito do AEE e aquele que ocorre no contexto da sala de aula. Isso resulta em uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho no AEE além de sobrecarga de atribuições, já que cada área de conhecimento – básica e técnica, solicita procedimentos e ações diferenciadas tendo em vista os objetivos e alternativas metodológicas de cada disciplina. (Prof.<sup>a</sup> D)*

A partir dessas constatações, passamos às discussões sobre os procedimentos institucionais adotados quanto à certificação/diplomação dos alunos público-alvo do AEE no IFFar. Procurando entender como se organizam e sistematizam essas formalizações de certificação, principalmente relacionadas à terminalidade específica, através do posicionamento dos atores envolvidos no processo de construção dessa regulamentação institucional, os professores de Educação Especial/AEE. Conforme as professoras colaboradoras:

***Institucionalmente há previsão de terminalidade específica para casos pontuais, previstos em minuta, e que estão relacionados à certificação/diplomação de estudantes com deficiência no IFFar. E, em âmbito geral, a certificação/diplomação segue os trâmites comuns havendo especificação nos históricos escolares e diplomas de situações de adaptação para atendimento das necessidades de casos de deficiência. (Prof.<sup>a</sup> D)***

***Aqueles que possuem deficiência intelectual severa podem se valer do uso da terminalidade específica. Para os demais, utilizamos a flexibilização curricular, que não interfere na certificação do aluno. (Prof.<sup>a</sup> B).***

***A diplomação dos estudantes que recebem oferta de AEE segue os mesmos procedimentos legais dos demais estudantes da Instituição. No caso de estudantes com deficiência intelectual severa, há possibilidade de certificação/diplomação por terminalidade específica, como eu havia falado anteriormente. (Prof.<sup>a</sup> C).***

***Existe no IFFar a regulamentação de Terminalidade Específica para alunos com deficiência intelectual que não conseguem atingir as habilidades mínimas necessários ao curso técnico. Acompanhei um caso assim de 2015 a 2016. A avaliação era com parecer descritivo e as adaptações curriculares registradas em formulário específico. (Prof.<sup>a</sup> E).***

***Atualmente estamos encaminhando a Terminalidade Específica para o estudante com DI (PROEJA); questões de acessibilidade arquitetônica aos estudantes com DF; acessibilidade atitudinal ao Campus como um todo e um processo de planejamento conjunto com professores do aluno com TGD. (Prof.<sup>a</sup> F).***

A terminalidade específica é um tipo de certificação/diplomação voltada para aqueles estudantes parte do público-alvo definido pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), ou seja, estudantes com deficiência intelectual grave ou severa ou que apresentam deficiência múltipla, que não puderem atingir o nível

exigido para a conclusão do curso, em virtude de suas deficiências, mesmo diante do registro de todas as adaptações possíveis. Essa terminalidade é regulamentada no IFFar pela Resolução CONSUP nº 60/2016 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2016d).

É premente, nos relatos, que essas adequações compreendem ressignificações educacionais, viabilizando o combate à exclusão de alunos do sistema de ensino, possibilitando condições para que, independente das suas diferenças, tenham efetivados seus direitos à educação. Segundo Rocha (2016, p. 112),

Essas definições de ações nos remetem à ideia de que as políticas institucionais dos IFs em relação às pessoas com deficiências ainda estão em processo de desenvolvimento. Embora muitos PDIs as cite e apresentem, parece-nos que esse movimento decorre mais da necessidade de inclusão dessas discussões, por força da lei [...], do que resultado efetivo de um repensar, sobretudo pedagógico.

Diante do exposto, a inclusão institucional de fato só se executará a partir das predisposições favoráveis diante do desafio imposto pelo novo, bem como da capacidade de aprender a conviver com o “diferente”.

## 7.2 SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO E DO AEE DIANTE DA REALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esta categoria surgiu com o intuito de compreender e valorizar as significações que o AEE vem produzindo na instituição, através do fazer pedagógico das professoras de Educação Especial/AEE do IFFar.

Assim, a partir das subcategorias a seguir, procuramos dar voz às protagonistas da pesquisa, proporcionando um momento de escuta, reflexão e discussão sobre as vivências e os desafios enfrentados no decorrer da sua prática docente na instituição, diante da realidade dos Institutos Federais.

### 7.2.1 Entre a teoria e a prática: contextualização sobre a formação das protagonistas da pesquisa

Nesta subcategoria enfocamos a questão da formação docente das professoras de Educação Especial/AEE do IFFar, a partir da contextualização de sua formação inicial até o percurso de sua prática pedagógica, procurando revelar suas concepções, experiências, perspectivas e desafios frente à profissão de professora de Educação Especial, atualmente do AEE. Nesse contexto, seguem os relatos abaixo:

*Na minha **formação inicial** havia um **investimento muito grande na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental**, pouco se falava sobre o Ensino Médio e, muito menos, sobre Ensino Superior. (Prof.<sup>a</sup> A).*

*Entendo que atuo em uma **área bastante complexa e nada simples**. No entanto, **minhas formações, e mesmo espaços de atuação, subsidiaram de forma significativamente importante os desafios encontrados durante a trajetória profissional**. (Prof.<sup>a</sup> B).*

***Nenhuma formação dá conta de tudo!** Certamente, daqui a pouco, com a verticalização do ensino, teremos cotas para esses estudantes na Pós-graduação. Sendo assim, **embora minha formação inicial e continuada não dê conta nem de cinquenta por cento dos desafios que tenho hoje**, penso que **cabe a nós buscarmos elementos adicionais de auto formação. Colocar a culpa na formação inicial não resolve**. Muito embora, outras habilidades pudessem ser melhor trabalhadas na graduação, como a importância da comunicação com os pais e colegas, dinâmicas de sensibilização mais adequadas, interação com outros setores. No entanto, penso que **minha graduação ocorreu em outro momento histórico, no qual o AEE estava recém sendo fomentado**. Nem tínhamos ideia do que estava por vir. **O que me preocupa mesmo são esses cursos rápidos de formação para atuação no AEE**. (Prof.<sup>a</sup> C).*

***A formação inicial garante algumas condições de atuação nos Institutos, especialmente no que diz respeito ao trabalho no AEE**. Quanto à **formação continuada em nível de pós-graduação, tem criado possibilidades de ampliação da atuação nos processos de verticalização em curso nos Institutos, contribuindo para a promoção dos eixos ensino, pesquisa e extensão**. Com relação à **formação continuada no espaço do IFFar, considero a necessidade de ampliar as discussões e possibilidades de problematização sobre a atuação da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, criando condições de que se pense e analise de que estudantes estamos tratando e o perfil do egresso que se espera para o atendimento dos propósitos da vinculação entre educação, ciência e tecnologia na atualidade**. (Prof.<sup>a</sup> D).*

