

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Yasmine Espindola Pôrto

**O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Santa Maria, RS  
2023

Yasmine Espindola Pôrto

**O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin

Santa Maria, RS  
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Pôrto, Yasmine Espindola

O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica / Yasmine Espindola  
Pôrto.- 2023.

137 p.; 30 cm

Orientadora: Mariglei Severo Maraschin

Coorientadora: Sabrina Fernandes de Castro

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2023

1. Educação especial 2. Educação profissional 3. Política pública 4. Trabalho 5. Formação inicial I. Severo Maraschin, Mariglei II. Fernandes de Castro, Sabrina III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, YASMINE ESPINDOLA PÔRTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Yasmine Espindola Pôrto**

**O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

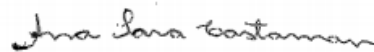
Aprovada em 16 de março de 2023.



**Mariglei Severo Maraschin, Dr.<sup>a</sup>, UFSM  
(Presidente/Orientadora)**



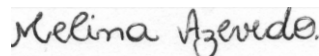
**Sabrina Fernandes de Castro, Dr.<sup>a</sup>, (UFSM)  
(Co Orientador)**



**Ana Sara Castaman, Dr.<sup>a</sup>, (IFRS)**



**Liane Camatti, Dr.<sup>a</sup>, (UFSM)**



**Melina de Azevedo Mello, Dr.<sup>a</sup>, (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, escrever estes agradecimentos me mostra como é possível e importante confiar no processo formativo.

Aos meus pais, obrigada por todo o suporte e subsídios para chegar onde estou.

Aos meus familiares, irmãos, sobrinhos e cunhado, obrigada pelo apoio.

Ao meu marido e companheiro para tudo, Pedro, obrigada por todo o amor, compreensão, afeto e apoio.

À professora e orientadora Mariglei, que me abriu caminhos, confiou e possibilitou uma convivência acadêmica, acompanhando-me de graduanda à mestre: só gratidão. Desejo que todos os estudantes um dia sejam abençoados por alguém que acolha e oportunize, assim como minha orientadora o fez.

À minha coorientadora, professora Sabrina, obrigada pela convivência durante o TCC e continuidade no mestrado, pelas contribuições e momentos formativos.

Aos integrantes do grupo Transformação, pelo acolhimento e companheirismo neste processo.

À colega e amiga Lizandra, obrigada por compartilhar estudos, horas de escrita e de assistência.

Ao Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas e à professora/coordenadora Liliana. Dos poucos momentos que pude estar presente, contribuíram para a minha pesquisa e o desejo de poder retornar. Agradeço os estudos e reflexões sobre o processo formativo docente e da classe trabalhadora.

Às professoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho, obrigada pelas riquíssimas trocas e auxílios necessários para este momento acontecer.

Às interlocutoras da pesquisa, também professoras de Educação Especial, obrigada pela contribuição não apenas teórica, mas principalmente dos relatos de suas vivências e experiências para entender o quanto a área é politicamente importante e necessita ser defendida.

À UFSM por disponibilizar uma educação de qualidade e essencial para formação de seus educandos, e que a ciência possibilite a transformação de todos.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sagrado Coração de Jesus, a quem devo minha primeira experiência como professora de Educação Especial e foi motivo para mudança de cidade.

Ao IFFar, obrigada pela oportunidade de vivenciar como também sujeita da pesquisa e testemunhar o ato político que representa a presença do professor de Educação Especial na

instituição. Agradeço a convivência do colega e amigo Rodrigo pelas ações de aprendizagens mútuas, e o quanto possibilitou oportunidades de dialogar sobre acessibilidade e inclusão em contextos diversos.

Ao final dos agradecimentos, lembro-me de uma época que dizia que não tinha condições para ser o que sou hoje, desacreditava da capacidade em superar desafios. Em meio às idas e vindas, trabalhando 60 horas (esfera municipal e federal), mudança de cidade, nova rotina, cá estou na conclusão de mais uma etapa. Sou grata à vida, às pessoas que se fizeram presentes, aos momentos, às memórias, às saudades e às esperanças que, de algum modo, contribuíram para a minha formação e a realização de mais um sonho.

O primeiro passo na tradução da experiência, seja a  
dos escritos de outros homens, de nossa própria  
vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma.

(MILLS, 1975, p. 215).

## RESUMO

### O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AUTORA: Yasmine Espindola Pôrto  
ORIENTADORA: Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin  
COORIENTADORA: Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), dentro do contexto da linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. A construção reverbera as reflexões entre os grupos de pesquisa Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI). Parte-se da problematização: qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Como objetivo geral, buscou-se analisar qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivos específicos, buscou-se: correlacionar as Políticas Públicas de inclusão e de Educação Profissional e Tecnológica; historicizar a formação dos professores de Educação Especial e a articulação com a Educação Profissional e Tecnológica; conhecer as professoras da Educação Especial envolvidas com a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (RS); compreender o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Este é um estudo com abordagem qualitativa, cuja produção de dados ocorreu por meio de pesquisa documental, análise descritiva de estudos anteriores e de dados produzidos a partir de questionário pelo *Google Forms* e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Educação Especial que atuam na Educação Profissional dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. São sete professoras interlocutoras da pesquisa, todas formadas em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em um intervalo de 15 anos, todas continuaram com os estudos e fizeram pós-graduação. A análise dos dados amparou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Três categorias foram predefinidas e perpassaram todo o estudo: Formação Inicial, Educação Profissional e Tecnológica, e Trabalho. Como resultados da pesquisa, percebe-se que há vários fatores ainda a serem incentivados ao entrelaçar o contexto e as políticas públicas a partir da análise das três categorias definidas *a priori*, ainda que seja possível constatar um crescimento e valorização da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e do professor de Educação Especial na EPT. Com esta pesquisa, foram ampliados os debates na interface Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial e, com isso, a visibilidade do trabalho e dos desafios do professor de Educação Especial. Também foram destacadas as articulações a fim de incentivar o trabalho pedagógico e formativo dos professores de todas as áreas, e a garantia de estudos com profissionais qualificados para os estudantes com deficiência nos contextos da EPT e na perspectiva de uma política de acesso, permanência e sucesso em sua escolarização e profissionalização. Há, portanto, de se ampliar os estudos sobre o trabalho e o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial para que, de fato, a política de inclusão se efetive e amplie na Rede de Educação Profissional.



**Palavras-chave:** Educação especial. Educação profissional. Política pública. Trabalho. Formação inicial.

## ABSTRACT

### O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AUTHOR: Yasmine Espindola Pôrto  
ADVISOR: Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin  
CO-ADVISOR: Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro

This study has been developed by the Post Graduation Program in Professional and Technological Education (PPGEPT) in the context of the Politics and Professional and Technological Management research line. This construct reverberates the reflections between the research groups Transformação – Study and Research Group on Public Policies and Pedagogical Work in Professional Education, and the Study and Research Group on Special Education and Intellectual Disability (GEPEEDI). It stems from the problematization: what is and how is the work of Special Education teachers in Professional and Technological Education defined (EPT)? The general objective is to analyze what is and how the work of Special Education teachers in Professional and Technological Education is being defined. The specific objectives are: to correlate the Public Policies on inclusion and Professional and Technological Education; to trace the history of the formation of Special Education teachers and the articulation with the Professional and Technological Education; to get to know the Special Education teachers involved in the Professional and Technological Education in the Federal Institutes of Rio Grande do Sul state (RS); to understand the work of Special Education teachers in the Professional and Technological Education field of a Federal Institute of Rio Grande do Sul. This is a study with a qualitative approach, whose data was produced through documentary research, descriptive analysis of previous studies, and from a questionnaire on Google Forms, and interviews. The research subjects were the Special Education teachers who work in the Professional Education of the Federal Institutes of Rio Grande do Sul. The interlocutors are seven professors graduated in Special Education from the Federal University of Santa Maria (UFSM). In an interval of 15 years, they have all continued with their studies and post-graduation. Data analysis was based on Content Analysis (BARDIN, 2011). Three categories were predefined and have permeated the entire study: Initial Training, Professional and Technological Education, and Work. As the results of the research, it is perceived that there are several factors yet to be encouraged by intertwining the context and the public policies from the analysis of the three categories defined *a priori*, although it is possible to observe a growth and appreciation of the inclusion in EPT and of the Special Education teacher in EPT. With this research, the debates on the interface Special Education and Technological Education and Special Education were expanded and so was the visibility of the work and the challenges of the Special Education teacher. The articulations were also highlighted as a way to incentive the pedagogical and formative work of teachers of all areas, and to guarantee education with qualified professionals to the students with disabilities in the contexts of the EPT; and in the perspective of an access, permanence and success policy in their schooling and professionalization. Therefore, it is necessary to expand studies on the work and pedagogical work of the Special Education teacher so that the inclusion policy is effected and expanded in the Professional Education Network.

**Keywords:** Special education. Professional education. Public policy. Work. Initial training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do triângulo das categorias selecionadas <i>a priori</i> .....	41
Figura 2 – Categorias e subcategorias para análise dos dados .....	42
Figura 3 – Etapas da pesquisa.....	43
Figura 4 – Ilustração dos processos educacionais das pessoas com deficiência .....	66
Figura 5 – Linha do tempo com o ano de ingresso das professoras ao IF.....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns na EPT .....	18
Gráfico 2 – Mapeamento das Professoras de Educação Especial nos IFs do RS .....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores selecionados para a pesquisa e primeiros resultados.....	27
Quadro 2 – Descritores utilizados e processo de identificação de dissertações .....	28
Quadro 3 – Nova pesquisa e ampliação do tema.....	30
Quadro 4 – Títulos das dissertações encontradas .....	30
Quadro 5 – Pesquisa no Portal Periódicos CAPES .....	32
Quadro 6 – Trabalhos selecionados da pesquisa no Portal Periódicos CAPES .....	32
Quadro 7 – Os IFs e seus respectivos <i>campi</i> .....	35
Quadro 8 – Dados das professoras de Educação Especial do IFFar.....	36
Quadro 9 – Dados dos professores do IFSul .....	37
Quadro 10 – Dados dos professores do IFRS.....	37
Quadro 11 – Caracterização das professoras de Educação Especial .....	39
Quadro 12 – Pesquisadas que aceitaram a contribuir com a pesquisa.....	43
Quadro 13 – Leis e Decretos da Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial .	48
Quadro 14 – Política de inclusão no Instituto Federal.....	55
Quadro 15 – Dados do número de Professores por Instituição, Unidade e Ensino.....	64
Quadro 16 – Motivos do porquê cursou Educação Especial .....	71
Quadro 17 – Disciplina que tratou sobre a Educação Profissional e Tecnológica durante a graduação.....	72
Quadro 18 – Currículo Educação Especial – Licenciatura Plena Diurno dos anos 2004, 2008 e 2020 .....	73
Quadro 19 – Currículo Educação Especial Noturno dos anos 2009 e 2023.....	75
Quadro 20 – Participação em processos seletivos para professor substituto em Institutos Federais.....	77
Quadro 21 – Áreas da Ed. Especial que trabalhou anteriormente ao ingresso no Instituto Federal .....	78
Quadro 22 – Descrição do trabalho no Instituto Federal.....	84
Quadro 23 – Atividades desenvolvidas no Instituto Federal .....	85
Quadro 24 – Complementação das atividades desenvolvidas no Instituto Federal.....	85
Quadro 25 – Quais níveis/etapas de ensino trabalha no Instituto Federal.....	86
Quadro 26 – Exemplificação de disciplinas a serem ministradas pelo Professor de Educação Especial.....	87

Quadro 27 – Os desafios enfrentados para realização do trabalho de professora de Educação Especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.....	90
--	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAI</b>	Coordenação de Ações Inclusivas
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAPNE</b>	Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>EBTT</b>	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EPCT</b>	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>IFFar</b>	Instituto Federal Farroupilha
<b>IFRS</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
<b>NEABI</b>	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Específicas
<b>NUGEDIS</b>	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
<b>PNAES</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPGEPT</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SENEB</b>	Secretaria Nacional de Educação Básica
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>TEC NEP</b>	Ação Educação Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>TPC</b>	Trabalho Pedagógico Crítico
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DO PROCESSO FORMATIVO À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
2.1	ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	26
2.2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	34
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO .....</b>	<b>45</b>
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS .....	45
3.2	CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS .....	47
<b>3.2.1</b>	<b>Construção da política de inclusão nos Institutos Federais.....</b>	<b>51</b>
3.3	CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	58
<b>4</b>	<b>DA FORMAÇÃO AO TRABALHO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS .....</b>	<b>64</b>
4.1	A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..	66
4.2	FORMAÇÃO INICIAL E OS CAMINHOS DA PROFISSÃO .....	70
<b>4.2.1</b>	<b>Currículo de Formação e a (não) Articulação com a EPT .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Trajetórias das professoras: da formação inicial à atuação na EPT .....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>TRABALHO E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONFIGURAÇÃO DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>82</b>
5.1	DESAFIOS DO TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT .....	89
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA AO TRABALHO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O IF A .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O IF B .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO IF C .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE F – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA INCLUSÃO ESCOLAR NAS LEGISLAÇÕES .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE G – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA INCLUSÃO NA EPT E NO TRABALHO NAS LEGISLAÇÕES .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE H – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS LEGISLAÇÕES .....</b>	<b>133</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DO PROCESSO FORMATIVO À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA<sup>1</sup>

A pesquisa, nomeada “*O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica*”, é uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), dentro do contexto da linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. Ela foi construída por meio de colaboração entre os grupos de pesquisa TransformAção, sob coordenação da professora Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin, e o grupo Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI), coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) expandiu nos últimos anos e, com isso, a Educação Especial (EE) ganhou mais um espaço de atuação/preocupação. Além disso, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades estão acessando a rede EPT, o que proporciona a discussão sobre a articulação entre as duas modalidades.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 apresenta que os números de matrículas desses estudantes na modalidade de “Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018” (INEP, 2023, p. 36).

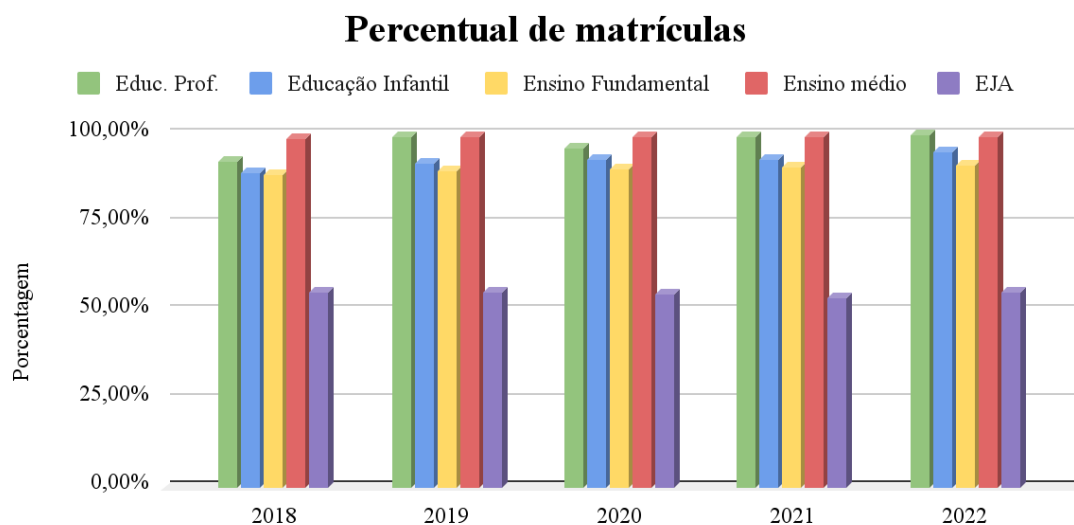
O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino [...]. **A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,7%.** O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2018 e 2022, ocorreu na educação profissional subsequente/concomitante, um acréscimo de 7,5 p.p. (INEP, 2023, p. 37, grifo nosso).

Conforme o Censo Escolar de 2022, é possível observar que, de 2018 a 2022, o percentual de matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades se manteve acima de 90%, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ficou acima dos 50% de matrículas. O Gráfico 1 mostra os percentuais de matrículas nas diferentes etapas de ensino:

---

<sup>1</sup> Este capítulo, em particular, foi escrito em primeira pessoa, por motivo de relatar a trajetória da pesquisadora.

Gráfico 1 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns na EPT



Fonte: INEP (2023).

A partir dos dados apresentados, é possível perceber a importante interlocução da EPT e da EE. Na minha trajetória, essa interação ocorreu ainda durante minha formação inicial. No primeiro ano de graduação da Licenciatura em Educação Especial, realizei uma atividade de observação pela unidade curricular de “Fundamentos da Educação Especial I”<sup>2</sup> na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS). A turma observada era da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma diversidade de deficiências e histórias. Algo que me recordo bem é a fala da professora regente da turma: “*eles vêm pra cá, pois não tem mais para onde irem*”. Como professora em formação, aquilo me marcou profundamente, de forma que, no decorrer da minha formação, essa fala ecoou nos meus pensamentos em vários outros momentos.

Com essa observação, meus estudos e minhas práticas foram dedicadas à aprendizagem de novas experiências acerca das pessoas jovens e adultas para além da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), ocupando outros ambientes educacionais e os motivos que os levaram a frequentar aquele ensino. Esse interesse surge a partir da reflexão acerca das Políticas Públicas<sup>3</sup> que conduzem nosso trabalho frente à comunidade. Realizo, então, a primeira crítica à formação pois, segundo a Política Nacional de Educação Especial na

<sup>2</sup> Unidade curricular pertencente ao currículo de 2008 do curso de Educação Especial – Licenciatura Ampla, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>3</sup> No subcapítulo 3.1 será abordada a conceitualização de Políticas Públicas.

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), “[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2008, p. 11), descrevendo os lugares que podem/devem ser ocupados pelo professor de EE no cenário da educação brasileira, porém nossa formação se restringe, em sua maioria, à Educação Básica e ao ensino aprendizagem de crianças.

É importante pensar também sobre as políticas públicas pois, muitas vezes, elas não acompanham a real necessidade das instituições e dos sujeitos. Mazzotta (2011), a partir de uma reflexão mais a fundo do histórico das políticas, percebe que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo educacional, não iniciou bem com esse propósito, pois carregou a carga histórica e social que as pessoas com deficiência vivenciaram ao longo das décadas.

Ao falar em Educação Especial, o pensamento em geral é associado às pessoas com deficiência, o que de todo modo não está errado, dado que é o público-alvo (BRASIL, 2008). Junto a essa associação, aparecem os discursos com estigmas ultrapassados e já desmistificados pela ciência, estigmas esses que acompanham as pessoas com deficiência por décadas da história humana e que, de certo modo, sempre voltam ao diálogo popular. Mazzotta (2011) mostra no seu livro que, até o século XVIII, as deficiências estavam ligadas de forma não realista ao misticismo e ocultismo, não havendo estudos científicos para comprovar o contrário. E, assim, a “falta de conhecimento possibilitou que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Sendo assim, é necessário discutir sobre o contexto das políticas de inclusão, o trabalho do professor de Educação Especial e a formação inicial. Foi isso que busquei em minha graduação, ao procurar experiências profissionais com outras modalidades da educação. Participei de projetos de extensão, pesquisa e ensino, sempre com ações guiadas e questionamentos sobre o lugar e as experiências dos jovens e adultos com deficiência.

De novembro de 2018 até maio de 2019, participei no projeto de Apoio Pedagógico, desenvolvido no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), cujo objetivo foi oferecer subsídios e apoio aos estudantes da instituição para terem sucesso na permanência e conclusão do curso. Atuei juntamente na política de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA/EPT), no turno da noite, auxiliando e mediando os estudantes com os demais bolsistas, professores, ou com as dificuldades que tivessem no decorrer do curso. Machado (2010) descreve que, para que existam êxitos dos estudantes, é necessário haver uma relação em comum, ou seja, aproximações cada vez mais amplas com os sujeitos escolares, “[...] para que cada ação didática se torne parte de um

conjunto organizado e articulado” (MACHADO, 2010, p. 81). Desse modo, com essas experiências, pude vivenciar a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, que buscavam uma nova oportunidade de estudo e/ou qualificação profissional por meio da EJA e da EPT. Nesta experiência, amplio e assimilo as possibilidades de atuação do professor de EE.

O currículo de 2008 do curso de Educação Especial – Licenciatura Plena da UFSM tinha como obrigatórios três estágios curriculares. As áreas eram: dificuldades de aprendizagem, surdez e déficit cognitivo. Todas tiveram sua importância e peculiaridade, e proporcionaram experiências necessárias para uma professora em formação, mostrando a dimensão dessas etapas, pois, como descreve Machado (2010, p. 83), há uma “[...] tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos”. Os estágios possibilitaram a imersão na realidade de modo que a tensão dialética evidenciada pela autora na relação teoria e prática transforma o indivíduo.

No estágio que tratava das questões de dificuldades de aprendizagem, trabalhei com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I (EF). Apesar de serem crianças entre 9 e 10 anos, enfrentei dificuldades como *bullying*, domínio de tecnologias, diversidade socioeconômica dentro da sala de aula, problemas familiares e até casos de descuido familiar. Esses aspectos são muito comuns para quem é professor e vivencia o cotidiano em uma escola pública, mas foi impactante e muitas vezes doloroso, como professora em formação e primeira atuação, perceber a realidade bruta que muitos profissionais, de modo geral, vivenciam no desenvolvimento do seu trabalho.

Quando chegou o estágio na área da surdez, lembro da inquietação entre as colegas, pois era o mais temido por conta da necessidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No início, o estágio foi desenvolvido com um estudante surdo do 1º ano de EF em processo de inclusão em uma escola municipal pública, mas observou-se, durante o desenvolvimento do plano, que havia questões de conflito familiar, necessitando trocar de sujeito foco do estágio.

Fui então direcionada para uma escola estadual de Educação Especial para surdos, na qual atuei com uma turma da EJA em que todos eram surdos e dominavam a Libras. Nesse contexto, ficou evidente o que Ferreira (2017, p. 39) ressalta, do “[...] compartilhamento de saberes entre professor e estudantes, em prol da produção de conhecimento”, pois os estudantes surdos me ensinavam os sinais e eu trazia saberes pedagógicos. Havia transformação de ambas as partes. E é nesse contexto que destaco a importância do trabalho do professor e, neste caso, do professor de EE.

No meu último estágio curricular, de déficit cognitivo, também atuando em uma escola pública do município, tive a oportunidade de vivenciar o ser professor: a aprendizagem não foi baseada na execução do planejamento, mas ao contrário do desenvolvimento deste. Não obtive sucesso em executar nem a metade do que havia planejado fazer em três meses com o sujeito foco, pois ele dependia que a mãe o levasse para a escola e, muitas vezes, ela não tinha condições, resultando em falta de assiduidade. Entretanto, o enfrentamento dos sentimentos de frustração, desestímulo e medo veio a somar no meu processo formativo. Entendi que a aprendizagem de cada um também depende da situação externa do indivíduo, que foge do nosso controle. Aprendi a me movimentar na escola, a ver o planejamento apenas como uma base e não uma regra.

Um ponto em comum entre as três experiências foram as professoras de cada instituição. Percebi a relevância do trabalho pedagógico<sup>4</sup> desenvolvido, pois este, “[...] por meio da interação entre os sujeitos escolares, resulta na consequência do conhecimento” (FERREIRA, 2017, p. 40), que foi necessário para minha atuação como professora e em contínuo processo de formação.

Para além da experiência do estágio, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido no final de 2019, foi relacionado ao público de jovens e adultos com deficiência matriculados em cursos subsequentes em uma escola técnica, intitulado “*Educação Profissional e Educação Especial: uma análise da avaliação funcional de estudantes do ensino técnico*”. A pesquisa teve como fundamento três categorias: trabalho e a educação com jovens e adultos com deficiência, formação pedagógica para lecionar com jovens e adultos com deficiência, e profissionalização de jovens e adultos com deficiência.

Essas categorias também surgem pela vivência como bolsista da EJA/EPT do CTISM e da necessidade de profissionalização dos jovens e adultos para o mundo do trabalho, assim como de cada desafio em relação a uma formação docente qualificada e um trabalho pedagógico para configuração da inclusão desses estudantes na modalidade da EPT. Machado (2020) explica que o trabalho pedagógico se configura como cooperativo, um trabalho existente na coletividade dos professores e dos estudantes, sofrendo mudanças temporais e espaciais ao longo do processo de transformação.

Assim, a pesquisa do TCC, bem como as vivências nos projetos, possibilitou olhar para as necessidades dos estudantes, suas habilidades e dificuldades para permanecer e concluir os

---

<sup>4</sup> O conceito de Trabalho Pedagógico é abordado a partir das pesquisas de Paro (2008), Ferreira (2017) e Maraschin (2019), com o propósito de debater sobre o trabalho dos professores e as categorias trabalho e a educação na sociedade capitalista.

cursos. Essas habilidades tão necessárias se desenvolvem no dia a dia dos estudantes e dos professores (em formação ou não) e, conforme Ciavatta (2015), também facilitam a compreensão e exercício de aptidões essenciais ao mundo do trabalho por meio da Educação Profissional. Este mundo no qual os sujeitos pertencem e trabalham, após uma formação técnica, exigirá saberes necessários para a execução do trabalho. Ressalta Maraschin (2019, p. 60): “[...] a importância de que Jovens e Adultos tenham reconhecimento do seu espaço e oportunidade de inserção no mundo do trabalho, já que em muitos momentos do seu percurso escolar, não puderam concluir devido a obstáculos sociais”.

Nessa trajetória, em janeiro de 2020, numa sexta-feira, foi a colação de grau em que finalmente me formei na Educação Especial – Licenciatura Plena. Para a minha felicidade de recém-formada, na segunda seguinte, iria começar a trabalhar em uma escolinha de Educação Infantil. Como primeiro trabalho formal, tinha assumido a regência de uma turma do Maternal 1, com crianças de 1 ano e meio até 2 anos e meio.

Após os sentimentos de pertencimento e iniciação profissional, comecei a pensar sobre qual papel e como estava me tornando professora. Passei então a refletir cada vez mais como se constitui o trabalho do professor de EE e como ele se configura no mundo do trabalho, como é a colaboração entre os colegas de trabalho e como a política reafirma a função. Comecei a enxergar realidades duras no mundo do trabalho da professora formada em EE, das quais se espera, muitas vezes, que façam uma mágica ou uma receita de bolo para solucionar problemas escolares.

Nesse caminho de refletir sobre si-mesmo e, assim, tornar-se autônomo, vai definindo o seu “ser professora, ser professor”, como diferenciação em relação a outros sujeitos, na medida em que delimita um lugar, uma diferença. Garantir este processo de diferenciação significa ter consciência dele e refletir continuamente de modo a entender as forças que o sustentam e, assim, agir (FERREIRA, 2017, p. 40).

Em outubro de 2020, ingressei no Mestrado Acadêmico em EPT pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que está vinculado à UFSM. Foi a oportunidade perfeita para dar continuidade à discussão anteriormente debatida no meu TCC, mas, desta vez, focando no trabalho das professoras de EE.

No final do mês de agosto de 2021, a convocação de um concurso público para o cargo de professora de EE se tornou o marco para a minha vida profissional, e comecei a trabalhar em uma escola municipal da cidade de São Borja, no RS. Esse percurso me possibilitou ampliar a visão da existência da professora de EE dentro de uma instituição, seja pública ou privada, e



conduziu a alguns aspectos significativos para aprofundar a pesquisa sobre o trabalho das professoras de EE.

Com o passar dos meses, no dia 09 de fevereiro de 2022 ingressei no quadro de professores da APAE de São Borja, onde fiquei até dia 09 de março. Apesar das crescentes transformações que me ocorreram durante o trabalho na APAE, decidi investir em outro campo profissional. Tinha realizado o processo seletivo para professor substituto do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), e fui chamada para assumir a vaga em março do mesmo ano.

Sendo assim, no dia 10 de março de 2022, comecei a trabalhar no IFFar – *Campus* São Borja como professora substituta de EE, ação que também me proporcionou ser a presidente do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais Específicas (NAPNE), juntamente com trabalho na Escola Municipal de São Borja/RS, ficando evidente a carga horária elevada, que resultou na combinação das duas esferas profissionais. Entretanto, o trabalho no Instituto Federal de São Borja oportunizou a vivência da pesquisa de mestrado junto às interlocutoras desta pesquisa e ao público-alvo da EPT, proporcionando a problematização, na práxis, das três categorias selecionadas *a priori* para a produção de dados: Formação Inicial, EPT e Trabalho.

Com isso, esta pesquisa visa investigar a Educação Especial e o trabalho do professor dessa área dentro de contextos educacionais diferentes da escola regular, neste caso, nos Institutos Federais. Ao ter a aproximação com a Educação Profissional e Tecnológica ainda na graduação, por meio de projetos de ensino e desenvolvimento de pesquisa, percebi a importância dessa área e de sua relação com a Educação Especial. Por isso, minhas experiências me levaram além de olhar para a trajetória dos estudantes adultos, pensar as políticas de EE e suas conexões com a EPT, e as lacunas de minha formação para trabalhar nessa área.

Para trazer à tona essas reflexões e me aventurar acerca do trabalho dos professores de Educação Especial, chegou-se à problematização: Qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica?

Este vem acompanhado do objetivo da pesquisa: analisar qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. Os objetivos específicos são: correlacionar as Políticas Públicas de inclusão e de Educação Profissional e Tecnológica; historicizar a formação dos professores de Educação Especial e a articulação com a Educação Profissional e Tecnológica; conhecer as professoras da Educação Especial envolvidas com a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul; compreender o trabalho das professoras de Educação Especial que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Em busca de responder a problematização e desenvolver os objetivos propostos, a metodologia planejada, de cunho qualitativo, é um estudo com etapas de pesquisa documental (FLICK, 2009) e análise descritiva de estudos anteriores, sendo as professoras de EE de um Instituto Federal as interlocutoras desta pesquisa. Para análise dos dados, foi utilizada Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Três categorias perpassam todo o estudo: Formação Inicial, Educação Profissional e Tecnológica, e Trabalho. Estas fundamentam a produção de dados que foi realizada por meio de um questionário *online* e de entrevistas com as professoras.

Assim, organizou-se este trabalho em quatro capítulos separados em temáticas, a fim de entrelaçar os conteúdos teórico-metodológicos, os dados produzidos e os resultados que foram organizados. O capítulo um, **CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DO PROCESSO FORMATIVO À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**, consiste na apresentação sobre a temática da pesquisa, com a trajetória da pesquisadora, traçando desde a graduação até a pesquisadora-trabalhadora.

O capítulo dois, **CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**, é formado por dois subcapítulos, sendo o primeiro da produção acadêmica à pesquisa, com revisão na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o segundo, os caminhos metodológicos da pesquisa, a abordagem, os sujeitos da pesquisa, o tipo da pesquisa e a produção e análise de dados.

O capítulo três, sobre **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO**, é constituído por dois subtítulos. O primeiro apresenta uma discussão entre as legislações e os programas da EPT, abarcando conceitos como trabalho e tecnologia. O segundo destaca o período histórico da educação das pessoas com deficiência, sobre as legislações e o processo de constituição do professor de EE.

O capítulo quatro, intitulado como **DA FORMAÇÃO AO TRABALHO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS**, é composto por dois subcapítulos: **A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** e **FORMAÇÃO INICIAL E OS CAMINHOS DA PROFISSÃO**. O subitem 4.2 contém os subitens **Currículo de formação e a (não) articulação com a EPT** e **Trajетórias das professoras: da formação inicial à atuação na EPT**.

O capítulo cinco, intitulado **TRABALHO E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONFIGURAÇÃO DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA**, tem

como objetivo apresentar a categoria Trabalho, abarcando a descrição e os desafios do trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional. Possui o subcapítulo DESAFIOS DO TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT, explorando os desafios e como resultam na solidão pedagógica.

## 2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo são abordadas as concepções teórico-metodológicas que levam à temática do trabalho de professor de EE na EPT. Parte-se do estudo acerca das pesquisas que integram Educação Profissional e Educação Especial, analisando dissertações de dois programas de pós-graduação *stricto sensu* e artigos pesquisados no Portal Periódicos CAPES. Posteriormente, descreve-se a metodologia do estudo, os caminhos percorridos e a abordagem escolhida para análise dos dados.

### 2.1 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A articulação entre Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica vem ganhando espaço nas discussões de ambas as áreas, colaborando para o aprofundamento das reflexões nas pesquisas e contribuindo para as possibilidades de inclusão do público-alvo da Educação Especial. Logo, entender os desafios do trabalho dos professores de Educação Especial e em que medida possuem subsídios e conhecimentos para atuar em duas modalidades de ensino é imprescindível.

Esta seção se dedica a apresentar uma análise descritiva (GONÇALVES, 2017) de produções acadêmicas através da consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal Periódicos CAPES, com o objetivo de investigar como as pesquisas acadêmicas estão correlacionando as duas modalidades pesquisadas, a EPT e a EE, tendo como base a análise nas três categorias já pré-selecionadas: Formação Inicial, EPT e Trabalho.

A escolha do portal da BDTD se deve pela possibilidade de ampliação para encontrar as produções acadêmicas relacionadas ao tema, e os tipos escolhidos foram as dissertações de Mestrado dos programas Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT/UFSM) e Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). A seleção desses dois programas de Pós-Graduação justifica-se pela escolha de investigar as pesquisas realizadas no Estado do RS. Anteriormente haviam sido escolhidos outros dois programas de pós-graduação<sup>5</sup>, mas, devido ao não encontro de resultados relacionados ao tema/descriptores selecionados para esta pesquisa, decidiu-se excluí-los da pesquisa. Isso não descarta o fato de haver outras

---

<sup>5</sup> Os programas eram o ProfEPT, dos Institutos Federais, e o PPGEs, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

pesquisas relevantes para a área de EE e EPT, mas abrangendo outras categorias que não as selecionadas nesta pesquisa e com o público sendo as professoras de Educação Especial.

Para a primeira etapa da análise na BDTD, foram utilizados os seguintes filtros: tipo, instituição e programa. Esses filtros foram aplicados com cada programa, PPGEPT e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), visando filtrar individualmente as dissertações e, assim, separar conforme o programa e a instituição. O Quadro 1 indica os descritores selecionados para pesquisa e os respectivos resultados da consulta ao catálogo, sem delimitação temporal.

Quadro 1 – Descritores selecionados para a pesquisa e primeiros resultados

DESCRITORES	PPGEPT	PGEE
“Educação Profissional e Tecnológica” and “Educação Especial”	0	0
“Educação Especial” and “Instituto Federal”	0	2
“Trabalho” and “Educação Especial”	0	50
“Trabalho pedagógico” and “Educação Especial”	0	3
“trabalho do professor de Educação Especial”	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no quadro, os cinco descritores foram escolhidos a partir do objetivo da pesquisa e, assim, dimensionam o quanto as pesquisas com professores de Educação Especial e sua relação com a EPT estão sendo divulgadas em trabalhos acadêmicos da UFSM. Dos cinco descritores, três tiveram resultados, sendo o descritor “*Trabalho*” and “*Educação Especial*” com mais resultados no PPGE. Já no PPGEPT, podemos notar que não há nenhum trabalho publicado ainda relacionado aos descritores, o que evidencia a necessidade de incentivo à pesquisa relacionando a EE e a EPT, problematizando desde a formação inicial ao trabalho dentro do programa de EPT.

A segunda etapa da análise consistiu em identificar as dissertações que se enquadram como público-alvo no trabalho dos professores de Educação Especial dentro dos Institutos Federais (Quadro 2). A partir da leitura dos resumos de cada trabalho, iniciou-se o processo de

inclusão e exclusão pelos seguintes critérios: título, objetivo, metodologia, sujeitos da pesquisa e resultados.

Quadro 2 – Descritores utilizados e processo de identificação de dissertações

DESCRITORES	PPGEPT	PGEE
“Educação Profissional e Tecnológica” and “Educação Especial”	0	0
“Educação Especial” and “Instituto Federal”	0	1
“Trabalho” and “Educação Especial”	0	0
“Trabalho pedagógico” and “Educação Especial”	0	0
“trabalho do professor de Educação Especial”	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos resultados, pode-se concluir a importância e a necessidade de pesquisas sobre o trabalho de professores de Educação Especial. Ainda que haja muitas produções acadêmicas sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, o trabalho articulado de coordenadores, ensino colaborativo entre sala de AEE e comum, pesquisas nas escolas públicas dos municípios e muitas outras categorias relacionadas, apenas um trabalho pode ser incluído conforme as três categorias pré-selecionadas, evidenciando a escassez de pesquisas nessa área.

O único trabalho<sup>6</sup> selecionado foi o de Medeiros (2017) intitulado “*O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão*”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha. Como sujeitos da pesquisa, a autora selecionou que o único critério de inclusão fosse a atuação dos professores no AEE em seus respectivos *campi*, totalizando seis professores.

Medeiros (2017) também realizou um estudo com dissertações e teses por meio da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com a delimitação temporal

<sup>6</sup> Em um primeiro momento, o trabalho de Medeiros (2017) foi o único selecionado devido à sua proximidade com a pesquisa, sendo que a autora tem como sujeitos de pesquisa professoras que trabalham no AEE no IFFar.

de 2009 a 2016. Como critérios de inclusão e exclusão das produções acadêmicas, utilizou os seguintes descritores: AEE, Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, sendo esses quatro descritores combinados com o descritor Instituto Federal. Foram encontradas dez dissertações e uma tese. Após analisar e descrever as 11 pesquisas encontradas, a autora conclui:

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 (MEDEIROS, 2017, p. 29).

A pesquisa de Medeiros (2017) discutiu e analisou o trabalho do professor de EE nos Institutos Federais por meio das políticas de inclusão e da EPT. A necessidade de ampliação sobre o debate das temáticas EE e EPT, seja em ambientes dos Institutos Federais ou Escolas Técnicas, se mostra necessária, não somente por questões de conhecimento sobre as políticas, mas também para ampliar o entendimento sobre o trabalho e trabalho pedagógico dos professores, principalmente dos professores de Educação Especial. Ferreira (2017, p. 30), ao referendar o trabalho e o trabalho pedagógico, esclarece:

Por isso, no trabalho pedagógico cotidiano, os professores aprendem a trabalhar como professores. Nesse contexto, as produções são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à reprodução tão somente.

Por esse motivo, no capítulo 4, subcapítulo 4.1, na seção **Currículo de formação e a (não) articulação com a EPT**, será abordada a relevância em discutir, ainda na formação inicial de Educação Especial, os espaços que podem ser ocupados na Educação Profissional, as políticas desenvolvidas e as modalidades existentes. Através da apresentação e do debate, não somente os estudantes do curso de licenciatura terão conhecimento de suas potencialidades, mas também possibilita a divulgação e o incentivo à pesquisa ainda nos cursos de graduação.

Sendo assim, com poucos resultados na pesquisa na BDTD, decidiu-se ampliar o tema e realizar uma nova investigação. Utilizando os resultados do Quadro 1, foram analisadas produções acadêmicas que contêm a temática do trabalho do professor formado ou não em EE, ligado às políticas de inclusão dentro dos Institutos Federais. Os resultados foram de quatro trabalhos, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Nova pesquisa e ampliação do tema

DESCRITORES	PPGEPT	PGEE
“Educação profissional e Tecnológica” and “Educação Especial”	0	0
“Educação Especial” and “Instituto Federal”	0	2
“Trabalho” and “Educação Especial”	0	2
“Trabalho pedagógico” and “Educação Especial”	0	0
“Trabalho do professor de Educação Especial”	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4 são apresentados os títulos das dissertações encontradas e seus respectivos descritores:

Quadro 4 – Títulos das dissertações encontradas

DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR	ANO
“Educação Especial” and “Instituto Federal”	O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão.	MEDEIROS	2017
	Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico	HONNEF	2013
“Trabalho” and “Educação Especial”	Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico	HONNEF	2013
	Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	WELKER	2016
			Total = 3

Fonte: Elaborado pela autora.



Das três produções acadêmicas, a de Medeiros (2017), já mencionada, foi incluída nos resultados. Dessa maneira, o próximo trabalho, da autora Honnef (2013), aparece nos dois descritores. O objetivo da sua pesquisa foi: verificar e analisar os limites e as possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico. Os sujeitos da pesquisa foram sete professores de um aluno com deficiência mental<sup>7</sup> incluído no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, e o local da pesquisa foi o Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Borja.