***Para mim, os desafios dos Institutos Federais em relação à inclusão estão em sintonia com a formação inicial e os contínuos estudos que desenvolvo**. Acredito na ideia da formação continuada como essencial ao trabalho, pois a docência envolve cenários e atores dinâmicos e, com isso, **pensar que uma formação inicial vai dar conta é ilusão**. Por isso, a **importância da contínua formação associada às demandas do trabalho**. (Prof.<sup>a</sup> E).*

*Minha formação inicial foi voltada aos estudantes Surdos. Diante das exigências que surgiram, procurei participar de **formações continuadas, que contribuíram para muitas problematizações necessárias em minha prática.** [...] A princípio, quando da criação do cargo no IFFar, ainda não fazia parte da Instituição. Isso representou uma expectativa importante, pois percebi que a Rede não estaria alheia às atribuições deste profissional já atuei nas redes Estadual, Municipal e Particular, o que oportunizou a construção de um trajeto com experiências diversas). Foi com entusiasmo que assumi a função há um ano e, nesse tempo, foram muitas vivências: positivas e negativas. **Aponto como positivas a construção de novos conhecimentos frente à exigência da atuação na EPT. Foi preciso um “desvencilhar” de práticas e “correr atrás” de novas referências teóricas, pedagógicas e relacionais.** (Prof.<sup>a</sup> F).*

Através das colocações trazidas pelas professoras colaboradoras, cabe considerarmos que a Educação Especial é uma área bastante complexa. Contudo, acreditam que nenhuma formação “dá conta de tudo”. No entanto, suas formações e mesmo espaços de atuação subsidiaram, de alguma forma, os desafios encontrados durante sua trajetória profissional, embora, esta formação inicial não consiga ser capaz de dar todo suporte necessário aos desafios que enfrentam hoje em sua prática. Mas, destacam que cada um deve buscar os elementos adicionais de auto formação e formação contínua associada às demandas do trabalho. Sobre isso, Nóvoa (1995) nos faz pensar,

[...] a formação inicial está, cada vez mais, ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete, visto que se mostra, na maioria dos casos, desenraizada dos verdadeiros problemas da realidade escolar.

Em vista disso, entendemos que o saber docente não pode ser totalmente convertido em teorias, pois ele também é produzido no “chão da escola”, na prática da profissão, lugar no qual nos tornamos professores. Nóvoa (1995) afirma que as discussões atuais sobre a formação docente encontram-se embaladas pela ideia de que a experiência tem importância salutar na constituição desse profissional. Na sua atuação prática, o professor vai construindo saberes que lhe servirão de base de atuação. A prática, sob essa ótica, representa fator primordial da aprendizagem docente.

Torna-se importante também ressaltar que as formações iniciais das professoras pesquisadas ocorreram em outro momento histórico, no qual o AEE



estava ainda sendo fomentado, destacando: *“nem tínhamos ideia do que estava por vir”*.

Recentemente, a formação do professor de Educação Especial foi descaracterizada pelas atuais políticas educacionais, ficando vinculada à perspectiva inclusiva, o que pode ser explicitado por Vaz (2013, p. 150) no seguinte trecho,

A política em vigor indica mudanças na concepção de professor com consequências na concepção de Educação Especial. Essa modificação supera a ideia de professor formado por área de deficiência, prevendo um professor de Educação Especial que atue com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no AEE.

Na perspectiva inclusiva as características específicas atribuídas ao professor de Educação Especial, por meio de sua formação e seu lócus de atuação, não pertencem mais à Educação Especial, o que nos permite indagar, conforme Vaz (2013, p. 170):

[...] onde está o conhecimento específico da Educação Especial, haja vista que para ser professor do AEE não é necessário ter formação específica nesse campo de conhecimento, mas somente o curso de formação continuada para o AEE? Pensar o professor de Educação Especial e sua concepção também nos faz inquirir sobre a compreensão de Educação Especial proposta pela política?

Seguindo o pensamento da autora, este professor, antes de Educação Especial e agora do AEE, é identificado por meio de suas atribuições, que o configuram ora como um técnico, ora como um gestor da política na escola.

Assim, esse professor se desloca de sua ação fundamental de ensinar e é projetado como um profissional a serviço da política de inclusão e um recurso para que ela se consolide, aproximando-se do que sugerimos ser o “professor multifuncional” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

A partir dessa discussão, percebemos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) “limites que são impostos pela realidade que a compõe, da mesma forma, compreendemos que o “professor do AEE, tal como descrito nesta documentação, não coincide com o

professor de Educação Especial, o que é expresso tanto em sua atuação, que requer novas práticas, quanto na sua formação” (VAZ, 2013).

Portanto, de acordo com Garcia e Michels (2011), a análise dessas políticas oportuniza observar um “silenciamento do uso da expressão “Educação Especial” em relação ao destaque que passou a receber o AEE e, conseqüentemente, dos professores da Educação Especial, hoje, nomeados professores do AEE.”

Esse silenciamento reflete o momento atual vivenciado por esses profissionais no país, apontando muito mais do que a mudança na nomenclatura que designa essa modalidade de ensino, mas indicando a mudança de concepção da Educação Especial, que passa a ser concebida simplesmente como Atendimento Educacional Especializado.

### **7.2.2 A prática em si: o fazer pedagógico dos professores de Educação Especial/AEE nos *campi* do IFFar**

Constituímo-nos professores de Educação Especial – agora, professores de AEE – uma vez que, “[...] não sou eu mesmo um outro em mim mesmo. Sou um outro que resulta de tudo que me acompanha.” (LARROSA, 1998, p. 115).

Nesta subcategoria procuramos apresentar algumas das falas que reconhecemos como mais significativas das protagonistas da pesquisa, no percurso pela demarcação do seu espaço institucional, legitimado através do seu fazer pedagógico como Professoras de Educação Especial/AEE do IFFar.

A intenção é conhecer quais são as atividades desenvolvidas por esses profissionais nos *campi*, além do trabalho frente ao aluno do AEE, bem como revelar como se percebem atualmente na instituição, se como Professores de Educação Especial, Professores de AEE, Professores de Educação Especial/AEE ou Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Nesse sentido, seguem as experiências por elas relatadas.