Como principais resultados apontados pela autora, os professores de EE demonstraram angústia, pois há satisfação e insatisfação com os trabalhos desenvolvidos com alunos com NEE. Mas também os professores entenderam a importância desse trabalho articulado e não mostraram aspectos que dificultassem a sua realização. A autora ainda traz fatores como massificação da ideia de inclusão educacional, sem haver investimentos, e vários obstáculos para realização do trabalho docente, porém acredita-se na sua elaboração e mobilização em prol dos alunos com NEE.

Na dissertação da autora Welker (2016), o objetivo geral foi conhecer quais são as Transversalidades e ações da EE nos Institutos. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores que trabalham com as ações inclusivas, totalizando 27 coordenadores dos três Institutos Federais do RS que aceitaram responder o questionário (instrumento da pesquisa). Como principais resultados da pesquisa, mostrou-se que a inclusão está acontecendo, mas é realizada aos poucos. Destaca também que nem sempre o que a política prevê é de fato realizado na prática. Os coordenadores elencaram algumas ações que iriam auxiliar no processo de inclusão para além do papel: cumprimento das políticas, adaptações devido às necessidades dos sujeitos, acessibilidade nos *campi* e a busca por capacitação profissional.

Continuando com o processo de busca de estudos já realizados, utilizou-se a plataforma no Portal Periódicos CAPES com os filtros ‘assunto’, ‘é exato’. Materiais foram todos (dissertações, livros, periódicos, artigos, base de dados e conjunto de dados da pesquisa) no período de 2017 a 2022 (5 anos). O Quadro 5 traz os descritores utilizados para a pesquisa, mostrando os resultados ao total e os trabalhos que foram selecionados em cada descritor.

---

<sup>7</sup> A autora da pesquisa utiliza a nomenclatura “mental” para se referir aos estudantes com deficiência intelectual. Foi mantido o termo em decorrência da originalidade da pesquisa.

Quadro 5 – Pesquisa no Portal Periódicos CAPES

Descritores	Resultados	Trabalhos selecionados
Educação Profissional e Educação Especial	5	2
Educação Especial e Instituto Federal	1	0
Trabalho e Educação Especial	8	0
Trabalho pedagógico e Educação Especial	2	0
Professor de Educação Especial e Instituto Federal	0	0
Total:	16	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no Quadro 5, ao todo com os cinco descritores, foram encontrados 16 trabalhos, mas apenas dois foram selecionados por estarem condizentes às categorias selecionadas *a priori* e à temática da pesquisa das professoras de Educação Especial dentro dos Institutos Federais. Apesar de conter, em outras pesquisas, a temática acerca do trabalho dos professores de EE, priorizou-se o debate dentro da modalidade EPT.

A seguir, o Quadro 6 mostra os dois trabalhos selecionados:

Quadro 6 – Trabalhos selecionados da pesquisa no Portal Periódicos CAPES

DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação Profissional e Educação Especial	A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores	RODRIGUES; PASSERINO.	2018
Educação Profissional e Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial	ZERBATO; VILARONGA; SANTOS.	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, os artigos se complementam na medida em que, a partir de uma perspectiva inclusiva que visa oportunizar que estudantes deficientes possam integrar e se desenvolver profissionalmente, é imprescindível que a trajetória formativa desses alunos seja adequada, profícua e efetivamente inclusiva. Desse modo, para que a Educação seja integradora e fomente o desenvolvimento pessoal e profissional, é salutar que os professores possuam, em sua construção formativa, subsídios teóricos e instrumentais adequados para que possam ser agentes qualificados nesse complexo processo pedagógico.

Tão necessário quanto os elementos basilares para que o empreendimento de formação de estudantes e docentes esteja conectado e dinamizado, faz-se primordial antever os espaços em que esses professores trabalham. Desse modo, pode-se esquadrihar necessidades pedagógicas e práticas da formação docente, as estruturas existentes ou que precisam ser constituídas nas instituições de EPT, assim como as próprias demandas advindas dos discentes. Nessa concepção, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 329-330) destacam os espaços em que esses profissionais educadores podem atuar, colaborando para o desenvolvimento da Educação Especial nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica:

- i) atendimentos individualizados no contraturno e acompanhamentos pontuais do professor de Educação Especial em sala de aula comum na perspectiva de atuação colaborativa com o professor do ensino comum; ii) atendimento na perspectiva do ensino colaborativo em sala de aula para apoio do professor do ensino comum; iii) participação em reuniões pedagógicas; iv) momentos formativos aos professores que atendem a esses estudantes; v) participação em reuniões de conselho; vi) elaboração de materiais e adaptação de avaliações; vii) AEE para o ensino do português escrito para estudantes surdos; e viii) AEE em Libras para estudantes surdos para realização de atividades complementares de ensino.

Não obstante, os artigos destacam as legislações que visam fomentar a inclusão com o objetivo de escolarização, não se retendo apenas aos meandros mais básicos, como a alfabetização, mas também ampliando esse escopo, vislumbrando dar condições para que estudantes deficientes possam ter uma inserção social e profissional alargada, rompendo com barreiras capacitistas e de arraigado preconceito. Nesse contexto, a Educação é afirmada como um caminho oportuno para que as políticas inclusivas sejam, de fato, aplicadas no cotidiano da sociedade brasileira.

Cabe salientar que esses aspectos ainda se enquadram em um panorama educacional recente, tendo em vista que a popularização da EPT é algo que se descortinou nas últimas duas décadas. Nesse processo, também se desenvolveram propostas de políticas públicas no campo da inclusão, abarcando essa área do ensino para o mundo do trabalho. Nesse sentido, ainda nos deparamos com a urgência de perceber as nuances particulares de cada instituição e, por sua

vez, de cada *campus*. Embora busque-se construir um panorama mais amplo sobre as realidades que permeiam a formação docente na área da Educação Especial e o desenvolvimento dos alunos deficientes nos Institutos Federais, as especificidades devem ser consideradas, pois possuem um peso diante dessa tentativa de analisar com maior profundidade e criticidade.

Por fim, os estudos mostram que ainda há muito a ser pesquisado em questão de inclusão, o trabalho dos professores e compreensão de trabalho articulado entre EE e demais áreas no contexto da EPT. A seguir, encontra-se o subcapítulo dos CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

## 2.2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os caminhos teórico-metodológicos do estudo com o objetivo de conhecer o trabalho das professoras de EE que atuam nos Institutos Federais do RS. Com isso, os percursos apresentados partem de pressupostos como: tipo da pesquisa, movimentos para a escolha dos sujeitos, a produção e a análise de dados.

A pesquisa de cunho qualitativo “[...] pressupõe uma compreensão diferente da pesquisa em geral [...] e [...] abrange um entendimento específico da relação entre o tema e o método” (FLICK, 2009, p. 95). Flick (2009, p. 97) ainda completa que, por conta da “circularidade do processo”, faz com que o autor reflita sobre todo o processo da pesquisa e cada etapa específica.

Na delimitação do tema da pesquisa, o trabalho dos professores de EE nos Institutos Federais, utilizou-se estudos anteriores e pesquisa documental. Foram analisadas Políticas Públicas envolvendo as duas modalidades, EPT e EE, currículos de cursos de graduação em EE e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de um IF do RS, abordados no capítulo 3 e respectivos subcapítulos. Flick (2009, p. 234) comenta que o uso de documentos na pesquisa torna-se um artefato valioso, pois “[...] representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos”. Sendo assim, para entender a realidade que as professoras estão incluídas, deve-se, a partir dos documentos, “visualizar o contexto no qual foram criados” (FLICK, 2009, p. 234).

Após a produção de dados de professores efetivos nos IFs por meio do Portal Nilo Peçanha, que se encontram na introdução, o próximo movimento para a produção de dados foi mapear para, em um segundo momento, conhecer os professores formados em Educação Especial que trabalham nos três Institutos Federais (IFs) do RS. São os Institutos do RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando 38 Institutos Federais em todos os Estados brasileiros. A história de criação e união entre as instituições técnicas para enfim findar os IFs é particular de cada IF e sua região. A seguir estão os IFs e seus respectivos *campi* (Quadro 7).

Quadro 7 – Os IFs e seus respectivos *campi*

	Instituto Federal	
IFSul	IFRS	IFFar
<i>Campus</i> Bagé <i>Campus</i> Camaquã <i>Campus</i> Charqueadas <i>Campus</i> Gravataí <i>Campus</i> Avançado Jaguarão <i>Campus</i> Lajeado <i>Campus</i> Avançado Novo Hamburgo <i>Campus</i> Passo Fundo <i>Campus</i> Pelotas – Visconde da Graça (REITORIA) <i>Campus</i> Santana do Livramento <i>Campus</i> Sapiranga <i>Campus</i> Sapucaia do Sul <i>Campus</i> Venâncio Aires	<i>Campus</i> Alvorada <i>Campus</i> Bento Gonçalves <i>Campus</i> Canoas <i>Campus</i> Caxias do Sul <i>Campus</i> Erechim <i>Campus</i> Farroupilha <i>Campus</i> Feliz <i>Campus</i> Ibirubá <i>Campus</i> Osório <i>Campus</i> Porto Alegre <i>Campus</i> Restinga (Porto Alegre) <i>Campus</i> Rio Grande <i>Campus</i> Rolante <i>Campus</i> Sertão <i>Campus</i> Vacaria <i>Campus</i> Veranópolis <i>Campus</i> Viamão	<i>Campus</i> Alegrete <i>Campus</i> Frederico Westphalen <i>Campus</i> Jaguari <i>Campus</i> Júlio de Castilhos <i>Campus</i> Panambi <i>Campus</i> Santa Rosa <i>Campus</i> Santo Augusto <i>Campus</i> Santo Ângelo <i>Campus</i> São Borja <i>Campus</i> São Vicente do Sul <i>Campus</i> Avançado Uruguaiana
Total: 13	17	14

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da organização do Quadro 7, nota-se que todos os IFs possuem mais de 13 *campi* em sua administração, sendo o IFRS com a maior quantidade, totalizando 17 *campi*. O IFSul e o IFFar possuem ainda os *campi* avançados, que são uma extensão de um *campus* já existente, havendo a possibilidade de ofertar os mesmos cursos ou cursos novos.

Como primeira ação para esse mapeamento, foi encaminhado um e-mail para a reitoria dos três IFs, solicitando se havia professores de Educação Especial atuando nos *campi*, independentemente da sua função. Apenas o IFFar respondeu o e-mail com os respectivos nomes das servidoras e seu *campus* de trabalho (Quadro 8).

Quadro 8 – Dados das professoras de Educação Especial do IFFar

SUJEITOS DA PESQUISA	CAMPUS	FORMAÇÃO INICIAL	ANO QUE SE FORMOU
Professora 1	<i>Campus 1</i>	Graduação em Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação/UF SM	2004
Professora 2	<i>Campus 2</i>	Educação Especial/UF SM	2008
Professora 3	<i>Campus 3</i>	Graduação em Educação Especial Deficientes Audiocomunicação/UF SM	1994
Professora 4	<i>Campus 3</i> <sup>8</sup>	Educação Especial/UF SM	1993
Professora 5	<i>Campus 4</i>	Educação Especial/UF SM	2003
Professora 6	<i>Campus 5</i>	Educação Especial/UF SM	2004
Professora 7	<i>Campus 6</i>	Educação Especial/UF SM	2006
Professora 8	<i>Campus 7</i>	Educação Especial/UF SM	2008
Professora 9	<i>Campus 8</i>	Educação Especial/UF SM	2009

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta dos formulários.

Então, para dar continuidade e maior alcance ao mapeamento, elaborou-se outro formulário para o IFSul e o IFRS, com o objetivo de obter respostas sobre a localização dos sujeitos da pesquisa. Esses formulários construídos para os dois Institutos Federais (Apêndices A e B) eram compostos pela identificação do pesquisado, área de formação, se possuía pós-graduação, *campus*, tempo de trabalho, servidor temporário ou efetivo, se trabalhava no NAPNE, no AEE, e se possuía interesse em participar do grupo focal. A exclusão ou inclusão na pesquisa dava-se pela área de formação selecionada em Educação Especial, independentemente do cargo trabalhado (professor de disciplina ou AEE) e se era efetivo na instituição (Quadros 9 e 10).

<sup>8</sup> As professoras 3 e 4 trabalham no mesmo *campus*.

Quadro 9 – Dados dos professores do IFSul

SUJEITOS DA PESQUISA	CAMPUS	FORMAÇÃO INICIAL	ANO QUE SE FORMOU	CARGO
Professora 1	<i>Campus 1</i>	Graduação em Letras/UFRGS	2005	Professor(a) efetivo(a)

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta dos formulários.

Quadro 10 – Dados dos professores do IFRS

SUJEITOS DA PESQUISA	CAMPUS	FORMAÇÃO INICIAL	ANO QUE SE FORMOU	CARGO
Professora 1	<i>Campus 1</i>	Graduação em Educação Especial/ UFSM	2007	Intérprete de Libras(efetivo)
Professora 2	<i>Campus 2</i>	Graduação em Pedagogia/URI	1996	Técnico(a) Administrativo(a) efetivo(a) (TAE)
Professora 3	<i>Campus 3</i>	Pedagogia/sem informação da instituição	Sem informação do ano	Atendente Especializada (efetivo)

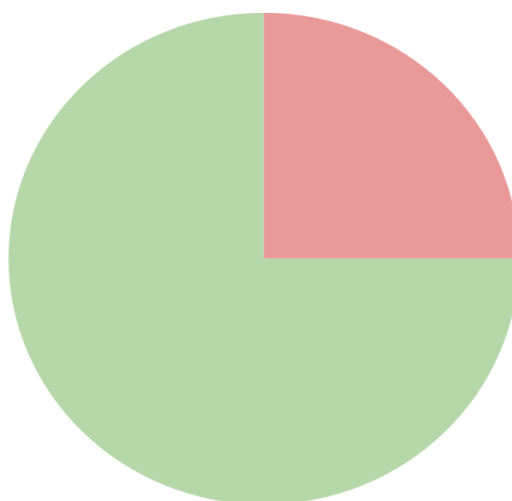
Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta dos formulários.

Com o retorno dos formulários, concluiu-se que apenas uma das respostas se encaixava nos requisitos de inclusão para os sujeitos de pesquisa. E o que se pôde mapear até então foram os seguintes dados expostos no Gráfico 2. No IFSul, houve apenas uma devolutiva, não encaixando no público-alvo da pesquisa. No IFRS, houve uma devolutiva que se encaixava na pesquisa. Já no IFFar, houve nove que se encaixam no público.

Gráfico 2 – Mapeamento das Professoras de Educação Especial nos IFs do RS

## Professoras

- IFRS
- IFFar



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo motivo de o IFFar ter tido mais devolutivas ao mapeamento, foi definido como local de pesquisa, podendo assim atingir o objetivo geral. A correspondência das nove professoras é um número satisfatório, mas apenas sete das pesquisadas aceitaram participar das etapas para produção dos dados, o que possibilitou a ampliação da discussão sobre o trabalho das professoras de EE dentro dos IFs e, conseqüentemente, por todas as professoras serem do gênero feminino, esta pesquisa utiliza do substantivo feminino ao longo do texto.

Para a continuidade à produção de dados, elaborou-se um questionário, que foi aplicado às professoras selecionadas. Esse questionário (Apêndice C) teve como principal objetivo obter dados mais aprofundados sobre as interlocutoras da pesquisa. As dez perguntas foram configuradas em formato fechado e abrangeram os seguintes aspectos: identificação, quais outras formações possuem (sendo outra graduação ou pós-graduação), caracterização sobre sua formação inicial, quando ingressou no IF, caracterização do trabalho (modalidade que trabalha, desafios, referenciais e política), sobre sua produção acadêmica, e se tinha interesse em participar do grupo focal<sup>9</sup>.

Contribuindo com a caracterização das interlocutoras em aspectos formativos para além do conhecimento da formação inicial e do período em que se formou, faz-se importante analisar

---

<sup>9</sup> Na época do envio do formulário, ainda se planejava realizar o grupo focal. Posteriormente, devido à dificuldade de reunir todas as professoras, foi alterado para entrevista semiestruturada.



também a continuidade dos estudos das professoras para assim discutir quais foram seus subsídios para o trabalho, que é o alvo da pesquisa (Quadro 11).

Quadro 11 – Caracterização das professoras de Educação Especial

SUJEITOS DA PESQUISA	FORMAÇÃO INICIAL	ANO QUE SE FORMOU	OUTROS ESTUDOS
Professora 1	Graduação em Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação/UF SM	2004	Mestrado em Educação
Professora 2	Educação Especial/UF SM	2008	Mestrado em EPT; Especialização em déficit cognitivo e educação de surdos, docência em Libras
Professora 3	Graduação em Educação Especial Deficientes Audiocomunicação/UF SM	1997	Mestrado em EPT; Especialização em Atendimento Educacional Especializado, e Supervisão e orientação
Professora 4	Educação Especial/UF SM	1993	Doutorado em andamento; Mestrado em EPT; Especialização em Psicopedagogia
Professora 5	Educação Especial/UF SM	2003	Doutorado e Mestrado em Educação; Especialização em Psicopedagogia Institucional, Educação Inclusiva e Especialização em Libras – Tradução e Interpretação de Libras.
Professora 6	Educação Especial/UF SM	2004	Doutorado e Mestrado em Educação; Especialização em Gestão Educacional.
Professora 7	Educação Especial/UF SM	2006	Doutorado e Mestrado em Educação; Especialização em Educação Especial
Professora 8	Educação Especial/UF SM	2008	Doutorado em Educação Nas Ciências; Mestrado em Educação; Especialização em Língua Brasileira de Sinais, Gestão Educacional e Transt. Do Desenv. Na Infância e Adolescência. Graduação em Letras – Libras, Pedagogia Graduação em andamento em Filosofia (segunda licenciatura).
Professora 9	Educação Especial/UF SM	2009	Mestrado em Educação; Especialização em Transtornos do Desenvolvimento; Graduação em andamento em Pedagogia – Licenciatura Plena

Fonte: Elaborado pela autora.

As interlocutoras apresentam formação inicial em Educação Especial, todas pela UFSM, em um período de 15 anos. Sobre pós-graduação, possuem nível de especialização em diferentes áreas, como Libras, Psicopedagogia, Supervisão, entre outras. Três possuem mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, seis têm mestrado em Educação, duas estão com o doutorado em andamento e três já o concluíram. Outras duas possuem graduação em andamento, sendo uma delas já concluinte em outros cursos em nível de graduação.

Após a tabulação do questionário e o mapeamento das características das professoras de EE envolvidas com a EPT nos IFs do RS, a intenção era ter desenvolvido um grupo focal e um grupo de interlocução para conhecer mais sobre o trabalho delas. Essas são estratégias adotadas pelos componentes dos Grupos de Pesquisa Kairós e Transformação, da UFSM, com propósito de construção coletiva, e ainda promover uma devolutiva aos pesquisados e a possibilidade de ressignificar, juntamente ao grupo, os dados produzidos. Teriam sido momentos com o objetivo de problematizar sua formação, seu trabalho e a atuação na EPT em um encontro entre pares.

Entretanto, com a volta ao ensino presencial, após um período pandêmico, o trabalho das professoras de Educação Especial (e todos os demais) encontra-se em fase de reestruturação e adequação, pois as demandas e as necessidades de novas estratégias pedagógicas se mostram cada vez mais necessárias. Em uma tentativa de encaixar uma data e horário para o encontro do grupo, montou-se uma tabela no *Google Drive* para que as pesquisadas preenchessem de acordo com a sua disponibilidade. Notou-se que não havia um horário viável para o encontro e, portanto, a possibilidade do grupo focal teve que ser adaptada para entrevista individual.

A entrevista, além de proporcionar mais amplitude de horários para realização, possibilita a “expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto” (FLICK, 2009, p. 13). Com isso, escolheu-se a entrevista semiestruturada, que admite fazer perguntas que envolvam os conhecimentos e as perspectivas pessoais das pesquisadas.

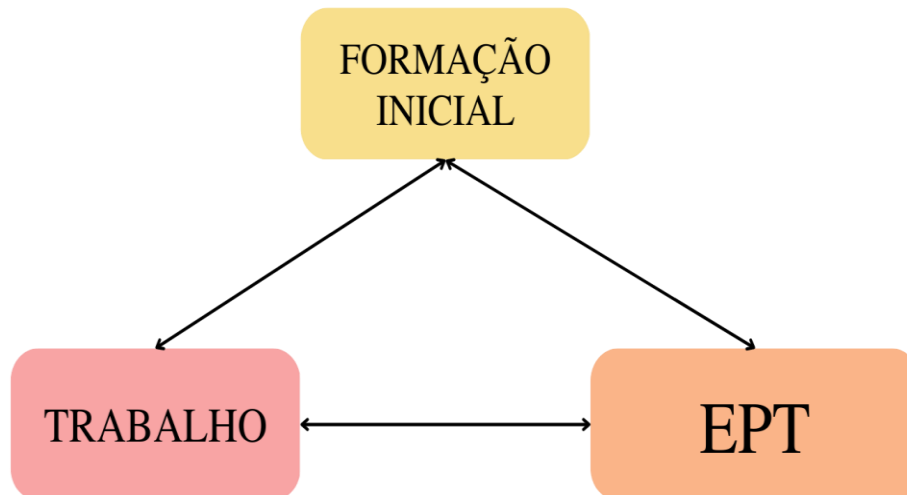
Na atual configuração acadêmica, decorrente da pandemia, o recurso do *Google Meet* foi utilizado para o encontro com as pesquisadas de acordo com a disponibilidade de cada uma, variando o dia e a hora. Esse recurso foi escolhido pela sua manutenção, acesso por qualquer aparelho eletrônico e com o recurso de gravação, o que facilitou a análise de dados posteriormente.

Para olhar atentamente o processo histórico da formação de professores em EE e o cenário atual dessa profissão, optou-se por uma abordagem que utiliza a análise de conteúdo,

considerando a historicidade, que possibilita interpretar a realidade e não desconsidera as ações e o processo anterior.

A análise dos dados foi organizada a partir da Análise de Conteúdo da Laurence Bardin (2011), que consiste em uma abordagem de análise de dados a partir da categorização de elementos-chave. As categorias selecionadas *a priori* foram: Formação Inicial, Educação Profissional e Tecnológica, e Trabalho. Ciente de que as categorias escolhidas serviram como norteadoras da pesquisa, ao discorrer da sistematização dos dados, observou-se que outras demandas eram acrescentadas nas categorias *a priori*, surgindo assim novas categorias. Bardin (2011, p. 148) relata que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”, o que permite correlacionar as três categorias nos discursos do público-alvo da pesquisa, a fim de entender de que maneira o trabalho se configura.

Figura 1 – Representação do triângulo das categorias selecionadas *a priori*



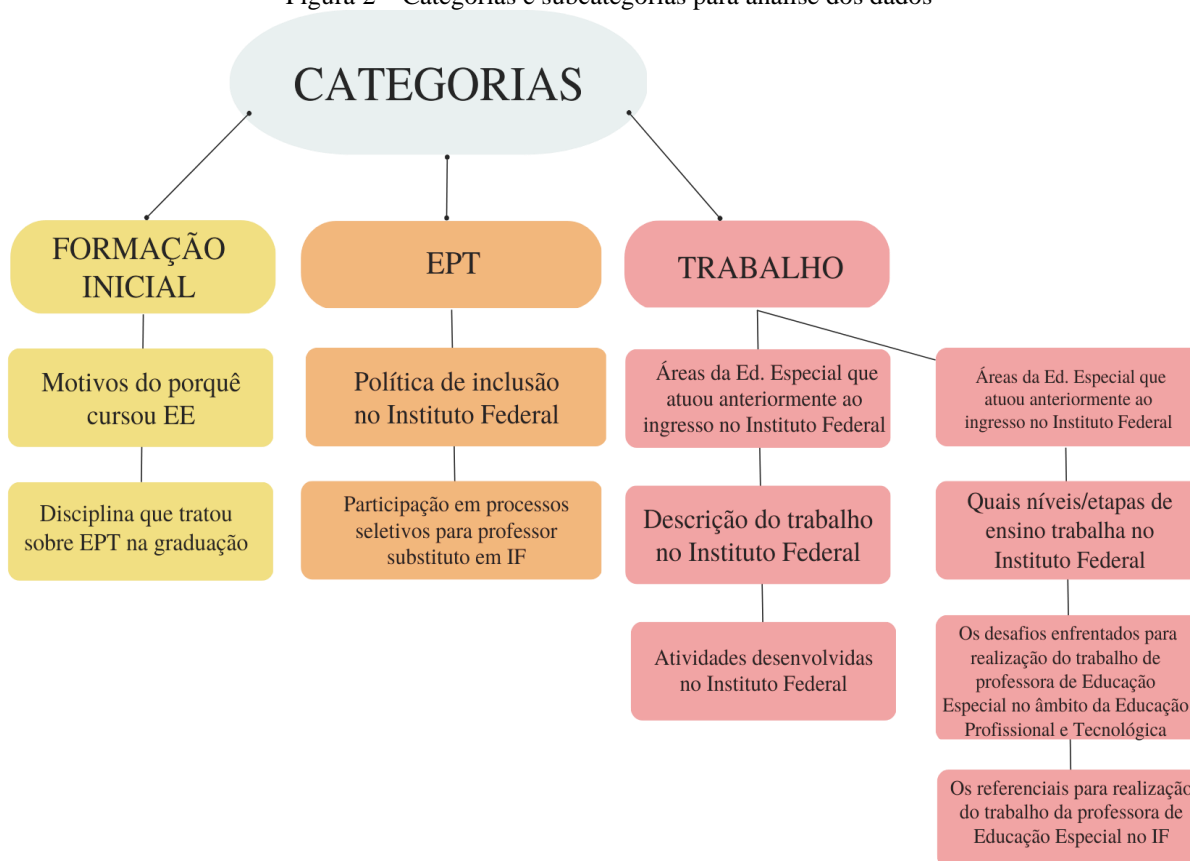
Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas três categorias, foram criadas outras 11 subcategorias para análise dos dados a partir das interlocutoras. A primeira categoria, Formação Inicial, abrangeu as seguintes subcategorias: motivos do porquê cursou Educação Especial e se teve unidades curriculares de EPT durante a graduação. A segunda categoria, EPT, teve as seguintes subcategorias: política de inclusão no Instituto Federal e participação em processos seletivos para professor substituto no IF. E a terceira e última categoria, Trabalho, abrangeu mais subcategorias, até por ser o foco da problematização, sendo elas: áreas da Educação Especial que atuou anteriormente ao ingresso no Instituto Federal; descrição do trabalho no IF; atividades desenvolvidas no IF; áreas

da Educação Especial que atuou anteriormente ao ingresso no IF; quais níveis/etapas de ensino trabalha no IF; os desafios enfrentados para realização do trabalho de professora de Educação Especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; e os referenciais para realização do trabalho da professora de Educação Especial no IF.

Na Figura 2 está representada essa organização:

Figura 2 – Categorias e subcategorias para análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do conteúdo foi sistematizada pela apresentação dos dados dentro de cada subcapítulo referente à sua categoria. Essa apresentação dos dados consistiu em dois modos: os dados produzidos por meio do formulário do *Google* foram apresentados em tabelas, e os dados das entrevistas foram apresentados ao longo do texto, complementando as argumentações. Para se referir às respostas das pesquisadas que aceitaram participar, seguiu-se a ordenação mostrada no Quadro 12.

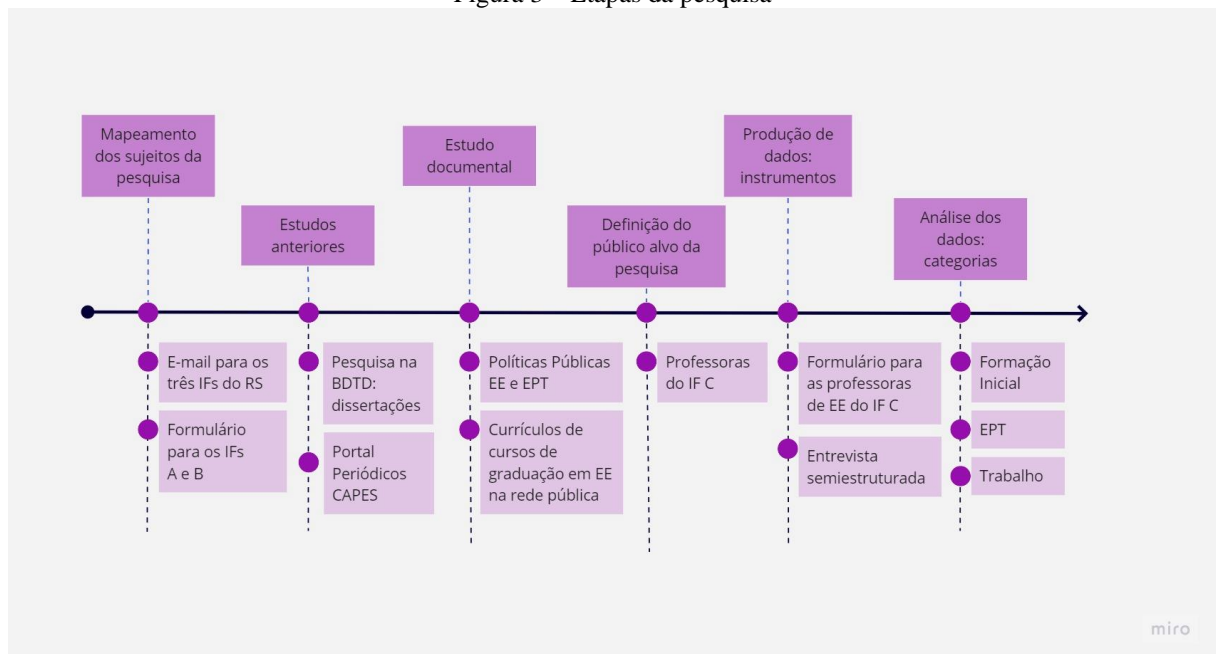
Quadro 12 – Pesquisadas que aceitaram a contribuir com a pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	CAMPUS
Professora 1	Campus 1
Professora 3	Campus 3
Professora 4	Campus 3 <sup>10</sup>
Professora 5	Campus 4
Professora 6	Campus 5
Professora 7	Campus 6
Professora 9	Campus 8

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição.

Conforme descrito no subcapítulo, a Figura 3 representa todas as etapas da pesquisa, descrevendo dentro de cada etapa o que e como foi analisado.

Figura 3 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>10</sup> As professoras 3 e 4 trabalham no mesmo *campus*.

A seguir passa-se a discutir as **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO.**

### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO**

Neste capítulo são abordados aspectos relacionados ao processo histórico das políticas da modalidade Educação Profissional e Tecnológica, e da Educação Especial. Em um primeiro momento, conceitua-se políticas públicas, seguido da costura histórica da EPT no Brasil ao longo dos anos, destacadas em uma tabela que contém as políticas. Para análise, foram elencadas três categorias baseadas em categorias da pesquisa selecionadas *a priori*. Separou-se as políticas de acordo com a sua função normativa em cada categoria. Essa organização possibilita a visualização de como as políticas públicas envolvem cada necessidade educacional e trabalhista dos estudantes com deficiência, mas também fomenta as ações desenvolvidas para os professores em âmbito geral. Dentro do subcapítulo 3.2.1, há um item descrevendo o processo das políticas de inclusão dos Institutos Federais e como as interlocutoras apresentam sua percepção alinhada a essas normas. Em um segundo momento, foi desenvolvido o contexto histórico da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

#### **3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS**

Antes de iniciar as discussões específicas de cada modalidade, é preciso entender o que são as denominadas Políticas Públicas e sua importância nos contextos social e educacional. As Políticas Públicas se constituem de um “conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2010, p. 1), sendo a expressão ‘Políticas Públicas’ restrita a ações governamentais, classificadas como locais, nacionais ou regionais. Com isso, é possível entender que as Políticas Públicas, com o passar dos anos, estiveram estreitamente relacionadas ao Governo de sua época, mostrando como, em momentos de retrocesso, as políticas podem trazer conceitos antes superados. No subcapítulo 3.1, isso será ilustrado de melhor forma.

Após entender que as Políticas Públicas estão sob restrita adoção de ações governamentais e, como tais, são influenciadas por sua condução da própria política, as chamadas Políticas Educacionais encaram as mesmas consequências. Para Oliveira (2010, p. 1), as “[...] políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação”. Maraschin (2019, p. 125) complementa a

ideia afirmando que devemos ir além das políticas e ver na prática a constituição delas, “acompanhando as conquistas, dificuldades e disputas” para entender sua aplicabilidade e real intencionalidade.

Então, ao pensar no contexto das Políticas Educacionais e Políticas de Inclusão, Oliveira (2010, p. 3) descreve a “crise na orientação das políticas educacionais”, isso porque vários grupos sociais como, por exemplo, a inclusão de pessoas com deficiência, passaram a defender os seus direitos diante de políticas que os englobasse. Foi a partir da década de 1990, século XX, que as Políticas Públicas passaram a dar suporte para pessoas com deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>11</sup> em diferentes modalidades e níveis de educação no Brasil (GONÇALVES; MARASCHIN, 2020). Mantoan (2015) ressalta que a inclusão é um produto da educação plural, democrática e transgressora, ou seja, pode ficar restrita à homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino entre comum e especial.

Alinhado ao processo e às demandas das Políticas Educacionais sobre inclusão, é necessário investir ainda em processos educacionais dos professores para trabalhar na inclusão, pois “[...] evidencia-se uma demanda crescente por informações de partes dos profissionais da educação, originada pela necessidade de tornar as instituições acessíveis” (GONÇALVES; MARASCHIN, 2020, p. 15). Essa carência está perpetuada nos profissionais de educação e respinga em todas as modalidades de ensino, como, por exemplo, na EPT.

Junto ao entendimento de políticas públicas, torna-se importante compreender também o conceito de trabalho. Ao analisar, nas políticas educacionais, o trabalho dos professores, parte-se do entendimento de que o trabalho é “[...] toda ação humana no ambiente, transformando-o em acordo com as demandas e os anseios” (FERREIRA, 2017, p. 22). Com isso, o trabalho do professor ultrapassa a realidade de apenas “atuar”. É no trabalho que ele desenvolve sua capacidade de compreensão das necessidades reais dos seus estudantes, sejam eles com deficiência e/ou NEE, pois “[...] toda relação social é uma relação educativa” (ROSS, 2012, p. 78). Na dialética da teoria e prática são compreendidas as possíveis ações inclusivas a serem desenvolvidas para real pertencimento dos estudantes.

A seguir, estão as discussões sobre políticas da Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>11</sup> A diferenciação das nomenclaturas entre Pessoa com Deficiência e Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deve-se à interpretação política. A partir do documento PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 8) “às necessidades educacionais especiais [...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social”. E a Pessoa com Deficiência seria “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).



### 3.2 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS

A Educação Profissional e Tecnológica surge, enquanto política de estado, no contexto brasileiro no século XIX como uma política assistencialista, assim como a EE, para dar oportunidade de estudo para jovens órfãos por meio dos Liceus de Artes e Ofícios localizados no Rio de Janeiro (1858), em Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e em Ouro Preto (1886) (MOURA, 2010). Pelo Decreto n.º 7.566/1909 é oficializada a criação da EPT no Brasil (BRASIL, 1909). Moura (2010) destaca que, no início do século XX, o Poder Público mudou o cenário assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional, visando a atender à demanda do campo econômico do processo de industrialização.

Porém, Manfredi (2016) considera que a Educação Profissional surge desde os primeiros povos ocupantes do território brasileiro. O trabalho, resultante dessa Educação Profissional, transmitido de um membro familiar para outro, acompanha desde os primórdios a existência humana, já que, por meio desta prática, o ser humano evolui conforme vão crescendo suas necessidades de alimentação, abrigo e reprodução.

As tarefas tinham divisões por sexo e idade, começando pelas caçadas, responsabilidade dos homens, enquanto as tarefas domésticas e plantio eram destinadas às mulheres e crianças. Posteriormente, na sociedade agrícola, mulheres eram responsáveis pela agricultura e as crianças pelas tarefas domésticas e criação de animais. Com o decorrer da evolução, a sociedade e suas hierarquias mudaram e, com isso, surgiram os primeiros empregos especializados, como ferreiro, tecelão, comerciante e banqueiro. Assim, entende-se que os conceitos de Trabalho e Educação estão intimamente ligados à EPT, sendo que o primeiro é parte da constituição do sujeito e conduz a produção de conhecimento dos indivíduos em sociedade.

Manfredi (2016) analisa a diferenciação entre trabalho assalariado e trabalho artesanal. Com o aparecimento de indústrias no país, é necessário especializar a mão de obra dos funcionários, porém o trabalho fabril caracteriza-se pela divisão manufatureira, ou seja, substituição do homem pela máquina. Sendo o trabalho uma parte essencial para o sentimento de pertencimento do sujeito à sociedade, essas novas ferramentas e metodologias devem ser dispostas às possibilidades de entendimento dos demais sujeitos, exercendo a democracia do conhecimento.

Nesse processo social, histórico e dialético, percebe-se que os conceitos de trabalho e de tecnologia estão presentes nas políticas e nas propostas educacionais da Educação Profissional. Por se tratarem de categorias imprescindíveis para a humanidade, a sua compreensão e os seus vários significados e sentidos são empreitada crucial e decisiva em nossos dias (MARASCHIN; FERREIRA, 2019, p. 29).

Partindo desses pressupostos, inicia-se a análise das políticas voltadas à EPT, buscando compreender os sentidos e significados propostos a partir da Constituição Federal de 1988. Entende-se que a análise das políticas e as determinações destas incidem sobre o fenômeno EPT, e sua compreensão é imprescindível ao estudo proposto.

Para a análise e apresentação das políticas e/ou programas de EPT, utilizou-se o *site* do Ministério da Educação para obtenção de todas as suas legislações. Assim, foi iniciado um processo de inclusão e exclusão das legislações a partir das categorias selecionadas *a priori* (subcapítulo 2.2). O Quadro 13 traz o mapeamento das legislações a partir da Constituição Federal para uma apresentação e, após isso, a análise.

Quadro 13 – Leis e Decretos da Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial<sup>12</sup>

(continua)

LEIS	ESPECIFICAÇÕES
Constituição Federal de 1988	Constituição do Brasil
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências
Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991	Lei de contratação de Deficientes nas Empresas
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências

<sup>12</sup> Os Apêndices E, F e G apresentam as legislações separadas por outras categorias de análise, sendo elas: Inclusão escolar, Inclusão na rede EPT e no trabalho e Formação dos professores.

Quadro 13 – Leis e Decretos da Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial

(continuação)

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005	Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnologia, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
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.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Trata da 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.
Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
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.
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

Quadro 13 – Leis e Decretos da Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial

(conclusão)	
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.
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.
Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013.	Altera dispositivos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Pronatec).
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução (BRASIL, 2014).
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016	Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019 (Programa 2080 – Educação De Qualidade Para Todos).
Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.	<b>Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020</b> , que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: BRASIL (©2018).

Ao analisar o conjunto de leis que foram instituídas entre 1989 e 2016, percebe-se que o tema da inclusão teve um fio condutor que contemplou dois pontos mais significativos. O primeiro, voltado para a integração social de pessoas com deficiência, como já previsto na lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, abarcando desde os dispositivos jurídicos de apoio a esse grupo, passando pelas medidas visando a inserção e manutenção destas no mundo do trabalho. O segundo aspecto adentra na seara da educação, em que se percebe uma ênfase no Ensino Técnico, profissional e tecnológico, com a adoção de ferramentas mais direcionadas, muitas vezes não encontradas na Educação Básica geral, em nível de estados e municípios.

Exemplo disso está na elaboração dos dispositivos legais que sedimentam o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ou, mais ainda, a instituição do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência em 2004, com um direcionamento mais verticalizado nas realidades, necessidades

e demandas advindas desse segmento social. Em 2008, registra-se uma importante legislação que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse marco influencia significativamente as realidades pesquisadas e as políticas que advêm nos anos seguintes.