Segundo a **Prof.<sup>a</sup> A:**

***Meu papel é contribuir com a permanência desses alunos e com a efetivação da aprendizagem, auxiliando os professores com as***

**adaptações curriculares e metodológicas, com recursos de tecnologias assistivas, adaptação de materiais, entre outros.**

**Atualmente, além do atendimento aos alunos, ministro algumas disciplinas, como: Diversidade e Educação Inclusiva, Libras e Inclusão digital; desenvolvo e participo de projetos de ensino, pesquisa e extensão que, de alguma maneira, envolvam as questões de inclusão; auxílio na adaptação de materiais para os alunos incluídos, participo das atividades desenvolvidas pela CAI e pelo NAPNE, entre outras.**

**Atualmente estão sendo atendidos sete alunos no Campus, além daqueles encaminhados para avaliação. Basicamente, nosso público é constituído por alunos com baixa visão, deficiência auditiva, paralisia cerebral e déficit intelectual. Eles são atendidos na sala de recursos multifuncional ou na própria sala do NAPNE. Através do NAPNE, também estamos dando suporte para alunos com nanismo e obesos, através de adaptações físicas e em mobiliários.**

A **Prof.<sup>a</sup> B** indica que:

**Neste atendimento minha função perpassa todos e toda a instituição, indo desde a acessibilidade arquitetônica, até a comunicação e os conteúdos que são trabalhados em aula. Assim, o AEE compreende tanto o atendimento ao aluno no contra turno a aula, a orientação aos professores, formação dos professores e técnicos para inclusão, bem como a criação e adaptação de materiais, quando necessário. Tenho apostado em formações para os professores, trabalho conjunto e próximo aos docentes e no atendimento educacional especializado no contra turno com aqueles alunos que necessitam e tem interesse e disponibilidade.**

**[...] Atuo nos Projetos de ensino, pesquisa e extensão (voltados à área); orientação e formação de professores (em relação ao processo de inclusão); disciplinas ministradas no ensino superior; orientação dos/as monitores/as e bolsistas da CAI.**

**Atendemos alunos surdos, com baixa visão e com deficiência intelectual na Sala de recursos multifuncional.**

A **Prof.<sup>a</sup> C** esclarece:

**Eu realizo quinzenalmente o AEE no campus, em dias nos quais os estudantes não têm aula. No entanto, perco reuniões gerais e pedagógicas, que ocorrem no mesmo horário, mas a prioridade é o estudante. Também oriento os docentes sobre flexibilizações, registros, etc.**

**Às vezes, falta “perna” para fazer tudo, pois, em geral, além do AEE, coordenamos as ações inclusivas (que são três núcleos), somos professoras das licenciaturas, coordenamos projetos. Eu, por exemplo, coordeno um grupo de pesquisa e dou aula na graduação, especialização e agora no mestrado. Tudo isso exige planejamento pedagógico e burocracia. A sobrecarga para o profissional de educação especial no IFFar é bem grande.**

**No campus, temos uma sala da CAI, que, às vezes, uso para reuniões com pais e a equipe multidisciplinar (psicólogo, médico, assistente social, professores). Há uma sala reservada, usada pelo psicólogo, que nos empresta para atendimentos mais sigilosos. No entanto gosto mesmo de trabalhar o AEE em espaços alternativos, como no jardim, na sala de informática, na biblioteca, a depender da atividade.**

**O público atendido são dois estudantes com deficiência intelectual, uma estudante surda e um estudante com baixa visão.**

A **Prof.<sup>a</sup> D** salienta:

**Minha função como Professora EBTT – Educação Especial/AEE na oferta de AEE é de realizar o levantamento de estudantes com deficiência matriculados no Campus, receber encaminhamentos, proceder nos processos de avaliação e elaboração do Plano de AEE, realizar o acompanhamento e registro da vida acadêmica desses sujeitos, proceder na orientação dos demais professores quanto a adaptações, manter contato com os demais setores relacionados ao ensino, buscando o atendimento de suas necessidades de modo que se garanta a permanência e o êxito nos processos de formação. Os processos de operacionalização das ações do AEE têm partido da identificação dos estudantes com deficiência no Campus. A partir desse dado, buscam-se informações sobre registros e encaminhamentos dos estudantes e, especialmente, as narrativas dos estudantes e professores acerca dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos estudantes. Considerando essas informações, parte-se para a organização do atendimento individualizado para realização das avaliações, levantamento do histórico de vida pessoal e acadêmica, e definição dos objetivos do AEE.**

**Ao mesmo tempo, busca-se a realização de ações junto aos professores para compreensão das situações de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos os estudantes, com a intenção de compreender as possibilidades de atuação do AEE e dos professores para garantir o atendimento das necessidades dos estudantes.**

**Realizo as atividades de docência no Ensino Superior, o que implica na participação em reuniões de gestão e organização das atividades de ensino, bem como na atuação como membro do NDE e do Colegiado de Curso. Além disso, faço parte de comissões, dentre elas a de Coordenação de Ações Inclusivas e de Infraestrutura e Acessibilidade do Campus; desempenho atualmente a função de presidência do NAPNE; e participo de atividades de representação junto à comunidade local.**

**O público do AEE é de estudantes com deficiência, sendo o atendimento realizado nas dependências da CAI.**

A **Prof.<sup>a</sup> E** expõe que:

*[...] o AEE, na minha realidade, ocorre mais como **assessoramento ao docente e ao aluno na organização dos seus estudos** e recuperações paralelas do que propriamente um atendimento individualizado semanal nos moldes indicados pela **Política Nacional de Educação Especial de 2008 e posteriores resoluções**. Além disso, procuro dar conta das necessidades de material pedagógico que o/a aluno/a necessita.*

*Como não tenho uma sala específica para o AEE, realizo as conversas no meu espaço de trabalho que é compartilhado com a Coordenação de Assistência Estudantil.*

***Ministro disciplinas afins com a área de formação, como Diversidade e Educação Inclusiva e também Metodologia Científica. Também desde que entrei em exercício na Instituição, em 2014, assumi a Coordenação de Ações Inclusivas e a Presidência do NAPNE. A partir de 2017 fui removida, a pedido, para outro Campus no qual assumo também as mesmas atribuições. Ademais, cabe salientar que nos é indicado integrar colegiados, comissão de permanência e êxito e também o Núcleo Pedagógico Integrado. Estas duas últimas foram assumidas por mim a partir deste ano. Projetos de ensino, pesquisa e extensão também nos é dada a oportunidade de coordenar assim como participar de grupos de pesquisa. Em 2015 coordenei um projeto de ensino e colaboradora em Projeto de Pesquisa na área de informática, porém devido ao meu Doutorado, desde 2016 não assumi coordenação de projetos, somente participo de 2 Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPQ e coordenados por colegas docentes da Reitoria e do meu próprio Campus.***