Nesse espaço-tempo de 1973 até 2015, as disputas das políticas evidenciam-se em ambas as áreas, EE e EPT. Maraschin (2019) explica que a “dialética das disputas” se baseia nas reflexões teóricas e experiências práticas, pois o que está definido ou orientado pelas legislações não contempla a realidade dos sujeitos, e tais políticas ora avançam, ora retrocedem no direito a todos à Educação e, em especial, à EPT e à inclusão. Sendo assim, há muito ainda a progredir em lutas sociais e políticas públicas baseadas na trajetória real dos sujeitos e nas necessidades das instituições.

A seguir, é feito um debate sobre a construção da política de inclusão nos Institutos Federais.

### **3.2.1 Construção da política de inclusão nos Institutos Federais**

Ao longo dos anos, a união das duas modalidades de EE e EPT proporcionaram que órgãos públicos repensassem a parte normativa e ações a serem desenvolvidas para maiores oportunidades às pessoas com deficiência. A fim de diminuir as barreiras sociais/educacionais, as Secretarias da Educação Tecnológica e a extinta Secretaria de Educação Especial criaram, nos anos 2000, o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), com o propósito de possibilitar às pessoas com deficiência a oportunidade de ingresso ao ensino profissional.

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP (então “Programa TEC NEP”) possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 14).

Para consolidação da política do Programa da TEC NEP na rede Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), alguns acontecimentos antecederam sua criação, tais como legislações trabalhistas que garantiam a vaga das pessoas com deficiência no mundo do

trabalho. Essas legislações possibilitaram a discussão sobre inclusão no trabalho e no ensino profissionalizante, separadas por cada etapa do programa desenvolvido.

Os autores Nascimento e Faria (2013, p. 16) descrevem em três momentos a implementação do Programa TEC NEP:

**MOMENTO 1 (2000 a 2003):** Mobilização e sensibilização; **MOMENTO 2 (2003 a 2006):** Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP; e **MOMENTO 3 (2007 a 2009):** Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

O primeiro momento teve como ação inicial a apresentação da política por meio da “Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da então SEMTEC e da SEESP” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 16), e os principais representantes de cada Estado da Rede EPCT nos três níveis: federal, estadual e municipal. Nascimento e Faria (2013, p. 17) descrevem os objetivos deste primeiro momento:

A oficina buscou mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiaram a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam.

Já nessa primeira ação e com as apresentações de cada instituição frente aos requisitos para real efetivação da política de inclusão, destaca-se um aspecto que apareceu em legislações (conforme apresentado no subcapítulo 3.1, na tabela de formação de professores), mas que de fato não vem sendo executada: “a necessidade de se formar profissionais que atuariam nessa educação” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17).

Em um segundo momento, a criação dos núcleos (NAPNEs) na rede EPCT foi um ato de suma importância para o desenvolvimento das políticas de inclusão, ato esse que tem um papel fundamental ainda hoje, 20 anos após sua criação. Gonçalves (2017, p. 85) destaca que, “desde a fundação e a estruturação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), estes apresentaram um caráter mediador [...] levando à formação e ao debate dentro das instituições”. E complementa:

O NAPNE tornou-se um dos pontos importantes da política, pois veio a mediar as demais ações de origem interna e externa da instituição com vistas à inclusão. No que se refere a ações internas, o núcleo trabalha no sentido de que os movimentos impulsionem o real processo de inclusão, ou seja, são criadas e desenvolvidas ações com base na realidade dos estudantes, mediando as formas que facilitem a apreensão

do conhecimento e também a sua aferição, somando-se ao fato de mediar professores, técnicos e estudantes rumo ao processo de inclusão (GONÇALVES, 2017, p. 85).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar, localizado no RS, aprovado na Resolução do CONSUP N° 009/2019, de 26 de abril de 2019, descreve o NAPNE tendo a função prioritária de:

[...] eliminar barreiras que possam atrapalhar o processo de escolarização dos estudantes com necessidades específicas, portanto, barreiras em relação à inclusão. Deve, também, promover a cultura da educação para convivência e problematizar a normalidade como parâmetro de nivelamento de sujeitos. O NAPNE tem, em sua constituição, representação de todos os segmentos institucionais e seu funcionamento é regado por regulamento próprio (IFFAR, 2019<sup>a</sup>, p. 95).

O NAPNE foi a primeira estratégia para formalização e referência dentro dos institutos de um serviço especializado ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)<sup>13</sup> com o propósito da Educação Inclusiva. Com isso, muitos ainda se apoiam no NAPNE para execução do AEE, sendo atribuições diferentes. Nesse sentido, a PROFESSORA 7 (2023) comenta sobre essa dificuldade:

E tem outra dificuldade, que a gente tem dentro da estrutura do IFFar, hoje, uma coordenação de ações inclusivas<sup>14</sup> e dentro dela o núcleo, que é o NAPNE. E a criação deste núcleo, ela foi anterior a criação da própria coordenação (CAI) e ele foi criado antes da existência do AEE, então o NAPNE fazia o AEE em alguns lugares. Então, em alguns momentos as pessoas [...] não conseguem diferenciar o que que é do AEE e o que que é do NAPNE, se sombreiam umas tarefas. Assim, em alguns campi, por exemplo, como tem o NAPNE, eles acham que não precisa ter o docente de AEE, que o NAPNE faria o AEE. Então tem que desconstruir isso.

O quarto momento, que estava previsto pelo Programa TEC NEP, não pôde ser colocado em prática, “que seria a instrumentalização dos NAPNEs (com recursos multifuncionais e formação de RH) para um melhor atendimento”, pois a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas<sup>15</sup> em 2011 (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 22). O Programa TEC NEP foi descontinuado, durando de

<sup>13</sup> O novo documento da CAPNE define seu público-alvo como: “Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos do espectro autista e outros transtornos de aprendizagem” (IFFAR, 2022e, p. 1).

<sup>14</sup> O uso do termo CAI pela interlocutora se dá devido ao mês que foi realizada a entrevista (em junho), bem anteriormente à aprovação da resolução da CAPNE.

<sup>15</sup> A Coordenação de Ações Inclusivas, que compunha o organograma da SETEC e era também a gestão central da Ação TECNEP, deixou de existir (GONÇALVES, 2017, p. 92).

2000 a 2011, deixando uma “lacuna na EPT” (GONÇALVES, 2017, p. 94) e nos movimentos para a políticas de inclusão.

Eu acho que a gente tinha muito no tempo que a gente tinha a secretaria e o próprio TEC NEP. Elas (as políticas) estão um pouco adormecidas, mas cada instituto continuou fazendo seus movimentos uns mais, outros menos, todo mundo tem o mínimo. As nossas ações afirmativas, enfim, documentos que subsidiam essa nossa prática inclusiva (PROFESSORA 1, 2023).

O Programa TEC NEP como política nacional, fundado pelo MEC, incentivou a “garantia de espaço e abertura para uma camada da população brasileira que não tinha acesso à Educação Profissional”: as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (GONÇALVES, 2017, p. 93). Esse movimento inspirou as instituições a criarem suas próprias normativas, de modo que pudessem dar continuidade ao trabalho para inclusão.

No IF pesquisado foram criadas as Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs), política institucional, que abrange os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). A CAI tinha como algumas de suas funções:

[...] II - Colaborar para a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução da política educacional do Instituto Federal Farroupilha [...];  
 XII - Proporcionar momentos de **reflexão e construção de ações coletivas**, que atendam a demandas didático-pedagógicas dos cursos no que tange às **ações inclusivas** [...];  
 XV - Coordenar os **programas, ações e projetos inclusivos** no *campus*; [...]  
 XVIII - **Articular os diversos núcleos e setores** do *campus* nas atividades **relativas à inclusão**;  
 XIX - **Promover ações, programas e projetos acerca das temáticas inclusivas**;  
 XX - Proporcionar **formação referente às ações inclusivas** aos servidores e à comunidade acadêmica; [...]  
 XXII - Elaborar e/ou assessorar na elaboração de projetos que visem a buscar recursos para as ações inclusivas no *campus*;  
 XXIII - Colaborar e supervisionar as atividades desenvolvidas nos diversos núcleos inclusivos do *campus*;  
 XXIV - Estimular o respeito às ações inclusivas na instituição;  
 XXV - Seguir a legislação no que tange às ações inclusivas e respeitar o regimento próprio da Coordenação (IFFAR, 2014, grifo nosso).

Com as perspectivas de acesso, permanência e êxito dos estudantes com NEE, as legislações, como fruto do trabalho do Programa TEC NEP, voltam-se para esse público, com metodologia de auxiliar não só o estudante, como também os colegas servidores. A seguir, Quadro 14 mostra a percepção das pesquisadas sobre as políticas de inclusão no Instituto Federal pesquisado, registrada por meio do questionário *online*.



Quadro 14 – Política de inclusão no Instituto Federal

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Disponível e acessível para o processo.</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>A política escrita é boa, porém existem vários problemas em sua execução e registro, o que prejudica a efetivação de seu registro como ocorre na docência dos demais professores. Um problema de sistema mesmo, sendo que os estudantes do Ensino Médio não possuem dupla matrícula (curso + AEE), ficando esse docente como se não tivesse turma para atuação, sendo que de fato há.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Como um processo que está em desenvolvimento.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Em constante movimento e com amparos necessários ao trabalho.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Materializa a preocupação e a atenção institucional em manter um olhar atento e o debate sobre a inclusão, para que outras possibilidades sejam pensadas no que diz respeito às questões sobre deficiência, gênero, sexualidade, raça, etnia, cultura. A política indica muitos aspectos que precisam ser adensados e operacionalizados para que se possa atender aos princípios que a constituem.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Percebo que é bem construída, embora a consolidação das práticas no cotidiano seja um processo infundável.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>É uma política em constante atualização, sempre pensando em melhor atender às demandas de nossos alunos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário enviado para as pesquisadas.

Ao realizar a leitura e análise das respostas emitidas pelos(as) docentes, mesmo que transmitam, em linhas gerais, uma percepção positiva sobre a política e as ações empreendidas junto e pelo Instituto Federal, nota-se que há alguns pontos ainda fragilizados, que necessitam de redirecionamentos ou ações mais incisivas.

No caso da Professora 3, por exemplo, salientam-se aspectos relacionados à operacionalização técnica do cotidiano, que tornam até mesmos os registros de atividades, das proposições e da própria vida escolar de alunos e docentes mais falhos. Doravante, podemos extrair de todos os discursos, mesmo aqueles mais sintéticos e elogiosos, uma percepção comum subentendida: de que, do ponto de vista teórico, conceitual e de perspectiva, o projeto de política de inclusão é algo bem construído e que possibilitaria um grande desenvolvimento, tanto dos estudantes atendidos quanto da própria instituição. Mas essa ênfase na qualidade teórica aponta, mesmo que involuntariamente, para insuficiências na aplicabilidade cotidiana do que está escrito.

A partir das respostas das professoras, é possível ressaltar novamente a Dialética das Disputas (MARASCHIN, 2019). A teoria, a parte normativa, tenta de alguma forma orientar e garantir o trabalho da inclusão, mas, na prática, os professores encontram dificuldades com algumas questões que a legislação não envolve, como por exemplo, o tempo. Este será aprofundado no capítulo 4.

Para além dessas políticas institucionalizadas, no ano de 2022, foram aprovadas, em reunião da CONSUP: Resolução Consup nº 42/2022, que homologa a Resolução *Ad Referendum* nº 10/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações de Ações Afirmativas (CAA) do IFFar; e também Resolução Consup nº 43/2022, que homologa a resolução *Ad Referendum* nº 11/2022 e aprova o Regulamento das Coordenações e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE e NAPNE) (IFFAR, 2022d; IFFAR, 2022e).

Essas duas resoluções têm marcos importantíssimos para as políticas de inclusão para a Rede EPT. A antiga CAI foi dividida em duas coordenações. Na Resolução *Ad Referendum* nº 10/2022, art. 1º, descreve os objetivos, e o primeiro é “atualizar a nomenclatura das Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs) para Coordenações de Ações Afirmativas (CAAs)” (IFFAR, 2022, p. 1).

Sendo a segunda coordenação a prevista pela resolução *Ad Referendum* nº 11/2022, é a Coordenação de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), que se juntou ao NAPNE com função gratificada para atender as demandas das instituições, estando previstos pela resolução os seguintes objetivos:

Art. 3º As CAPNEs e os NAPNEs têm como objetivos:

I - estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de promoção da inclusão de pessoas com NEE;

II - demarcar uma postura institucional de prevenção e combate à discriminação e ao capacitismo (IFFAR, 2022d).

Sobre a organização das duas coordenações, a Professora 1 considerou:

E institucionalmente isso no Instituto, a gente organizou que tem a Coordenação de Ação Inclusiva (CAI) que agora é a Coordenação de Ação Afirmativa (CAA), os núcleos (NAPNE, NEABI, NUGEDIS). **Eu percebo que na rede federal como um todo, 2010, a gente ainda tinha a SECADI e mais o Tec Nep.** Então, a gente tinha muito incentivo pra questão da área da Educação Especial, principalmente para as pessoas com deficiência. E hoje (2022) a gente teve esse ano um olhar diferenciado, que na verdade, eu acredito que é fruto do trabalho de 2010, 2011, 2012, 2013, que foi uma função gratificada que veio pra toda rede federal que é o CAPNE. A Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas que

nada mais é que o próprio Napne que assume uma coordenação com uma função gratificada [...] (PROFESSORA 1, 2023, grifo nosso).

Esse “*olhar diferenciado*”, como foi chamado pela Professora 1, influenciou na criação da CAPNE, voltada especificamente para os estudantes com NEE, o que auxilia na realização do trabalho para a Educação Inclusiva. É um passo importante, pois antes havia somente a CAI para dar conta de todos os núcleos, e ficava descentralizada, devido ao aumento de demandas, já que cada vez mais estudantes com as mais diversas necessidades estão chegando aos IFs<sup>16</sup>.

O art. 6º, da resolução da CAPNE, descreve as competências que a coordenação tem na instituição:

- I - elaborar documentos institucionais articulados à Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, com foco na inclusão de pessoas com NEE;
- II - fomentar, assessorar e acompanhar as práticas inclusivas voltadas às pessoas com NEE;
- III - promover formações que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores, estudantes e comunidade em geral;
- IV - articular com os diversos setores da Instituição os procedimentos relativos à consolidação da inclusão de pessoas com NEE, definindo prioridades de ações, contratações e compras;
- V - prestar assessoramento aos dirigentes das unidades em questões relativas à inclusão de pessoas com NEE;
- VI - participar e estimular a elaboração de projetos e editais de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, de modo a garantir a transversalidade das práticas inclusivas voltadas às pessoas com NEE (IFFAR, 2022e, p. 2).

E, na mesma resolução, no art. 8º, as competências do NAPNE:

- I - subsidiar a CAPNE, apresentando demandas, sugestões e propostas que venham a contribuir com as questões relativas à inclusão das pessoas com NEE na Instituição;
- II - propor momentos de capacitação para os servidores e comunidade em geral, sobre a temática da inclusão das pessoas com NEE;
- III - apoiar as atividades propostas pelos servidores para atendimento das pessoas com NEE;
- IV - participar da elaboração de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo Núcleo;
- V - trabalhar de forma colaborativa com os demais núcleos inclusivos dos *campi* (IFFAR, 2022e, p. 4).

Mesmo que seja uma única pessoa a coordenar a CAPNE e o NAPNE, percebe-se, pelas atribuições de cada um, que são tarefas diferentes, sendo o NAPNE ainda subsidiado por uma coordenação; e os esforços institucionais para potencializar os recursos, sejam humanos e/ou normativos, estão sendo desenvolvidos na instituição pesquisada. A presença de professoras de

---

<sup>16</sup> INEP (2023), nas considerações iniciais.

Educação Especial neste instituto, e que se difere dos outros dois institutos, também demonstra os esforços para promover e implementar a política de inclusão na prática.

A seguir, é feita uma análise do contexto histórico das políticas da Educação Especial no Brasil.

### 3.3 CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As pessoas com deficiência, público-alvo da EE, sofreram um apagamento ao longo da história. Assim, na perspectiva de produção para a sociedade, nos diferentes momentos históricos, as pessoas com deficiência ocuparam muitas nomenclaturas carregadas de misticismo e religiosidade (BIANCHETTI, 2012). Elas tiveram sua cidadania vetada e restrita ao longo dos anos de modo que as políticas destinadas à inclusão desses sujeitos somente ganha espaço nos debates de Estados e governos em âmbito mundial a partir dos anos 1960, e no Brasil a partir dos anos 1990 (MAZZOTTA, 2011). Anteriormente aos anos 1990, as pessoas com deficiência eram restritas apenas ao ensino da classe especial, tendo algumas criações de instituições especializadas desde o Império Brasileiro. Tais como:

[...] o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

Perante as considerações do histórico de ocupação social das pessoas com deficiência, debates sobre a Educação Inclusiva e os inúmeros desafios a serem enfrentados são necessários para chegarmos à educação para todos. Pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o propósito de expandir e melhorar o atendimento das Pessoas com Deficiência.

Art 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e

os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Em 1980, o CENESP foi nomeado para Secretaria de Educação Especial (SEESP). Medeiros (2017) discorre sobre as funções da SEESP, extinta em 1990, passando a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), conforme o Decreto nº 99.678 (BRASIL, 1990). Essa ação teve como objetivo aproximar a EE da Educação Básica, ainda que timidamente, para superação da dicotomia entre ensino regular e especializado, e durou de 1992 a 2011 (MEDEIROS, 2017).

A Constituição de 1988, no art. 205, completa dizendo que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2016]). Mantoan (2015) descreve que a Constituição é um avanço significativo para a Educação, com o objetivo de “promoção do bem de todos”. E complementando com o art. 206 da Constituição de 1988, o ensino tem como um dos princípios “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, [2016]). Esses artigos mostram que a Constituição não barra nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, da sua educação e qualificação.

O art. 208 da Constituição traz ainda sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, [2016]). Porém, Mantoan (2015) reflete sobre a palavra “preferencialmente” e, como a inclusão não atinge a todos os níveis de Educação, justamente por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traz o seguinte artigo e seus incisos:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para especialistas, a LDB permite uma substituição do ensino regular pelo ensino especial (MANTOAN, 2015), afetando diretamente na inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns, pois entende-se que o AEE oferece muito mais do que apenas o atendimento ao estudante, mas também serviços como Libras, Tecnologia Acessível, *braille*,

entre outros (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015). Essa substituição vai contra a proposta da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, que se refere à integração escolar como: “[...] processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18). O processo de pertencimento dos estudantes com deficiência entra em disputas pela sua real participação na classe comum.

Com movimentos em prol da inclusão existentes desde os anos 1960 e 1970 na Europa, em junho de 1994, ocorreu a Declaração de Salamanca, na Espanha. Como produto, tem-se este documento que estabelecer diretrizes básicas de criação e correção nas políticas e sistemas educacionais em benefício do movimento de inclusão social. O documento salienta:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1998, p. 1).

O documento traz muitos elementos norteadores antes nunca mencionados, revolucionando e dando visibilidade à área da EE. Dois anos após a retificação deste, em 1996, surge outra legislação no Brasil que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) da LDB possui um capítulo apenas para a EE: o capítulo V, a partir do art. 58 (já mencionado anteriormente). O art. 59 esclarece:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, seção II, nomeada Do acesso à Educação, no art. 24, parágrafo 1º, que descreve:

Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, 1999).

A seguir, foi criada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), sobre o Plano Nacional de Educação, dispondo de 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com NEE (BRASIL, 2001a). Após, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001b), complementam o parágrafo 1º do Decreto nº 3.298/99 sobre a Educação Especial:

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

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é lançado com objetivo de “[...] fomentar no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2008). Em 2007, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como “eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008). O Decreto nº 6.094, sobre Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inciso IX, preconiza “[...]o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

Retomando a LDB, reforça-se que, em um único parágrafo, é abordado o AEE que, posteriormente, foi revogado pelos Decretos nº 6.571/08 e 7.611/11. Este último discorre sobre o AEE e dá outras providências.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da

educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

No Art. 4º da LDB, fala-se sobre as obrigatoriedades do Estado para com a Educação oferecendo serviços, no inciso III, que foi revogado pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), relatando que o AEE será de acesso gratuito ao público-alvo da Educação Especial, sendo assim oferecido o:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos **educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**<sup>17</sup> transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Sendo assim, a EE é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as outras modalidades e níveis educacionais, oferecendo como serviço educacional o AEE. Caracteriza-se, a partir da PNEEPEI, com a “função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). O AEE não é um serviço de reforço escolar, mas sim complementação, aliado com o profissional da sala de aula regular, seja do Ensino Básico ou Ensino Superior/Técnico. Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que esclarece na meta 4 sobre:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

E em 2015, a Lei nº 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que foi “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). As políticas educacionais e de inclusão devem se adequar de acordo com a necessidade do seu público e, por isso, estar em constante revisão.