*Como ingressei este ano no Campus, estou na fase de levantamento de demandas. O que posso indicar é que grande parte dos/as alunos/as possuem diagnóstico de TDAH, reprovações oriundas de dificuldades de aprendizagem, um caso de esquizofrenia que realizo intervenções mais de acompanhamento em sala de aula e fora no sentido do controle do comportamento e relações com os colegas junto com o aluno. Uma aluna com deficiência auditiva que utiliza sistema FM, faço acompanhamento fora da sala de aula e conversa com sua família. Em 2017 ingressou a primeira aluna surda da instituição no ensino superior, usuária de Libras. Neste momento, meu trabalho com ela envolve conversas com os/as professores/as e continuamente com a intérprete de Libras.*

Já a **Prof.<sup>a</sup> F** coloca-nos:

*[...] Sinto-me de certa forma fragilizada diante da estrutura dos IFs, uma vez que há um status de certa forma elitista dentro da instituição. Percebo que, em muitos momentos, é esquecida a questão: “A serviço de quem estamos e qual o propósito dos IFs”? Tenho tentado trazer em mente esses questionamentos.*

*[...] **Atuo no planejamento conjunto:** Setor de Apoio Pedagógico - SAP, Coordenação Geral de Ensino – CGE e Direção de Ensino - DE, **a fim de auxiliar professores no planejamento** (flexibilização, adequação, adaptação, rotinas...) e **TAEs na condução dos processos e documentações necessárias.***

Ancoradas nos fragmentos acima, podemos perceber nitidamente que ambas as professoras possuem uma carga intensa de atividades na sua rotina diária como professoras de Educação Especial/AEE na instituição.

Como foi muito bem exemplificado por uma das professoras: “às vezes, falta “perna” para fazer tudo”, [...] Tudo isso exige planejamento pedagógico e burocracia. A sobrecarga para o profissional de educação especial no IFFar é bem grande.”

Nesse contexto, destacamos algumas das atividades desenvolvidas por esses profissionais nos seus respectivos *campi*: realizar atividades de docência no Ensino Superior, Coordenação de Ações Inclusivas (que incluem 3 Núcleos), Presidência do NAPNE, integrar colegiados, participar de diversas comissões como de permanência e êxito e também o Núcleo Pedagógico Integrado, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Também realizam o AEE, que compreende atender ao aluno no contra turno, levantar o número de estudantes com deficiência matriculados no *campus*, receber encaminhamentos, proceder nos processos de avaliação e elaboração do Plano de AEE, realizar o acompanhamento e registro da vida acadêmica desses sujeitos, proceder na orientação dos demais professores quanto a adaptações, manter contato com os demais setores relacionados ao ensino, buscando o atendimento a suas necessidades de modo que se garanta a permanência e o êxito nos processos de formação, além de formação nos *campi* visando a inclusão, bem como a criação e adaptação de materiais, quando necessário.

Lembramos que cada *campus* possui uma realidade e especificidades próprias em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido por esses profissionais, porém, é possível evidenciarmos que a sobrecarga de trabalho relatada pelos mesmos, não difere muito de um *campus* para outro.

Dessa forma, através das falas das professoras sobre o seu fazer pedagógico na instituição, observamos que estas elucidam, de maneira muito clara, e reafirmam o que viemos discutindo desde o início da pesquisa: a compreensão de que o professor responsável pelo AEE por sua multifuncionalidade de atribuições, através de uma sobrecarga de trabalho, pode ser considerado um “*professor multifuncional*”.

Assim, outra questão que consideramos oportuna de ser revelada neste estudo diz respeito a como esses profissionais se percebem na instituição, diante de toda essa nova conjuntura política, educacional e conceitual que tem orientado suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, suas falas traduzem como se sentem no IFFar, atuando mais como: Professores de Educação Especial, Professores de AEE, Professores de

Educação Especial/AEE ou Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

*Neste pouco tempo de atuação no campus, acredito que a minha atuação esteja mais voltada para Professora de Educação Especial/AEE, desenvolvendo atividades com vistas à inclusão e também realizando o Atendimento Educacional Especializado. (Prof. A)*

*Percebo que meu trabalho e as ações que desenvolvo e proponho junto ao campus são extremamente importantes e refletem significativamente nos movimentos do instituto. Entendo que no campus onde estou atualmente, por já haver uma caminhada, este “lugar” do professor de educação especial já é marcado e reconhecido, mesmo que não por todos. Deste modo, de forma geral, aquilo que proponho tem uma aceitação bacana da maioria e, em boa parte das vezes, tenho conseguido realizar um trabalho conjunto com os demais professores. (Prof.<sup>a</sup> B)*

*Essa é uma questão complicada. Muitos ainda não conseguem nos ver como professores de EBTT, pois o AEE ainda é muito vinculado a um trabalho instrumental e técnico. Parece-me que esse é um problema de ordem geral no Brasil, que ainda vê o AEE como só recursos. Particularmente, vejo-me muito mais atuando como professora e pesquisadora de nível superior e como gestora do que propriamente como professora de educação especial/AEE. Mas acredito que esses papéis são voláteis, tais como são as identidades, em função do que estamos fazendo no momento. Talvez se eu não estivesse num cargo de gestão e no mestrado, me sentiria muito mais como professora de AEE. São os papéis que vamos ocupando, conforme as situações. (Prof.<sup>a</sup> C)*

*Percebo-me como Professora de EBTT. Tenho tensionado permanentemente algumas questões implicadas no cargo que ocupo, pois no âmbito do IFFar me parece haver um esmaecimento da função de Professor de EBTT em relação a área de atuação indicada no concurso público – Educação Especial/AEE. O cargo a ser desempenhado é de Professor EBTT, contudo a única área que realiza para além das atividades relacionadas à docência a de acompanhamento pedagógico é da Educação Especial/AEE. Vejamos um exemplo, há o cargo de Professor de EBTT – área da Pedagogia para realizar as atividades de docência da área e há o cargo de TAE – área da Pedagogia para desempenhar demais funções que não estejam relacionadas especificamente à docência, o que não ocorre na área de Educação Especial/AEE. Com isso, percebe-se um acúmulo de funções por parte do Professor de EBTT – Educação Especial/AEE. (Prof.<sup>a</sup> D)*

*Sinto-me Professora de Educação Especial e Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Não associo a minha ação com o AEE especificamente, pois a considero muito limitada se assim for compreendida. No campus sou uma profissional com saberes especializados da área de Educação Especial, porém, ao mesmo tempo, não podemos perder de vista a formação docente de forma*

***mais global e tudo que ela demanda dentro de uma instituição que trabalha com diferentes níveis e modalidades como a EJA, por exemplo. (Prof.<sup>a</sup> E)***

***Bem difícil de responder a essa questão. Não formei opinião a respeito, porque faço parte de um cargo Professor de EBTT e função Professor de Educação Especial/AEE. Ainda constitui um território nebuloso, tanto a mim enquanto servidora e em relação ao olhar dos colegas. (Prof.<sup>a</sup> F)***

Reflexões, incertezas, falta de entendimento sobre a sua identidade de professor e o seu espaço para atuação, caracterizam o momento atual diante dessa nova configuração da Educação Especial na política brasileira. Nesse sentido, almejamos compreender a concepção de professor de Educação Especial presente nos discursos daquelas que têm seu fazer pedagógico orientado pelas políticas educacionais desde 2008.