---

<sup>17</sup> Definido como público-alvo da Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.



A seguir, dá-se continuidade à pesquisa com o capítulo **DA FORMAÇÃO AO TRABALHO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

#### 4 DA FORMAÇÃO AO TRABALHO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao buscar, neste estudo, analisar qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se fundamental discorrer sobre a formação inicial para a compreensão da qualificação para o mundo do trabalho, analisando o percurso formativo desde a graduação até o trabalho. Por conta disso, este capítulo tem como objetivo explorar as facetas da formação, iniciando primeiramente com o processo da constituição do(a) professor(a) de Educação Especial e, depois, problematizando os dados sobre as interlocutoras, abrangendo assim a categoria *Formação Inicial*, separada em duas partes. A primeira se relaciona ao estudo dos currículos de graduação em Educação Especial no âmbito federal, à oferta de disciplinas sobre a EPT e ao entendimento das interlocutoras sobre a importância de estudar a EPT. Na segunda, desenvolve-se a caracterização e a trajetória das professoras na EPT na realidade pesquisada.

Assim sendo, a EPT, no contexto das políticas que unem Educação e Trabalho, surge como perspectiva aos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como premissa a qualificação profissional dos sujeitos e sua preparação para o mundo do trabalho, surgindo também a possibilidade de atuação do educador especial. Posto isso, ela se preocupa com um fator primordial frente à educação dessas pessoas com deficiência e sua ocupação em espaços de ensino: a formação e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais que irão recebê-los pois, a cada ano, mais estudantes ingressam nos mais diversos níveis, etapas e modalidades da Educação.

A partir de uma pesquisa de dados na Plataforma Nilo Peçanha em fevereiro de 2022, foi possível perceber a complexidade que é a formação dos professores dos Institutos Federais do RS. No Quadro 15, destaca-se esta diversidade de formação:

Quadro 15 – Dados do número de Professores por Instituição, Unidade e Ensino

(continua)

Dados Institucionais		Nível de Formação Docente				
Instituto Federal	Número de Unidade de Ensino ( <i>Campi</i> )	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	10	10	1	81	514	363

Quadro 15 – Dados do número de Professores por Instituição, Unidade e Ensino

						(conclusão)
B	16	5	0	43	519	590
C	11	3	0	29	354	351
TOTAL	37	18	1	153	1.387	1.304

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2022).

Esses dados ilustram o número de professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) dos três Institutos Federais do RS. Observa-se que a grande maioria dos professores são mestres e doutores. Os dados elencados nos subsidiam a constatação de que há, de fato, uma preocupação em ampliar o nível formativo docente, formando um quadro tecnicamente qualificado, contemplando as mais diversas áreas do conhecimento, tanto aquelas de âmbito comum, que perpassam diferentes cursos existentes nestas instituições federais de educação, quanto aquelas de cunho mais específico, atreladas aos enfoques formativos contemplados, como tecnologia, ciências agrárias, automação industrial, entre outras.

Entretanto, sabemos que, na maioria dos casos, nem mesmo durante a formação inicial desses docentes, ou seja, a graduação, a formação visa fornecer subsídios para o trabalho com pessoas com deficiência, e sua inclusão social é inexistente ou muito reduzida. Esse aspecto se torna ainda mais equacionado nas pós-graduações *stricto sensu*, cujo caráter é voltado mais para a formação de pesquisadores, que, por sua vez, podem permanecer ou se tornar professores. Desse modo, a qualificação hierárquica de docentes traz benefícios, fato que não podemos nem queremos refutar. Mas é importante esclarecer que, do ponto de vista do trabalho inclusivo, essa qualificação não garante eficácia na implementação das políticas de inclusão (o que corrobora com a necessidade de profissionais qualificados de forma mais específica nesta área, que podem servir como apoios e formadores contínuos para seus grupos de trabalho).

A partir desses dados e dos desafios da inclusão, a pesquisa quer conhecer os professores de EE dentro dos IFs, percebendo também as relações da Formação Inicial desses professores e o trabalho desenvolvido dentro da instituição. Pois,

É importante refletir sobre a formação docente, posto que as ações da docência não se descolam dos contextos socioculturais, políticos e econômicos da sociedade de um modo geral. A docência e a educação se consolidam por meio de um processo híbrido uma vez que ambas se constituem por diferentes saberes e conhecimentos; tempos e

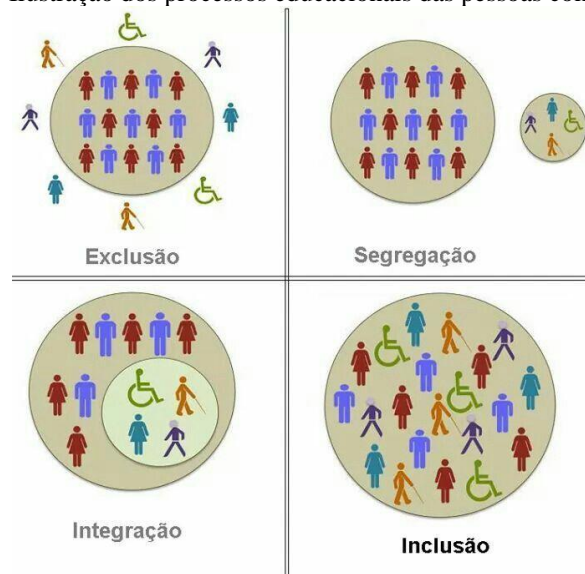
espaços; métodos e metodologias; e sobretudo, por integrar diferentes sujeitos em espaços coletivos de ensino e aprendizagem (COSTA; COUTINHO, 2019, p. 409).

Nesse contexto, Arroyo (2017) descreve em sua obra, “*Passageiros da Noite*”, a importância de respeitar e procurar entender as trajetórias de vida dos estudantes jovens e adultos, pois são sujeitos carregados de história, experiência de vida e identidade coletiva. Arroyo (2017, p. 29) complementa que “[...] os docentes-educadores esperam a capacitação para entender os significados políticos, pedagógicos, formadores e deformadores desses percursos. Não apenas escolares, mas humanos, como membros de coletivos”. Entende-se então que olhar para a política de formação desses professores que constituem o dia a dia das instituições é primordial como forma de melhorar as condições de trabalho dos professores e, por sua vez, de aprendizagem dos estudantes.

#### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A EE tem sua existência devido à ocorrência da exclusão no sistema educacional, já que há um distanciamento entre o que é previsto nas políticas e o que é vivenciado na execução delas. Ross (2012) descreve como a AEE vai contra a perspectiva capitalista, pois dá ênfase e empenho para que os sujeitos de NEE tenham um enquadramento dentro da lógica capitalista de produção.

Figura 4 – Ilustração dos processos educacionais das pessoas com deficiência



Fonte: FeSaúde Niterói (2020).

A EE possibilita um movimento, ilustrado na Figura 4, de deslocamento do sujeito com deficiência da zona de exclusão. Inicialmente, como política assistencialista, a EE começa a possibilitar, aos sujeitos de instituições especializadas, a oportunidade de estudar na classe regular de ensino por meio das políticas (discutidas no subcapítulo anterior). Isso mexe com a sociedade até então homogênea, quando as políticas começam a aproximar a integração desses sujeitos (abordado na seção anterior 3.1), ressignificando a sociedade para a hegemonia.

O AEE surgiu para fins de substituir o ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008). Por esse motivo, em 1972, iniciou-se a formação de professores de Educação Especial no Brasil a partir do curso de Pedagogia e Habilitações. Isso ocorreu por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que institui a formação docente e de especialistas em Educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar dentro do curso de Pedagogia (MICHELS, 2017).

Ao se pensar no acesso da pessoa com deficiência no ensino regular, e, logo, a formação de professores para a docência desses alunos, é importante considerar que no Brasil, a Educação Especial, somente foi incorporada ao ensino superior, após a LDB nº 5.692 de 1971, quando o Conselho Federal de Educação passa a obrigar a sua introdução nos cursos de Pedagogia (SILVA, 2017, p. 224).

Nesse sentido, as políticas públicas especificam que o professor, para trabalhar com os estudantes com deficiência, necessita ter, conforme a LDB/1996, uma “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Porém, não é explicado qual seria essa especialização “adequada” para exercer a profissão, já que essa “[...] maior especialização requerida do professor da Educação Especial estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação” (MICHELS, 2017, p. 26).

Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, 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 e que contemple conhecimentos sobre as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Em 2003, o Programa Educação Inclusiva, implementado pelo

MEC, promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008).

O documento Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, descreve o que é o AEE, o público-alvo da Educação Especial, o financiamento (matrículas), a institucionalização do AEE, e a formação e atribuições do professor.

Sobre a institucionalização do AEE, o documento cita:

A oferta do atendimento educacional especializado – AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- a. **Sala de recursos multifuncional:** espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. **Matrícula do aluno no AEE:** condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. **Plano do AEE:** identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. **Profissionais da educação:** tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. **Articulação entre professores** do AEE e os do ensino comum.
- g. **Redes de apoio:** no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Sobre a formação e atribuições do professor de Educação Especial:

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. **Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. **Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. **Organizar o tipo e o número de atendimentos** aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. **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;
- e. **Estabelecer parcerias** com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. **Orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. **Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva**, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma

a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. **Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. **Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais** da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Dessa forma, tal legislação é bem clara sobre os caminhos para a efetivação da inclusão, incluindo as estratégias para que ela aconteça na prática. No mesmo sentido, no PNE (2014), dentro da meta 4 (citada no subcapítulo 3.1), a subseção 4.1 do documento tem como objetivo “incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação”, relacionado ao processo educacional dos estudantes público-alvo. Pensa-se também nas atribuições do professor de EE e na transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades (discussão já trazida no subcapítulo 2.1), em como o professor de EE deveria ocupar outros espaços educacionais e executar uma atuação da transdisciplinaridade entre EE e o corpo docente da instituição, pois assim, em prol dos estudantes, pode ser um recurso potencializador na:

[...] modalidade de educação de jovens e adultos e até na educação profissional, já que as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a transdisciplinaridade se torna uma organização potencial diante da demanda escolar que os professores de EE enfrentam. A metodologia transdisciplinar vem de encontro a uma nova educação, pautada no:

[...] encontro entre as perspectivas intercultural e intercristica capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos estes fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tantos nos afligem (MORAES, 2015, p. 31).

Diante de tantas ações afirmativas sobre o direito do acesso à educação nas mais diversas modalidades e níveis, serviços e órgãos para a permanência do estudante e os profissionais da EE, ainda faltam recursos metodológicos, pedagógicos, psicológicos, entre outros, para vencer barreiras muito além de arquitetônicas, mas para haver inclusão de fato. O contexto das políticas, explicitado nesta seção, evidencia a necessidade de políticas públicas que possibilitem avanços nos processos de inclusão, desde que possibilitem a supressão das lacunas

anteriormente descritas. Assim, justifica-se a importância de desvendar como se constitui o trabalho docente do professor de EE na EPT, os desafios da formação inicial e continuada, e os desafios da práxis.

A seguir, o subcapítulo fará uma abordagem acerca das interlocutoras, destacando a categoria *Formação Inicial*.

## 4.2 FORMAÇÃO INICIAL E OS CAMINHOS DA PROFISSÃO

Este subcapítulo abrange a categoria de *Formação Inicial*, iniciando com a caracterização das pesquisadas e, depois, analisando os dados produzidos por meio do formulário *online* e entrevista semiestruturada. A seguir, apresenta-se uma análise dos currículos de Ensino Superior e sua articulação com a EPT.

### 4.2.1 Currículo de Formação e a (não) Articulação com a EPT

No contexto das políticas públicas entrelaça-se a política de EPT e de formação de professores em EE. A proposta da pesquisa sobre o trabalho, especificamente sobre o trabalho dos professores de EE nos Institutos Federais, vem junto a alguns questionamentos: qual a preparação que tiveram para atuar na modalidade? A formação inicial abrangeu ou promoveu subsídios suficientes para tal práxis? Quais as maiores necessidades desses professores? Essas perguntas antecedem, pois há uma preocupação muito grande de qual é e como são realizados o trabalho e trabalho pedagógico pelos professores de EE, visto que, em muitos momentos, são enxergados como especialistas, o que gera uma carga de trabalho; e sobre os estudantes, que deveriam ser preocupação de todos, pensa-se que são responsabilidade apenas do professor de EE.

De modo a se pensar, vários pontos são necessários para que o trabalho pedagógico de fato ocorra. Como categoria escolhida *a priori*, a formação inicial pode significar para muitas pessoas o ponto de partida para ingresso ao mundo do trabalho. A seguir, o Quadro 16 apresenta as respostas das interlocutoras sobre os motivos que as levaram a ingressar e permanecer nos estudos de EE.



Quadro 16 – Motivos do porquê cursou Educação Especial

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Curiosidade acerca da Educação de Surdos</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>No momento da escolha por um curso superior/carreira para a vida, revivi em minha memória experiências da infância em uma escola em que haviam classes especiais para estudantes surdos. O impacto provocado em mim por vê-los sempre afastados dos demais, durante esse período, as curiosidades por saber mais sobre eles e os motivos que os tiraram do convívio com os demais, reacendeu no momento em que vi na lista de cursos da UFSM Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Dentro da educação, o ensino de pessoas com deficiência sempre me desafiou.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Porque eu já tinha Magistério de nível médio e vi na Educação Especial um curso que me possibilitaria atuar em uma área diferente da Pedagogia.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Em razão do interesse de entender a produção da deficiência e os significados de ser sujeito com deficiência na sociedade contemporânea.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Sempre achei interessante a aprendizagem humana. Entender um pouco mais como outros corpos (diferentes, “não convencionais”, por assim dizer) aprendem é um desafio extra, que gostei de me aproximar.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Pela identificação com a área de educação e o desejo de trabalhar com as pessoas com deficiência.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário enviado para as pesquisadas.

Ao realizar a leitura das respostas fornecidas pelas docentes, percebe-se que a motivação que as conduziu para atuar nesse campo profissional da área de Educação oscilou entre a curiosidade e o interesse em atuar, de fato, na perspectiva inclusiva. Mas, em contrapartida, fazendo uma releitura das respostas, observa-se que a percepção de trabalho inclusivo ainda era focada (no momento da escolha por essa área profissional) em um determinado tipo, como aquela visando surdos. Isso evidencia que, mesmo dentro do ambiente formativo universitário, não é incomum perceber que a noção de inclusão, e dos diferentes tipos de deficiência e de necessidades, ainda é limitada.

Em relação à especificidade da formação em EE, Silva (2017) apresenta em sua pesquisa, intitulada “*A formação de professores para alunos com deficiência: políticas e perspectivas*”, a escassez de cursos de Licenciatura em Educação Especial, sendo ofertada em apenas duas instituições públicas de Ensino Superior em todo Brasil<sup>18</sup>. A pouca oferta em

<sup>18</sup> Existem apenas quatro cursos de Educação Especial de forma **presencial**, sendo dois deles na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no turno diurno e noturno, o outro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, mais recentemente, no ano de 2023, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), anunciou a abertura do curso de Licenciatura em Educação Especial, disponível nos polos Seropédica, Campos dos Goytacazes, Nova Iguaçu, Presidente Vargas e Três Rios (UFRRJ, 2023). Importante salientar que, na grade

instituições públicas dificulta o maior acesso à formação em Educação Especial, o que restringe diretamente a formação dos sujeitos, pois, para atuar com os estudantes com deficiência, é necessário conhecimento prévio.

Além da escassez de cursos de formação em EE e da necessidade de ampliação destes, bem como de formações específicas para promover a inclusão de fato nas realidades, entende-se ser fundamental ainda na formação inicial o professor ter contato com o contexto da EPT. Por isso, essa foi uma categoria pesquisada junto às interlocutoras (Quadro 17). Das sete que responderam, apenas duas disseram que tiveram uma aproximação junto a uma disciplina no curso:

Quadro 17 – Disciplina que tratou sobre a Educação Profissional e Tecnológica durante a graduação

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Não.</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Não, falava-se sobre as oficinas pedagógicas, oficinas assistidas em que seria possível a preparação das pessoas com deficiências para o MERCADO de trabalho.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Não.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Não havia no currículo do curso.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>De maneira periférica, na disciplina de políticas públicas e gestão da educação, abordou-se a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Lembro de ter estudado como uma das modalidades educativas na ementa da disciplina de Políticas Educacionais (não lembro bem se era esse o nome da disciplina, pois sou egressa de um currículo mais antigo da EE).</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Não lembro de ter nenhuma disciplina que abordasse o tema.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário enviado para as pesquisadas.

As respostas destacadas no Quadro 17, ajudam a explicar um lapso formativo que existe na realidade brasileira no que diz respeito ao processo inicial e continuado de formação docente (graduação e pós-graduação): a não inclusão de disciplinas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, parece que não há a percepção de que esse é um campo possível e necessário para a atuação de professores – e que é vital prepará-los, de alguma forma, para que sua atuação seja qualificada. Com a implantação mais efetiva dos

---

curricular disponibilizada pela UFRRJ, para o curso de Lic. em EE, não há unidade curricular específica sobre EPT. Na modalidade EAD, tanto instituições públicas quanto privadas ofertam esse curso.

Institutos Federais no Brasil, a partir de meados dos anos 2000, é interessante constatar que as graduações na área de licenciatura, especialmente, não reestruturaram seus planos políticos pedagógicos, matrizes curriculares ou demais atividades para atender também a essa demanda. Imagina-se, então, o quanto ainda é incipiente a formação de professores de Educação Especial almejando atender e atuar nesse campo que é a Educação Profissional e Tecnológica, sendo que ela ainda é marginalizada na formação docente.

O Quadro 18 ilustra, portanto, a importância de refletir sobre os currículos e como são organizados. Dessa forma, a discussão sobre o ser professor de Educação Especial e o seu processo de constituição deve começar nos berços de qualquer formação profissional e para o mundo do trabalho: os cursos de graduação no âmbito federal.

Para dimensionar se os cursos de EE na modalidade graduação estão abordando a modalidade EPT, procurou-se, nos currículos<sup>19</sup>, as disciplinas que abordassem a temática. O Quadro 18 apresenta os currículos do curso EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO e NOTURNO da UFSM<sup>20</sup>, organizados por disciplina, papel desta no respectivo currículo e ano do currículo.

Quadro 18 – Currículo Educação Especial – Licenciatura Plena Diurno dos anos 2004, 2008 e 2020

Disciplinas	Papel no currículo	2004	2008	2020
Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	Obrigatória	75h	75h	60h
Gestão da Educação	Disciplina Complementar de Graduação		45h	

Fonte: Adaptado de UFSM (2023).

A disciplina “Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica”, obrigatória nos três currículos do curso EE Diurno, é ofertada no segundo semestre do curso. Houve mudança de carga horária, sendo de 75h em dois currículos e passou para 60h no mais atual (2020). Já disciplina de “Gestão da Educação”, com carga horária de 45h, é de caráter complementar aos

<sup>19</sup> Os currículos apresentados dos cursos de graduação em Educação Especial da UFSM foram os documentos disponibilizados de forma virtual no *site*.

<sup>20</sup> Não foram encontrados currículos anteriores ao ano de 2004.

estudantes do curso Diurno. Se, em um primeiro momento, a diminuição da carga horária em 15 horas pode parecer algo irrelevante, há a viabilidade de atividades propostas para serem realizadas além destas 60 horas restantes. Na prática, isso representa um fator dificultante. Isso colabora para um enfraquecimento na abordagem crítica e qualificativa das próprias competências, das necessidades e das diferentes realidades da gestão pública no âmbito educacional. Corre-se o risco de inculcar uma visão pasteurizada da gestão da educação, indicando percepções e caminhos únicos para realidades variáveis e profundamente marcadas por complexidades. Uma das questões mais complexas é pensar, planejar e agir visando a inclusão no âmbito escolar.