Nesse contexto, a formação docente das Professoras de Educação Especial/AEE do IFFar também passou por essas transformações, como já explicitamos anteriormente. Contudo, em seu ambiente de trabalho, essas professoras, na sua maioria, ainda se percebem como Professoras de Educação Especial, apesar de hoje serem consideradas e nomeadas como professoras de AEE e, ao mesmo tempo, encontram-se ocupando o cargo de professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Esclarecem que muitos ainda não conseguem vê-las como professores de EBTT, uma vez que o AEE ainda é muito vinculado a um trabalho instrumental e técnico. Porém acreditam que “*esses papéis são voláteis, tais como são as identidades, em função do que estão fazendo no momento [...] são os papéis que vamos ocupando, conforme as situações*”, circunstância esta que as coloca numa posição/situação difusa quanto a quem, de fato são, como professoras.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de grande instabilidade e incerteza pelo qual vive o Brasil aponta para a necessidade de estudos e reflexões sobre as políticas educacionais em ação e como essas têm sido traduzidas no contexto da prática nas instituições de ensino, principalmente no que se refere à questão da inclusão e da Educação Especial, procurando compreender seus efeitos e suas contradições, ainda que, muitas vezes, institucionalmente estejamos enredados neste sistema.

Nesse viés, falar de temas tão atuais e relevantes como a inclusão e o AEE, nas Instituições de Educação Profissional é também estarmos, de certa forma, ancorados em novos e velhos paradigmas educacionais, onde a relação entre a Educação Profissional e a Educação Especial se fundamenta numa perspectiva histórica, educacional e sociocultural para todos em suas diferenças.

Desse modo, a pesquisa que nos propomos a realizar e que se materializa através desta dissertação teve como objetivo analisar o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha.

Através de suas considerações, as professoras colaboradoras nos propiciaram conhecer como vem se constituindo o seu fazer pedagógico, podendo, com isso, problematizar as possibilidades, fragilidades e desafios do mesmo. Apontando que, apesar de toda essa nova conjuntura política, educacional e conceitual que tem permeado sua prática e sua identidade institucionalmente, se percebem como professoras de Educação Especial atuando, no momento, como professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Nesse sentido, analisando os discursos que constituíram as falas das protagonistas da pesquisa, evidenciamos em todas elas que a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial quanto à institucionalização do AEE, mas tem procurado investir nas questões ligadas à inclusão.

Constatamos que é recorrente a necessidade de espaço institucional para realização de atendimento aos alunos público-alvo do AEE da instituição.

Entretanto, quando se referem à falta de espaço, trazem a questão de parca<sup>15</sup> ou nenhuma carga horária específica para esse atendimento, de espaço físico adequado para os atendimentos, espaço de discussão nas reuniões pedagógicas, espaço para orientação aos professores e formação nos *campi*, o que caracteriza a ausência de um trabalho colaborativo.

Percebemos que a nomeação desses profissionais no IFFar foi rodeada de dificuldades, de incertezas e de muitas controvérsias. Porém, hoje a instituição possui profissional e regulamentação própria do AEE, mas ainda apresenta grandes fragilidades que precisam ser revistas, para que esse atendimento se efetive institucionalmente.

O fato de somente 6 dos 11 *campi* da instituição possuírem professor de Educação Especial/AEE já demonstra, a importância relegada a este profissional. Nos *campi* que não possuem o profissional da Educação Especial, porque suas vagas foram substituídas por professores de outras disciplinas “mais necessárias”, há ainda algumas resistências e muitas dificuldades encontradas pelas Coordenações de Ações Inclusivas – CAI em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial, hoje do AEE.

Nessa lógica, a instituição não está conseguindo resolver todas essas demandas, cabendo a CAI Reitoria prestar essa assessoria, quando possível.

No entanto, com a sobrecarga de atribuições delegadas aos profissionais da Educação Especial/AEE nos *campi* onde estão lotados e com a falta de uma regulamentação específica da carga horária para o AEE, também não estão conseguindo atender, com a qualidade e a atenção desejadas, esses alunos.

É visível, ainda, o desconhecimento, por parte de muitos na instituição, do trabalho que vem sendo desenvolvido por esses profissionais. Mas, para que essa realidade comece a mudar é urgente que a gestão e a comunidade acadêmica, como um todo, ofereçam as condições necessárias, com vistas a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais ainda existentes institucionalmente.

---

<sup>15</sup> Aqui neste contexto entendida como escassez; desprovidimento.

Temos consciência de que a inclusão e, conseqüentemente, o AEE são alguns dos grandes desafios aos profissionais da Educação Especial do nosso tempo.

Acreditamos, contudo, que a nossa intenção com o estudo foi alcançada, pois a pesquisa mostrou o fazer pedagógico e a realidade vivenciada pelos profissionais da Educação Especial/AEE no IFFar e, para além disso, como a instituição vem conduzindo essas questões.

Sendo assim, nossa pretensão foi tentar provocar a instituição a (re)pensar os próximos passos a serem dados para o entendimento de quem é o profissional hoje responsável pelo AEE e como possibilitar a real efetivação desse atendimento institucionalmente.



## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R.; PEDÓ; P. M. **Atendimento Educacional Especializado: Uma análise sobre pesquisa em Universidades brasileiras (2002-2012)**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES), Vitória, ES. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 37 Vitória, ES. v. 19, n. 37, p. 25-38, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7453>> Acesso em: 20 de ago. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZ, A. S. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense campus Sombrio**. 2012, 88p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/pos-graduacao/ppgea/files/2015/08/Andreia-da-Silva-Bez.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.
- BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012, 156p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/pos-graduacao/ppgea/files/2015/10/Sirlei-Bortolini.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.
- BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (Org.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**. Crea nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937**. Brasil: 1937a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 378/1937, LEI ORDINÁRIA DE 13 DE JANEIRO DE 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e saúde Pública. Brasil: 1937b. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw-Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument>> Acesso em: 16 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.048, DE 22 DE JANEIRO DE 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasil: 1942a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasil: 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.621, DE 10 DE JANEIRO DE 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.htm>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Disponível em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 12, de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasil: 1978a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, DE 30 DE JUNHO DE 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasil: 1978b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978.** Brasília, 1978c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, DE 18 DE OUTUBRO DE 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Revogada pela Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 93.613, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)> Acesso em: 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 99.678, DE 8 DE NOVEMBRO DE 1990**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. 1990a. Revogado pelo Decreto nº 1.917/1996. Revogado pelo Decreto Nº 2.147/1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D99678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678.htm)> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990c. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 914, DE 6 DE SETEMBRO DE 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto Nº 3.298/1999. 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#art60](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60)> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**. Brasil, UNESCO, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1994b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)> Acesso em: 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994c. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 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.camara.gov.br/sileq/integras/254359.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa TEC NEP.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12779-programa-tec-nep>> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm)> Acesso em: 26 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)> Acesso em: 26 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, DE 08 DE OUTUBRO DE 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Brasil, 1999. Brasil: 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> Acesso em: 19 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil: 2001c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, DE 2002-CN.** Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, das Medidas Provisórias a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2002/resolucao-1-8-maio-2002-497942-normaatualizada-pl.html>> Acesso em: 18 jul. 2016.



BRASIL. **Lei nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva:** Direito à diversidade. Documento Orientador. 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasil: 2004a. 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: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2004. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores)/ 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR 9050.** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004c.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em: 26 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)> Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)> Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas, 2007. PDE, 2007d.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em: 14 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto Nº 7.611/2011. 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. 2008d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://www. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf>](http://www.dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes.** Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010.** Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192)> Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem limite.** Decreto nº 7.612/2011. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.pessoa.comdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>> Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-ceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-ceb006-12-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.291 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília: 2013 a. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de Dezembro de 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA - MEC/SECADI/DPEE Nº 055/2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, DE 25 de JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014-2024. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 19 jul. 2016.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012, 139p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS\\_a3f2e3b21af3d2f98bcdb2dde64f08c0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_a3f2e3b21af3d2f98bcdb2dde64f08c0)> Acesso em: 13 ago. 2016.

CAIADO, K. R.M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. B. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com Deficiência Visual**: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na História e na Memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012. 2012, 116p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7340>> Acesso em: 13 ago. 2016.

EVANGELISTA, O. **O Curso de Pedagogia**: projetos em disputa. Projeto PIBIC/CNPq 2005 - 2006. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2005.

EVANGELISTA, I.A.S.; COLARES, M.L.I.; FERREIRA, M.A.V. **Projetos educativos interdisciplinares na prática docente**. Piauí: UFPI, 2009.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil**. In: Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2882/519>> Acesso em: 02 out. 2016.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. **Professor**: A profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. O que revelam os slogans na política educacional. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2014.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência**: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. [online]. 2013. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.101-239. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004, 227p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>> Acesso em: 02 out. 2016.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.17, p.105-123, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009)> Acesso em: 02 out. 2016.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento**. Revista Educação Especial, v.2, p.16-23, 2000.

GONZAGUINHA. **Canção Caminhos do Coração**, 1982.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o ensino médio Tecnológico**. 2013, 149p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_518ee9a8604b418e15f6c0b610a330a>1](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_518ee9a8604b418e15f6c0b610a330a>1)> Acesso em: 13 ago. 2016.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 14/2010**. Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. 2010a. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110685424533arquivoweb.id.2428.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 10/2013**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2013a. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20131010235025296regimento\\_geral\\_iffarroupilha.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20131010235025296regimento_geral_iffarroupilha.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha**. 2013b. Disponível em: <[http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica\\_de\\_acoes\\_inclusivas\\_if\\_farroupilha\\_12-09-2013.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica_de_acoes_inclusivas_if_farroupilha_12-09-2013.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos e Concursos**. 2013c. Disponível em: <[file:///C:/Users/ariete/Downloads/2014\\_Manual%20de%20procedimentos%20accessiveis%20para%20processos%20seletivos%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ariete/Downloads/2014_Manual%20de%20procedimentos%20accessiveis%20para%20processos%20seletivos%20(3).pdf)> Acesso em 08 jul.> 2016.

\_\_\_\_\_. **Ata nº 10/2013 CODIR**. 2013d. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201371514657522ata\\_n%C2%BA\\_10\\_2013\\_-\\_codir.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201371514657522ata_n%C2%BA_10_2013_-_codir.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2014a. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi\\_14\\_18pdf.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 15/2014**. Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas. 2014b. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167regimento\\_cai.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167regimento_cai.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 33, DE 11 DE SETEMBRO DE 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos - NEAMA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2014c. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015327135645524resolucao\\_33\\_de\\_11\\_de\\_setembro\\_de\\_2015\\_consulpdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015327135645524resolucao_33_de_11_de_setembro_de_2015_consulpdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 185/2014**. Aprova o Regulamento da Atividade Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2014d. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110151931518resolucao\\_185\\_2014.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110151931518resolucao_185_2014.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 12 DE 16 DE MARÇO de 2015**. Aprova o Regulamento de Acessibilidade Virtual/Comunicacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2015a. Disponível em: Acesso em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143641909resolucao\\_12\\_de\\_16\\_de\\_marco\\_de\\_2015\\_-\\_consulpdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143641909resolucao_12_de_16_de_marco_de_2015_-_consulpdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP nº 15 DE 16 DE MARÇO de 2015**. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2015b. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao\\_15\\_de\\_16\\_de\\_marco\\_de\\_2015\\_consulpdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201531614400580resolucao_15_de_16_de_marco_de_2015_consulpdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Instrução Normativa nº 04/2016**. Dispõe sobre a grafia dos vocábulos campi e campus e sobre a adoção da sigla oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e dá outras providências. 2016a. Disponível em: <[file:///C:/Users/Bruna/Downloads/IN%2004-2016%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Bruna/Downloads/IN%2004-2016%20(3).pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 23/2016**. Altera a redação, organiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução CONSUP 15/2014, que dispõe sobre as Ações Inclusivas da Reitoria e dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2016b. Disponível em: <[http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2016515145515591resolucao\\_023\\_2016\\_-\\_nucleo\\_de\\_genero\\_e\\_diversidade\\_-\\_assinada.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2016515145515591resolucao_023_2016_-_nucleo_de_genero_e_diversidade_-_assinada.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Nossas Unidades**, 2016c. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>> Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUP Nº 60/2016**. Aprova o Regulamento de Terminalidade Específica do Instituto Federal Farroupilha. 2016d. Disponível em: <[file:///C:/Users/ariete/Downloads/2016\\_Resoluc%CC%A7a%CC%83o%20de%20Terminalidade%20Especifica%20do%20IFFar.pdf](file:///C:/Users/ariete/Downloads/2016_Resoluc%CC%A7a%CC%83o%20de%20Terminalidade%20Especifica%20do%20IFFar.pdf)> Acesso em: 25 maio 2016.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

LINO, D. M. DE P. **O Professor de Educação especial frente às Políticas Públicas de Educação Inclusiva**: um estudo sobre identidade. 2006, 67p, Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16290/1/PED%20-%20Debora%20Maria%20de%20Paula%20Lino.pdf>> Acesso em: 17 set. 2016.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. v. 26/27. São Paulo: Didática, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf)> Acesso em: 02 ago. 2016.