As disciplinas ofertadas para o curso EE Noturno da UFSM tem as mesmas disciplinas do Diurno, pois são ofertadas pelo Departamento de Administração Escolar da universidade. O curso Noturno possui dois currículos, sendo o de 2023 que entrará em vigência. Ambas as disciplinas possuem os seguintes objetivos:

Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador (**Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica/2004/2008/2020**).

Compreender as estruturas<sup>21</sup> do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador. Analisar a legislação da educação especial no âmbito internacional, nacional e estadual (**Políticas Públicas em Educação/2009**).

Compreender a escola como suas demandas administrativas, didáticas e pedagógicas, expressas na legislação vigente, tendo em vista a reconstrução de práticas de formação cidadã do educador. Identificar os processos de gestão escolar que envolvam a formação de professores, o financiamento e o processo de gestão da educação básica (**Gestão em Educação/2008/2009**).

Compreender a organização do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador (**Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A/2023**).

A seguir, o Quadro 19 apresenta os currículos do curso EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO da UFSM.

---

<sup>21</sup> Adicionado a palavra estrutura, pois no documento original, está faltando.

Quadro 19 – Currículo Educação Especial Noturno dos anos 2009 e 2023

	Papel no currículo	2009	2023
Gestão da Educação	Obrigatória	45h	
Política Pública em Educação	Obrigatória	45h	
Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica B	Obrigatória		60h

Fonte: Adaptado de UFSM (2023).

As disciplinas acima possuem objetivos semelhantes, modificando ou adicionando algumas palavras. Como a ementa do currículo de 2023 ainda não está disponível no formato digital, não se pode ver o objetivo da disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica B e quantas unidades possui. As outras três disciplinas (Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, Gestão da Educação e Política Pública em Educação) possuem sete unidades na sua composição, sendo a Unidade 6 a que fala da EPT.

#### **UNIDADE – - MODALIDADES DE ENSINO**

6 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.1.1 - Educação de Jovens e Adultos. 6.1.2 – **Educação Profissional**. 6.1.3 - Educação Especial. 6.1.4 - Educação Indígena. 6.1.5 - Educação a Distância (UFSM, 2023).

No Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), datado de maio de 2012, mostra que uma disciplina no eixo Estruturante Formação para a pesquisa nomeada “Processos Investigativos em Educação Especial IV: escola, família e trabalho”, que traz como objetivo e ementa a preocupação em discutir as questões acerca do envolvimento da pessoa com deficiência.

Objetivos gerais: Conhecer e analisar os processos investigativos e da produção em educação especial na interface da pessoa com deficiência na família, na escola e no trabalho.

Ementa: Análise dos elementos da diversidade social e cultural das pessoas com deficiências, privilegiando o saber no mundo contemporâneo, educação e família, educação e trabalho, e a **educação profissional** (UFSCAR, 2012, p. 85, grifo nosso).

De modo a complementar e ampliar o olhar para o campo de atuação de um professor de Educação Especial, o *site* do curso de EE da UFSCar descreve as possibilidades:

Na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou salas de recursos multifuncionais ou classes especiais, ao PAEE<sup>22</sup>, de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, **Ensino Profissionalizante** e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (UFSCAR, 2023)<sup>23</sup>.

Com a esquematização das disciplinas e suas ementas, que compõem o currículo das graduações, é perceptível o quanto é necessário a oferta de disciplinas que abordem o tema da modalidade EPT, sejam obrigatórias ou complementares, pois, para os estudantes com deficiência, conforme dito pela Professora 5:

A inserção da educação profissional na formação inicial, ela possibilita com que a gente amplie os horizontes, e pense que aquele bebê vai se transformar em criança, e a criança vai se transformar em adolescente, que esse adolescente vai se tornar um jovem, adulto, vai envelhecer, enfim, e que, em alguma medida, a Educação vai atingi-lo de alguma forma, a Educação vai dar encaminhamento para essa pessoa, e pensar na educação profissional como uma forma de guiar essa trajetória dessa pessoa com deficiência, ela é muito importante [...]. Eu estudei no meu doutorado, eu associei e me aproximei do tema da inclusão de pessoas com deficiência com a Educação profissional e eu percebo, eu cheguei à **conclusão de que a educação profissional, ela é uma possibilidade dessa pessoa adquirir por exemplo, entrar no mercado de trabalho** (PROFESSORA 5, 2023).

A Prof.<sup>a</sup> 5 complementa sobre o estudo da EPT na formação inicial para além de apenas campo de atuação:

E quando a gente estuda a educação profissional, a gente pode então, enquanto professores de educação especial, a gente pode ir pensando, ampliando nosso olhar para esse processo de escolarização, que não se reduz apenas na escola regular, não se reduz em apenas uma oficina protegida na APAE. Que a gente possa vislumbrar esse sujeito, fazendo um curso profissionalizante, e entrando no mundo do trabalho. Mesmo que eu fui ter contato com a educação profissional, eu fui conhecer a educação profissional quando eu entrei no IF em 2014, **eu nunca tive nenhuma disciplina que me falava sobre educação profissional**. Eu sabia que a educação profissional era uma modalidade da educação brasileira, assim como a Educação Especial é, mas eu nunca estudei sobre isso, nunca discuti, nunca refleti sobre o conceito de trabalho, do mercado de trabalho, do mundo do trabalho, porque isso era diferente, o que queria dizer. **Fui ter contato com os estudos, com a educação profissional quando eu já estava atuando em 2014 quando entrei numa instituição que é de Educação Profissional e Tecnológica, mas antes disso eu não conhecia, não estudava nada a respeito disso** (PROFESSORA 5, 2023).

Entende-se que a EPT tem muitas especificidades e, por consequência, a inclusão na EPT tem um campo vasto de possibilidades. Por isso, um profissional da EE não pode apenas

<sup>22</sup> Significa Público-Alvo da Educação Especial.

<sup>23</sup> Retirado do *site*: <https://www.cleesp.ufscar.br/curso/area-de-atuacao>.

ouvir falar em EPT quando abrirem concursos nessas áreas. Esse profissional precisa estar embasado quando for atuar nesse contexto. Com a fala da professora acima, destaca-se a importância de incluir mais disciplinas e vivências nos currículos de Educação Especial, não apenas pelo fato de ampliar o campo de atuação, mas sim a preparação e visualização de perspectivas para os estudantes com deficiência, que, muitas vezes, após terminar a Educação Básica, ficam sem ter alternativas de estudo e torcendo para a continuidade dos estudos e profissionalização.

A seguir, o subcapítulo aborda mais experiências das interlocutoras em sua formação inicial e na EPT.

#### 4.2.2 Trajetórias das professoras: da formação inicial à atuação na EPT

A partir do conhecimento e entendimento do processo formativo das interlocutoras, a relação do currículo da sua formação inicial e os seus estudos posteriores, é também necessário discutir o percurso profissional que elas trilharam. É de suma importância entender as experiências profissionais e como elas moldam as ações dentro do IF. A seguir, o Quadro 20 apresenta a participação em processos seletivos para Institutos Federais, visto que, na última década, essas foram possibilidades de atuação. Pode-se concluir que nenhuma professora realizou concurso para a área anteriormente.

Quadro 20 – Participação em processos seletivos para professor substituto em Institutos Federais

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Não</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Não, fiz somente para professor efetivo, porém como docente de Educação Especial/Libras, não como docente Educação Especial/AEE.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Não.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Não</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Não</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Não.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Não.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário enviado para as pesquisadas.

Para complementar a análise, Quadro 21 traz as áreas em que as interlocutoras trabalharam anteriormente, pois também é importante compreender a trajetória anterior ao IF para entender seu trabalho atual.

Quadro 21 – Áreas da Ed. Especial que trabalhou anteriormente ao ingresso no Instituto Federal

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Equoterapia, e AEE para cegos.</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Atuei como docente em APAEs (Santiago e São Pedro do Sul); como professora substituta no departamento de Educação Especial da UFSM; como docente de Educação Especial em classes especiais no sistema Estadual de Educação do RS e como AEE na mesma rede após a mudança da política; e finalmente como docente Educação Especial/Libras no Instituto desde 2011</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Classe especial, sala de recursos multifuncionais e AEE na EPT.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Escola Especial; ONG e Formação de professores.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Instituição especializada, AEE em escola de Ensino Fundamental.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>AEE e ministrando disciplinas da área nos cursos.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Atendimento Educacional Especializado na rede municipal e estadual.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário enviado para as pesquisadas.

Através das respostas das interlocutoras, percebe-se que elas não trabalharam em nenhum âmbito da rede profissional, seja privada e/ou pública, anteriormente ao ingresso no IF. Os conhecimentos técnicos para atuar frente aos cargos de professoras de Educação Especial ocorreram por suas atuações, em grande maioria, em instituições especializadas (classe especial).

A criação da vaga para cargos de Educação Especial começou inicialmente com habilitação em Libras, devido à obrigatoriedade de oferta de Libras em cursos de Ensino Superior pela Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que diz:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Com esse entendimento, na abertura dos Institutos Federais, juntamente com a implementação do NAPNE, o cargo de Docente em Libras, com requisito em Educação



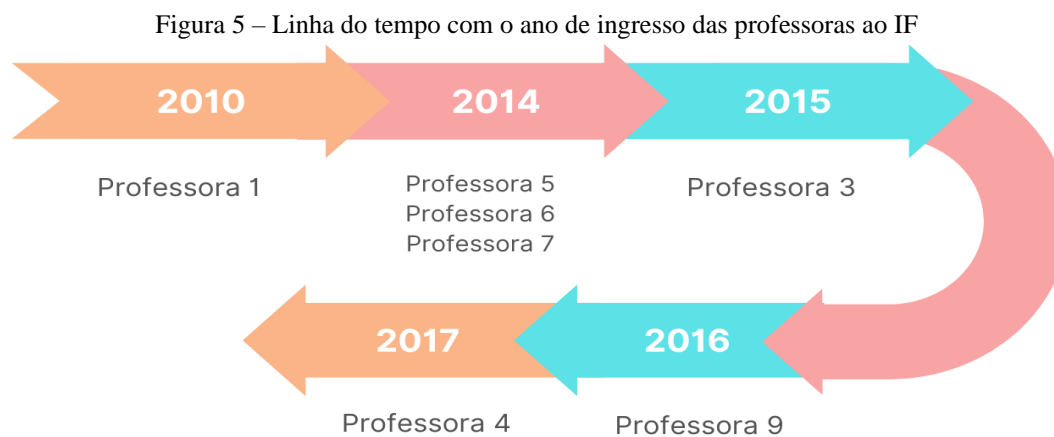
Especial, foi o primeiro a ser criado. De acordo com o Edital nº 18/2009 de um instituto pesquisado, que ofertou duas vagas para ingresso no cargo citado, os requisitos eram:

Graduação em Educação Especial com Habilitação ou Formação de Instrutoria em Libras realizada por organizações civis representativas da comunidade surda convalidado por curso de formação continuada promovida por instituição superior ou por instituições credenciadas pela Secretaria da Educação (Cursos reconhecidos pela CAPES) ou áreas afins (IFFAR, 2009).

Para além dessa vaga, com as crescentes demandas, em 2013, em uma reunião, discutiu-se a importância de um profissional voltado para o Atendimento Educacional Especializado. Medeiros (2017), em sua dissertação, descreve o processo de criação da vaga AEE e também que, antes da criação, houve a atuação de uma professora substituta de Educação Especial. As discussões acerca da criação da vaga foram baseadas nas legislações da PNEEPEI (2008) e “na Política de Diversidade e Inclusão do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 20<sup>a</sup>3a), bem como em outros documentos legais que respaldassem esse direito institucionalmente” (MEDEIROS, 2007, p. 51). A autora complementa em sua pesquisa:

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, 2014) 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 (MEDEIROS, 2017, p. 52).

Medeiros (2017) apresenta nos seus dados que, na época da realização da pesquisa, havia seis professoras de Educação Especial/AEE no IFFar e quais eram os *campi* em que estavam. No período desta pesquisa, na etapa do mapeamento, foram encontradas sete professoras lotadas nos *campi* do IFFar, sendo cinco professoras lotadas para o cargo de Educação Especial/AEE. Esse dado apresenta então que o crescimento previsto no PDI 2014/2018 da instituição ainda não atingiu seu objetivo, mesmo que fora do período previsto. A linha do tempo, ilustrada na Figura 5, apresenta o ingresso das interlocutoras no IF.



Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição.

Apesar de a pesquisa mapear nove Professoras de Educação Especial, sete concordaram em participar da pesquisa e responderam ao formulário enviado (Apêndice C). Sendo assim, a linha do tempo apresenta as sete professoras participantes da pesquisa, para os dois cargos, de Libras e AEE. É possível observar que a Professora 1 ingressou em 2010 no *campus*, sendo a primeira professora do IF C. As professoras 5, 6 e 7 entraram a partir do concurso do professor de Educação Especial, com função ao AEE. Nos concursos subsequentes, entraram as outras professoras.

O mapeamento da trajetória formativa e profissional das interlocutoras elencadas para a pesquisa, assim como a análise de aspectos que foram pertinentes para a averiguação através dos questionários propostos, possibilita algumas reflexões importantes. Primeiramente, destaca-se a própria necessidade da presença dessas profissionais e de sua qualificação para a implementação das políticas de inclusão junto aos Institutos Federais de fato, visto que trazem uma “bagagem formativa” mais específica, direcionada para atuar nessa dimensão educacional, cujo olhar necessita de uma visão mais atenta diante da complexidade de necessidades e de casos que ocorrem.

Por outro lado, ao pensarmos mais enfaticamente na formação visando o campo da Educação Profissional e Tecnológica, nos deparamos com uma perspectiva formativa ainda incompleta. Dentre as razões que podem ser evidenciadas, está o próprio fato de esse campo educacional, a EPT, ter tido expansão recente no Brasil, sendo implementado e popularizado com mais ênfase nos últimos 15 anos. Com isso, existe um certo descompasso entre o crescimento dos Institutos Federais e a perspectiva de formação de professores qualificados que atuam na área nessas instituições.

Diante desse panorama, faz-se necessária uma reestruturação nas grades curriculares dos cursos de formação para professores de Educação Especial, contemplando esse campo de atuação, trazendo elementos que subsidiem os futuros docentes condições de conhecer melhor como a perspectiva educacional e formativa ocorre nos IFs, além de aprofundar os estudos sobre essas necessidades, adequações e formas de melhoria. É preciso estabelecer um diálogo entre as instituições formadoras para que todos os sujeitos envolvidos no processo possam ser efetivamente beneficiados.

A seguir, dá-se continuidade à pesquisa com o capítulo **O TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CONFIGURAÇÃO DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA.**

## 5 TRABALHO E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONFIGURAÇÃO DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA

Tive dificuldades em ser nomeada devido ao pouco entendimento do quanto o cargo docente Educação Especial/Libras poderia agregar na formação dos estudantes das licenciaturas, bem como do Ensino Médio integrado. Atualmente considero meu trabalho valorizado, a área reconhecida e a cada novo semestre mais estudantes de cursos diversos demonstram interesse em disciplina e/ou curso de Libras. Uma questão que ainda precisa ser melhor trabalhada é o entendimento do que significa ser docente de Educação Especial/Libras e docente de Educação Especial/AEE. Acredito que da mesma forma que meu trabalho foi evoluindo e sendo mais reconhecido e valorizado, também será o do AEE, desde que façamos isso de forma pacífica (PROFESSORA 3, 2023).

A descrição do trabalho de Educadora Especial, relatada pela Professora 3, demonstra o quanto essa área é recente na perspectiva da EPT, o quanto já evoluiu e como ainda precisa de maior apoio para que esse profissional possa desenvolver seu trabalho de forma qualificada e exitosa. Também evidencia a necessidade da compreensão desse trabalho desde o início da formação à atuação profissional.

Desse modo, o capítulo propõe a discussão sobre a terceira categoria central neste estudo, o Trabalho, com objetivo de compreender o trabalho das professoras de Educação Especial na Rede Federal de EPT. Para atingir o objetivo, o capítulo foi organizado de duas formas: inicialmente a discussão teórica sobre a perspectiva do trabalho, e a descrição pelas interlocutoras do trabalho da professora de Educação Especial. Em um segundo momento, o subcapítulo destaca os desafios do trabalho das interlocutoras e as novas subcategorias que surgem a partir do entendimento sobre a categoria Trabalho.

O trabalho pode ser concebido de duas maneiras: a partir de suas características mais gerais, que independem do modo de produção de mercadorias e que, portanto, são intrínsecas à sua natureza; ou a partir das formas históricas que vai assumindo, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, com base na forma concreta que assume em um determinado modo de produzir mercadorias. Estas duas concepções não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, configurando a dupla face do trabalho: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento (KUENZER, 2004, p. 2).

Kuenzer (1985, p. 184) descreve em seu livro *“Pedagogia da Fábrica”* que o trabalho é uma “articulação entre subjetividade e objetivação”, considerando que o trabalho é uma relação de “teoria e prática, reflexiva e ativa”, pois o homem e a sociedade se reconstróem coletivamente, “introduzindo um significado social”. Sendo assim,

[...] por intermédio do processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma **transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas**. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem, por meio da mudança de sua forma. Este processo produz valores de uso [...]. O trabalho, nesta perspectiva, será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto-realização (KUENZER, 2004, p. 2, grifo nosso).

Conceber o trabalho nessa perspectiva destaca a noção do agir do sujeito com vistas a um fim, sendo esta uma caracterização essencial para compreender a categoria Trabalho, o seu caráter teleológico. Assim sendo, o ato do homem agir sobre a natureza em prol das suas necessidades humanas se chama trabalho.

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 do 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, grifo nosso).

A complexidade da análise proposta pelo autor reside em considerar que é o trabalho que proporciona a formação. O agir do sujeito sobre o meio vai proporcionar o que ele se tornará, assim estabelecendo uma relação dialética entre educação e trabalho. Desse modo, através do ato de trabalhar, lidando com a natureza, relacionando-se em comunidade e colaboração, “os homens se educavam e educavam novas gerações”.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja **eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie** (SAVIANI, 2007, p. 154, grifo nosso).

Desse modo, é fundamental reconhecer a identidade entre Trabalho e Educação, a sua importância para a compreensão do *ser professor* como um ser que é sujeito em construção e produtor da sua própria existência, baseando-se na teoria e prática para execução do seu trabalho, assim como seu papel com os demais sujeitos a fim de transformá-los e fazer história para as novas gerações. É nesse sentido que se busca desvendar o trabalho das professoras na EPT, pois fizeram e fazem a história da inclusão nas instituições que trabalham.

Sendo assim, para compreender o trabalho das interlocutoras e a dinamização da sua atuação frente à Educação Inclusiva, a primeira parte das perguntas dos formulários foi

organizada para descrever o trabalho, citar as atividades desenvolvidas e outras ações, além do que previsto é para a função (Quadro 22).

Quadro 22 – Descrição do trabalho no Instituto Federal

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Um lugar possível para realizar a prática e os sonhos profissionais.</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Tive dificuldades em ser nomeada devido ao pouco entendimento do quanto o cargo docente Educação Especial/Libras poderia agregar na formação dos estudantes das licenciaturas, bem como do Ensino Médio integrado. Atualmente considero meu trabalho valorizado, a área reconhecida e a cada novo semestre mais estudantes de cursos diversos demonstram interesse em disciplina e/ou curso de Libras. Uma questão que ainda precisa ser melhor trabalhada é o entendimento do que significa ser docente de Educação Especial/Libras e docente de Educação Especial/AEE. Acredito que da mesma forma que meu trabalho foi evoluindo e sendo mais reconhecido e valorizado, também será o do AEE, desde que façamos isso de forma pacífica.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Desafiador diante da compreensão de docentes sobre a inclusão na EPT.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<b><i>Amplo e diferente em relação</i></b> ao que é previsto para o trabalho de AEE na Educação Básica;
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Um trabalho que solicita a operacionalização de diferentes estratégias para que haja a interface da educação especial com as demais áreas de conhecimento, com foco nos processos formativos de estudantes público da educação especial matriculados nos diferentes cursos ofertados, que abrangem mais de uma etapa e modalidade de ensino.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<b><i>Instigante, interessante, desafiador.</i></b>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>O docente de Educação Especial no IF**** tem um <b>papel de mediador</b></i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição.