MARGON, S. **Acessibilidade e Inclusão Escolar no Ensino Agrícola**: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco na Deficiência Visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFes) – Campus Santa Teresa. 2012, 106p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Seropédica, RJ, 2012. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Sandra-Margon.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BATISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARX, K. **O método da economia política**. In: \_\_\_\_\_. Contribuição a Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>> Acesso em: 03 out. 2016.

MICHELS, M. H. CARNEIRO, M. S. C. GARCIA, R. M. C. **A articulação entre serviço especializado e classe comum: A organização curricular frente a um modelo inclusivo**. 2010. In VIII Anped Sul. Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa, Qual Educação? De 18 a 21 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_40\\_02\\_A\\_ARTICULACAO\\_ENTRE\\_SERVICO\\_ESPECIALIZADO\\_E\\_CLASSE\\_COMUM\\_A\\_ORGANIZACAO\\_CURRICULAR\\_FRENTE\\_A\\_UM\\_MODELO\\_INCLUSIVO.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/08_40_02_A_ARTICULACAO_ENTRE_SERVICO_ESPECIALIZADO_E_CLASSE_COMUM_A_ORGANIZACAO_CURRICULAR_FRENTE_A_UM_MODELO_INCLUSIVO.PDF)>. Acesso em: 20 maio 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. H. C. M. **Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRJ** – Campus Volta Redonda: Um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática. 2014, 201p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Aline-Hygino-Carvalho-Monteiro.compressed.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.

MORAES, V. **Frase do poeta Vinícius de Moraes**. 2013.



MOTTA, G. R. **Formação de Professores para o contexto da Educação**

**Inclusiva:** o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 2015, 257p, Tese de Doutorado (programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <[www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tglauriorodrigues.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tglauriorodrigues.pdf)> Acesso em: 13 ago. 2016.

NASCIMENTO, M. **Canção Coração de Estudante.** 1983.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

PACHECO, E. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Ed. Moderna Ltda., 2011.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional:** a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2013, 165p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portalpos/media/File/Eliane%20Brunetto.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016.

ROCHA, V. M. **A Educação Especial nos Institutos Federais:** O que Dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016, 166p, Dissertação de Mestrado - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016. Disponível em: <[http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania\\_Me\\_neghini\\_da\\_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes](http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Me_neghini_da_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes)> Acesso em: 13 ago. 2016.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior:** Vozes e significados. 2009, 238p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1>> Acesso em: 02 out. 2016.

SANTOS, Y. B. S. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA:** o projeto formativo em debate. 2012, 152p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3080>> Acesso em: 13 ago. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização:** aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000200&pid=S1413-2478201300010000700026&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000200&pid=S1413-2478201300010000700026&lng=pt)> Acesso em: 02 out. 2016.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação**. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, Autores Associados; 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. vol.12 n.34. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>> Acesso em: 20 jul. 2016.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**. 2010. 218 p., Dissertação de Mestrado (Programa de Pós- Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 de maio de 2017.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2016.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial na Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva**. 2011. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_03\\_15\\_1123-7294-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_03_15_1123-7294-1-PB.pdf)>> Acesso em: 02 de out. 2016.

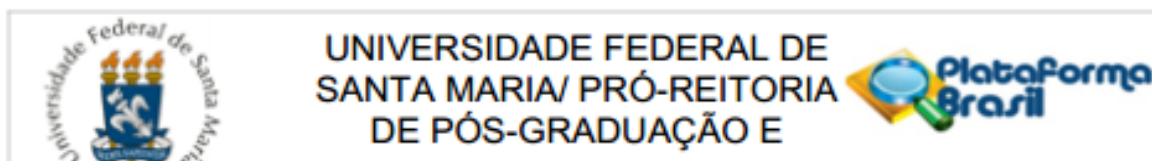
VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013.

WELKER, G. M. **Transversalidade nas ações da Educação Especial**: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2016, 151p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3607001](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3607001)> Acesso em: 13 ago. 2016.

**ANEXO**



## ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

**Pesquisador:** FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64158317.2.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.964.835

#### Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O fazer pedagógico do professor de educação especial/aee em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: "A pesquisa intitulada O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul insere-se na Linha de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN e busca analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Além disso, procura entender como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem se efetivando institucionalmente, tendo em vista que, atualmente, os Institutos Federais assim como as Escolas de Ensino Básico e as Universidades, também passaram a se ocupar dos processos de inclusão, implementando o AEE. O estudo tem como embasamento as legislações da área da Educação Especial, referentes à Educação Inclusiva e ao AEE. Os encaminhamentos metodológicos preveem pesquisa de base qualitativa, contando com entrevista

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

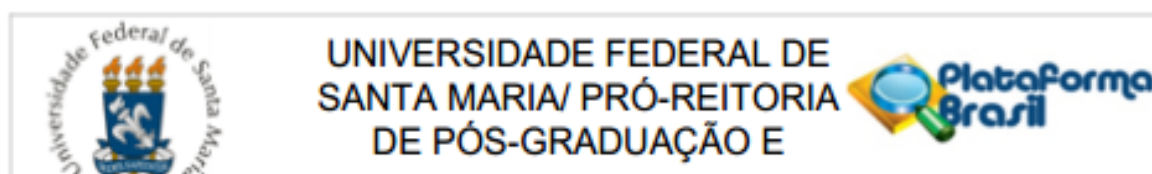
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.964.835

semiestruturada, como instrumento para coleta de dados, a ser realizada com os Professores de Educação Especial/AEE que atuam na instituição pesquisada. Para a interpretação dos dados coletados se utilizará como técnica a Análise de Conteúdo. Espera-se com esta investigação contribuir para a melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial/AEE nos Institutos Federais.\*

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento e roteiro de entrevista.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Na p. 18 do projeto consta que o objetivo geral é "analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.\*

Os objetivos específicos são:

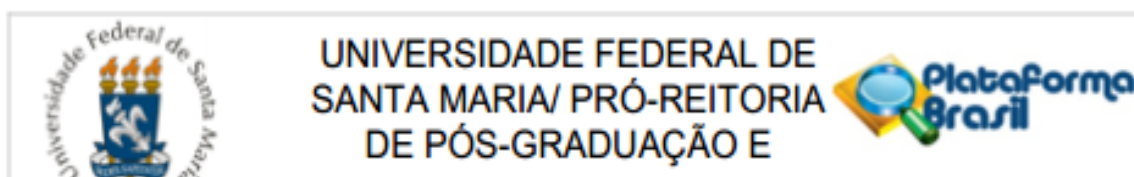
- \*- investigar a trajetória político/educacional que culminou na implementação do AEE na Instituição;
- compreender como o AEE está sendo desenvolvido institucionalmente;
- verificar se há diferença entre ser professor de Educação Especial e ser professor de AEE;
- apontar as possíveis mudanças a partir da implementação deste atendimento na instituição.\*

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Consta a seguinte descrição para riscos e benefícios: "Acredita-se que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, caso se sinta desconfortável em comentar sobre determinado assunto, a pesquisadora/autora poderá interromper a entrevista a qualquer momento e não publicá-la, se assim for sua vontade. Da mesma forma, caso exista desconforto no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores, assegura-se o direito à sua desistência da participação, sem qualquer prejuízo.

Os possíveis benefícios que esperamos com o estudo estão na possibilidade de que este irá contribuir para o melhor entendimento do trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial/AEE dentro dos Institutos Federais, tornando-se de grande relevância para as áreas da Educação Especial e Profissional.\*

Endereço: Av. Roraima, 1000 • prédio da Reitoria • 2º andar  
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.964.835

Tendo em vista as características do projeto, a descrição apresentada pode ser considerada suficiente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados de modo suficiente.

**Recomendações:**

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

.

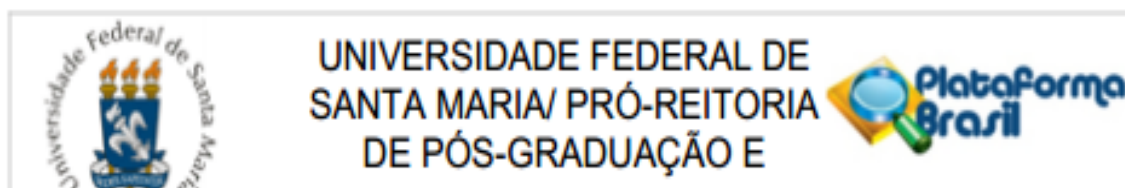
**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_853236.pdf	23/01/2017 10:16:35		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/01/2017 10:15:49	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL.doc	23/01/2017 09:45:11	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	REGISTROGAPCE.pdf	23/01/2017 09:42:54	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE.doc	23/01/2017 09:39:30	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.doc	23/01/2017	FABIANE ADELA	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.964.835

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	09:38:51	TONETTO COSTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocep.doc	23/01/2017 09:35:33	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	23/01/2017 09:33:34	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	23/01/2017 09:32:28	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 14 de Março de 2017

---

**Assinado por:**  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador)



## APÊNDICES



## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Carla Comerlato Jardim, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, autorizo a realização do estudo “O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”, a ser conduzida pelas pesquisadoras: Bruna de Assunção Medeiros e Fabiane Adela Tonetto Costas.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 28 de setembro de 2016.



---

Carla Comerlato Jardim  
Reitora do IF Farroupilha  
Carla Comerlato Jardim  
Reitora  
Instituto Federal Farroupilha - RS

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO:

Dados Gerais do (a) Entrevistado (a):

- Idade:

- Formação:

- Tempo de Formação:

- Tempo de atuação como Professor de Educação Especial/AEE no IFFar:

1. Suas percepções sobre o AEE no IFFar (Positivas e negativas), favor justificar.
2. Na sua visão, como a Instituição trata a questão da inclusão e do AEE? Qual sua função efetivamente neste atendimento e como isso ocorre?
3. Quais são suas atividades diariamente desenvolvidas no *campus* além do trabalho frente ao aluno de AEE?
4. Qual é o público que é atendido atualmente pelo AEE no seu *campus*? Qual é o local de realização deste atendimento no seu campus?
5. Como estes alunos são percebidos pelo curso, seus professores e colegas na sua percepção?
6. Como são realizadas as ações ou solicitações de permanência deste aluno na Instituição, ou seja, adaptações referentes ao currículo, conteúdos, metodologias, avaliações?
7. Quais são os procedimentos legais atualmente quanto à certificação/diplomação destes alunos público-alvo do AEE no seu *campus* ou no IFFar?
8. Como você se percebe na Instituição? (Professor de Educação Especial, Professor de AEE, Professor de Educação Especial/AEE ou Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica).
9. Como você vê a atuação do NAPNE após a implementação do AEE na instituição?
10. Como você entende sua formação inicial e continuada diante dos desafios dos Institutos Federais?

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Fundamentos da Educação/ Departamento de Fundamentos da Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 991494026. UFSM, Centro de Educação, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3340 - B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar.

Eu Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir para o melhor entendimento do trabalho que é desenvolvido por este professor dentro dos Institutos Federais.

Para sua realização será feito o seguinte: entrevista semiestruturada, gravada em áudio, utilizando-se de um roteiro previamente elaborado a partir de questões atinentes à temática, realizada com os Professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha e, posteriormente, serão transcritas e analisadas.

Para interpretação dos dados coletados se utilizará como método a Análise de Conteúdo, organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e análise desses dados, a qual se dará por categorização, sendo formuladas através das respostas dos entrevistados, divididas em categorias e subcategorias de análise. Por último, será realizado o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados. Sua participação constará de responder a entrevista proposta pelas pesquisadoras.

Acredita-se que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, caso se sinta desconfortável em comentar sobre determinado assunto, a pesquisadora/autora poderá interromper a entrevista a qualquer momento e não publicá-la, se assim for sua vontade. Da mesma forma, caso exista desconforto no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores, assegura-se o direito à sua desistência da participação, sem qualquer prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Além disso, você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os possíveis benefícios que esperamos com o estudo estão na possibilidade de que este irá contribuir para o melhor entendimento do trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial/AEE dentro dos Institutos Federais, tornando-se de grande relevância para as áreas da Educação Especial e Profissional.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

## Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição:** UFSM - Programa de Pós-Graduação em Educação/Departamento de Fundamentos da Educação.

**Telefone para contato:** (55) 99122207

**Local da coleta de dados:** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, utilizando-se de um roteiro previamente elaborado a partir de questões atinentes à temática investigada com os professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha – IFFar, no período compreendido entre março/2017 a julho/2017. Para interpretação dos dados coletados será utilizada como método a Análise de Conteúdo. Salientamos que estas informações serão usadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação, sala 3340-B, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 14/03/2017, com o número de registro Caae 64158317.2.0000.5346.

Santa Maria, 15 de março de 2017.



Assinatura do pesquisador responsável