Como visto no subcapítulo das trajetórias das interlocutoras, elas não tiveram experiência anteriormente na Rede Federal de EPT. Portanto, os primeiros contatos com a função ocorreram ao assumir a vaga por meio de concurso. A partir desse entendimento, é possível perceber semelhanças nas respostas na descrição do trabalho no IF, ainda que não sejam iguais, mas a diferença da Educação Básica, o desafio da atuação e a compreensão dos colegas sobre o cargo tornam-se pontos em comum entre os relatos.

Os Quadros 23 e 24 citam as atividades desenvolvidas pelas docentes entrevistadas de acordo com a função principal e outras complementares que são executadas. O Quadro 23 apresenta as respostas das interlocutoras ao formulário, que possuía as alternativas: “Ministrar aulas para licenciatura; Atendimento Educacional Especializado; Participa de projeto de pesquisa, ensino e extensão; Realiza trabalho colaborativo com outros servidores; Realiza

projetos com escolas públicas; e Outro. Quais?”<sup>24</sup>. As interlocutoras podiam escolher uma delas.

Quadro 23 – Atividades desenvolvidas no Instituto Federal

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Ministrar aulas para licenciatura.</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Ministrar aulas para licenciatura.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Esta alternativa pode contemplar mais de uma resposta. <b>Participo de projetos Ensino, Pesquisa, Extensão; trabalho colaborativo e aulas nas licenciaturas.</b></i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Esta pergunta teria que ser seleção múltipla, pois todas essas ações eu desenvolvo.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i><b>Atendimento Educacional Especializado.</b></i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Todos os anteriores.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Todas as alternativas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição.

Então, observa-se que as atividades mais desenvolvidas pelas professoras são as aulas nas licenciaturas, o que cumpre as características da legislação dos IFs. O Quadro 24 complementa a resposta a respeito dessas atividades:

Quadro 24 – Complementação das atividades desenvolvidas no Instituto Federal

(continua)

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Fui gestora (diretora geral).</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Além das disciplinas na graduação, desenvolvo projetos de ensino com cursos de Libras destinados aos estudantes do Ensino Médio integrado, atuo como vice coordenadora da Coordenação de Ações Inclusivas - CAI, atuo como presidente do NAPNE, dou aulas e oriento trabalhos nas pós-graduações, além de extensão e pesquisa.</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Já referi.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Ratificar as múltiplas ações que um docente de educação especial pode atuar nos IFs.</i>

<sup>24</sup> É possível consultar a construção do formulário no Apêndice C.

Quadro 24 – Complementação das atividades desenvolvidas no Instituto Federal

(conclusão)

Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Além de ter como atribuição o AEE, são realizadas atividades como: ministrar aulas para licenciatura e pós-graduação; orientação em cursos de pós-graduação; participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão; realização de trabalho colaborativo com outros servidores, especialmente junto aos núcleos inclusivos; desenvolvimento de projetos com escolas públicas (por meio de ações de extensão).</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Por ser um cargo docente, o professor de AEE, no IF***, atua em todos esses âmbitos. Atualmente, também atuo na gestão das ações inclusivas, pasta que, na nossa Instituição, aloca-se no Ensino.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>As aulas ministradas não são apenas para os cursos de licenciatura.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta do formulário.

No Quadro 23, observa-se que três professoras marcaram apenas uma alternativa, sendo que duas marcaram “ministrar aulas” e outra marcou o “Atendimento Educacional Especializado”. Mas, na complementação das suas respostas (Quadro 24), são evidenciadas mais ações do que apenas as apresentadas inicialmente. O trabalho da professora de Educação Especial não se limita aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, podendo, como apresentado, dinamizar através da coordenação ou participação em projetos (seja ensino, extensão ou pesquisa), ações administrativas (cargo de gestão), colaborativas com os colegas servidores, e lecionar em turmas nos mais diversos níveis e etapas (Quadro 25).

Quadro 25 – Quais níveis/etapas de ensino trabalha no Instituto Federal

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>superior</i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Prioritariamente Ensino Superior e pós-graduação, eventualmente Ensino Médio integrado</i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Ensino Médio.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Ensino Superior como docente de disciplinas e no Ensino Médio no acompanhamento.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>Ensino Médio, PROEJA, Ensino Superior</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Nesse semestre, trabalho no Campus com realização de AEE para estudantes de cursos integrados e superiores de graduação. Mas já atuei com disciplinas na graduação (licenciaturas) e na pós-graduação, tanto na stricto sensu quanto lato sensu.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Ensino Médio, Subsequente e Superior.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição.



Em relação a lecionar em turmas, cada *campus*, independentemente do Instituto, oferta a demanda da carga horária de disciplinas, níveis e etapas de ensino na qual a formação em Educação Especial tem possibilidade de atuar. As disciplinas são ofertadas de acordo com o curso e suas demandas, sejam licenciaturas ou áreas técnicas em formação. No IFFar - *Campus* São Borja, no qual a pesquisadora atua como substituta<sup>25</sup>, encontram-se duas disciplinas com esse formato. Para exemplificar<sup>26</sup> a demanda:

Quadro 26 – Exemplificação de disciplinas a serem ministradas pelo Professor de Educação Especial

	Ensino Superior			Integrado
	Licenciatura em Física	Licenciatura em Matemática	Tecnologia em Gestão de Turismo	Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio
Diversidade e Educação Inclusiva	72h	72h		
Turismo Acessível			36h	
Acessibilidade em Eventos				40 h/a <sup>27</sup>
Libras	36h	36h		

Fonte: Adaptado de IFFar (2022a; 2022b; 2022c; 2020).

O Quadro 26 apresenta as disciplinas que têm como premissa a atuação do professor de Educação Especial, mas não sendo exclusivo. Tanto que muitos outros professores, que não possuem formação em Educação Especial, ministraram aulas nas disciplinas de *Diversidade e Educação Inclusiva*, *Turismo Acessível* e *Acessibilidade em Eventos*. A única disciplina

<sup>25</sup> Até o período de defesa desta pesquisa, a pesquisadora ainda estava com o contrato em andamento com o IFFar - *Campus* São Borja.

<sup>26</sup> Usou-se essas disciplinas para exemplificar disciplinas que um professor de EE pode ministrar na Rede EPT no *campus* de São Borja/ IFFar.

<sup>27</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de 2020 do Técnico em Eventos Integrado, a hora-aula é equivalente a 50 minutos.

específica para o cargo de professor de Educação Especial é Libras, por conta da Lei nº 5.626/2005 previamente citada.

Além da ilustração da possibilidade de atuação da professora de Educação Especial, também é mostrada a importância da presença desse profissional frente à formação de outros. Nos cursos de Licenciatura, Física e Matemática, na contextualização de formação de professores, a presença do professor que ministrará a disciplina e seus estudos frente a ela é primordial, pois:

[...] na ação docente não se faz necessário apenas os saberes da disciplina que se leciona, que se refere ao domínio dos conteúdos, é preciso também, articular os conhecimentos advindos das experiências de vida e da prática profissional (FONSECA, 2017, p. 176).

O entendimento do saber pedagógico do professor de Educação Especial é mais do que apenas transmitir informações decorrentes daquilo que ele viu, acumulou e sistematizou durante o período de sua formação. É primordial que ele também possa humanizar o processo, trazendo suas experiências e observações pessoais, estando também aberto a compreender a realidade do local onde está inserido, as especificidades da área formativa onde atua, além das características particulares dos estudantes por evidência. Essa perspectiva de atuação, levando em conta esses condicionantes, pode contribuir de forma significativa para o oferecimento de uma ação pedagógica mais robusta, qualificada e dinâmica. Ainda nesse sentido, Fonseca (2017, p. 172) reflete:

[...] ao se tratar de atuação docente, faz-se necessário que este, para o cumprimento de sua função entenda qual a função social e que tipo de educação é defendida e ofertada pela instituição. Nesse caso, se a instituição ofertar a Educação Profissional e Tecnológica, é imprescindível entender as responsabilidades definidas pelo campo da educação profissional, especificamente, da instituição, para que se possam encontrar possibilidades de atuação no processo educativo. Para tanto, o docente também pode e deve buscar outras formações em consonância com o campo de atuação profissional.

Ainda assim, além dos pressupostos conectados com os saberes pedagógicos e sua dinâmica relacional com outras formas de conhecimento e de perspectiva de realidade, em muitos níveis, o trabalho do professor de Educação Especial se confronta com as mais diversas condições, que impactam diretamente não apenas o ambiente escolar, mas também a própria ação pedagógica e também elementos da vida pessoal desses professores. Esses condicionantes acabam por gerar efeitos diversos, bem como formas pessoais de compreensão da atuação

profissional, das necessidades, dos acertos e dos pontos que exigem correções. São esses elementos que iremos analisar na sequência desta seção.

A seguir, encontra-se o subcapítulo DESAFIOS DO TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT.

### 5.1 DESAFIOS DO TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT

A constituição do trabalho da EE na EPT implica em uma sequência de atividades sobrepostas que são desconhecidas pelos profissionais de Educação Especial, pois não são contempladas na sua formação inicial. O mundo do trabalho envolve diversas dimensões, tais como a humana e a social do profissional. Portanto, as atribuições do cargo de professor de Educação Especial, na Educação Profissional, se colocam além do descrito nos documentos legais, promovendo uma necessária capacidade de superação de desafios, manifestando-se, muitas vezes, a solidão pedagógica.

Desse modo, retomando o objetivo de compreender o trabalho das professoras de Educação Especial que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal do RS, neste subcapítulo discute-se sobre os desafios que as interlocutoras encontram na realização do seu trabalho, descrevendo para além de suas atribuições, as relações interpessoais que muitas vezes se colocam como uma adversidade.

E pela nossa organização institucional cada vez mais alunos a gente vem recebendo tem uma demanda muito grande e não só de alunos com deficiência, também os alunos com as necessidades educacionais específicas e que por não ter um profissional habilitado para trabalhar com esses alunos, acabam recaindo no trabalho do professor de Educação Especial. Então, alunos com dislexia e transtornos de déficit de atenção, hiperatividade acabam também recebendo acompanhamento com a professora de Educação Especial. Então, **a nossa demanda se torna muito grande porque acaba, muitas vezes, a gente ter que deixar de lado de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, pela carga horária desses atendimentos que é muito grande** (PROFESSORA 9, 2023, grifo nosso).

Em um primeiro momento, um dos desafios que as interlocutoras têm é a alta demanda de atividades. De acordo com RESOLUÇÃO CONSUP N° 0052/2019, DE 24 DE OUTUBRO DE 2019, que aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, o público-alvo da Educação Especial são os **“estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação”** (IFFAR, 2019b, p. 4, grifo nosso). De acordo

com a mesma resolução, as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE): entende-se que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionada ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica (trata-se do público-alvo do NAPNE, ou seja, inclui o público-alvo do AEE e também pessoas com transtorno de aprendizagem).

Entende-se que a Educação Inclusiva é para todos os sujeitos com NEE, mas, diante da demarcação dos públicos-alvo e da crescente demanda de estudantes a serem atendidos, faz-se necessária a abertura da vaga para Psicopedagogia<sup>28</sup>, assim contribuindo para a Educação Inclusiva, ao acesso, permanência e êxito para os estudantes NEEs. O Quadro 27 apresenta os desafios enfrentados pelas interlocutoras na realização do trabalho de professora de Educação Especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica:

Quadro 27 – Os desafios enfrentados para realização do trabalho de professora de Educação Especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

Profe.	Resposta
Prof. <sup>a</sup> 1	<i>Desafio do <b>processo inclusivo</b></i>
Prof. <sup>a</sup> 3	<i>Penso que na docência de disciplinas específicas da graduação e pós não há problemas, talvez o maior desafio seja a interlocução entre os cargos Educação Especial/Libras e Educação Especial/AEE, pois até o momento <b>há conflitos entre concursos e funções.</b></i>
Prof. <sup>a</sup> 4	<i>Já referido.</i>
Prof. <sup>a</sup> 5	<i>Adequar os horários com as aulas em tempo integral e as <b>demandas</b> da educação profissional.</i>
Prof. <sup>a</sup> 6	<i>A <b>organização do trabalho docente de maneira</b> a atender as diferentes demandas institucionais, ao mesmo tempo em que se garantam as condições para a realização de estudos e produções acadêmicas na área.</i>
Prof. <sup>a</sup> 7	<i>Acredito que é <b>um enlace recente, EE e EPT</b>. Por essa razão, ainda estamos construindo e entendendo a transversalidade da EE nessa modalidade. É uma compreensão de como se processam “inter-modalidades”. Esse é um desafio e dele decorrem <b>questões como a demarcação do espaço da área, a sensibilização dos colegas do que pode e do que não pode um docente de EE</b>. O outro é encontrar espaços de horários mesmo, para realização de AEE, por exemplo, com estudantes, especialmente dos cursos integrados, que já possuem muitas atividades e componentes curriculares.</i>
Prof. <sup>a</sup> 9	<i>Acredito que o maior desafio é conseguir complementar a formação de alunos que chegam com uma grande defasagem na aprendizagem e <b>habilitá-lo profissionalmente para o mundo do trabalho.</b></i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta por e-mail da instituição (grifo nosso).

<sup>28</sup> Procurou-se referências do público-alvo da Psicopedagogia, mas não foram encontradas. Assim, fica para um aprofundamento futuro o debate da articulação entre Educação Especial e Psicopedagogia.

A partir da análise do quadro, as interlocutoras retratam vários pontos que demonstram o quão desafiante é o trabalho da EE na EPT. São desafios: disciplinas a serem ministradas em graduação, colaboração entre cargos, horários e organização do trabalho, e processo inclusivo em um geral, principalmente na formação de estudante com a “*defasagem na aprendizagem*”, como dito pela Professora 9.

Alguns desses desafios já foram abordados anteriormente em outros subcapítulos, como as aulas da graduação. Mas a organização e horários para o trabalho são uma realidade conflituosa, pois a PNEPEI (2008) diz que o estudante tem direito ao AEE em turno inverso. Em contrapartida, os cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico possuem uma carga horária integral (manhã e tarde), impossibilitando que o AEE aconteça em algum contraturno. Os cursos de graduação possuem uma flexibilização maior de horários, pois possibilitam que o estudante seja matriculado em algumas disciplinas por vez. Assim, em determinados horários, é possível realizar o AEE. A Professora 7 discorre sobre isso em sua fala:

Eu acho que, é algo bem interessante, porque na EPT principalmente nos cursos integrados ao Ensino Médio, a gente tem uma carga horária muito grande de disciplinas, entre básicas e técnicas, então a gente tem uma dificuldade de atuar com o AEE, por exemplo, um espacinho na agenda, porque o aluno tem muita disciplina, tem projetos, tem outros atendimentos inclusive fora, e ainda tem atendimento (AEE) então acho que essa é uma dificuldade. Dentro dos Institutos, o docente de Educação Especial ele não faz só o AEE, ele também ministra disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, em outros níveis, e às vezes os colegas não entendem isso e acham que **a gente tem uma função técnica**, confundem às vezes até serviço técnico administrativo em Educação, o que não é um problema no serviço em si, mas é um trabalho docente. E o AEE, por exemplo, ele é difícil também de alguns colegas essa noção do que é o AEE, **que não é um reforço**, e que **também demanda planejamento, horas de planejamento**, porque é um **trabalho docente**, que a gente também faz pesquisa, faz extensão dentro do AEE, e acho que essas são algumas dificuldades. E tem outra dificuldade que é a gente tem dentro da estrutura do IF C hoje uma coordenação de ações inclusivas e dentro dela o núcleo, que é o NAPNE, e a criação deste núcleo ela foi anterior a criação da própria coordenação e ele foi criado antes da existência do AEE, então o NAPNE fazia o AEE em alguns lugares. Então, em alguns momentos as pessoas [...] **elas não conseguem diferenciar o que que é do AEE e o que que é do NAPNE**, se sombreiam umas tarefas. Em alguns campi, por exemplo, **como tem o NAPNE, eles acham que não precisa ter o docente de AEE**, que o NAPNE faria o AEE. Assim, tem que desconstruir isso, então isso é uma dificuldade que eu percebo, mas já tá bem melhor de quando eu entrei. E outras coisas, não tem noção do público-alvo do AEE, tu tem que ficar retomando que não é todo aluno que tu atende, essas coisas. **Público-alvo e atuação** (PROFESSORA 7, 2023, grifo nosso).

Diante do exposto pela Professora 7, como dito anteriormente, o professor de Educação Especial desempenha muito mais do que apenas as suas atribuições definidas pela legislação.

Outro detalhe é a demarcação e a defesa pelo trabalho docente do professor de Educação Especial, seu entendimento do conceito no mundo do trabalho, separando-se em dois pontos.

O primeiro ponto assinala-se que, durante a pesquisa, foi questionado às professoras sobre o seu entendimento a respeito do Trabalho Pedagógico, pois muitas trazem o referencial de trabalho docente. A fala da Professora 4 auxilia na reflexão sobre o conceito de Trabalho Pedagógico.

Quando há um pensamento difuso entre o docente de Libras e o docente de Educação Especial em virtude do edital do concurso. Então a forma como esse trabalho pedagógico ainda precisa ser sustentável, defendido e explicado. Na minha atuação eu já tive situações com a coordenação geral de ensino, que não entendia que as horas do AEE são horas de ensino e não entendia que toda atividade dos docentes da Educação Especial, estando ou não o aluno, são atividades em si. E não são atividades de planejamento. Planejamento é o que tu faz fora. Ou lá (na sede da instituição) ou fora, mas é aquilo planejado, são os recursos que tu vai montar. Planejamento da ação docente é o seu ensino. Então como eu ensino customizado, diferenciado com especificidades, **é um trabalho pedagógico ainda desconhecido**. Necessário importante, presente **mas sem o reconhecimento que ele precisaria ter para se tornar mais efetivo** (PROFESSORA 4, 2023, grifo nosso).

Na fala da Professora 4, fica evidenciada a profundidade do entendimento desta sobre o trabalho pedagógico que desenvolve. Consciente da sua individualidade, descreve como aquele que precisa ser defendido e explicado ao longo da sua historicidade e constituição como sujeito do seu próprio trabalho. Sendo assim, as relações dessa professora com o mundo do trabalho denotam a necessidade de elaborar os conceitos do coletivo, mas costurando a sua subjetividade, assim refletindo sobre eles (FERREIRA, 2017).

Assim, na perspectiva deste estudo, é essencial, para além de ampliar a visão sobre o campo de atuação da EE e a EPT, também conhecer o Trabalho Pedagógico Crítico (TPC) desenvolvido nas duas áreas, pois este é entendido como um trabalho transformador em conjunto com estudantes, vislumbrando também como se estabelecem o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência no Ensino Superior ou no Ensino Técnico (MARASCHIN, 2020).

Retomando um segundo ponto da fala da Professora 7, ela destaca que frequentemente precisa defender o seu cargo e justificar sua importância, em concomitância com a existência e atuação do NAPNE, fazendo a diferenciação das atribuições de cada um, entre a Educação Especial e o NAPNE. No entanto, na prática, como dito pela Professora 9, acabam atendendo, pois ainda não existe um profissional capacitado para isso. Para apresentar as atribuições dos dois setores, o AEE tem como objetivos, no Instituto pesquisado:

Art. 11. São objetivos do AEE:

I – contribuir para a implantação e consolidação de políticas inclusivas, garantindo a transversalidade das ações da educação especial;

II – buscar minimizar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais enfrentadas pelos (as) estudantes público-alvo do AEE nos *campus*, **desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos adequados**;

III – acompanhar e orientar, individualmente, os (as) estudantes público-alvo do AEE nas atividades acadêmicas, provendo, em articulação com a comunidade escolar, condições de acesso, participação e aprendizagem, buscando assegurar condições de permanência e êxito do curso, bem como a continuidade dos estudos em demais níveis, etapas e modalidades de ensino;

IV – estabelecer processos de registro sistemático quanto ao acompanhamento realizado aos (às) estudantes público-alvo da educação especial e elaborar relatórios acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE, no intuito de favorecer os processos de inclusão desse público;

V – orientar os (as) docentes quanto às adaptações de materiais didático pedagógicos para as disciplinas, acompanhando o processo de elaboração do planejamento e das avaliações para os (as) estudantes público-alvo do AEE;

VI – atuar em regime de parceria com os diversos setores da Instituição, tais como a CAI<sup>29</sup>, NAPNE, NPI, SAP, CAE e Coordenações de Curso, no intuito de garantir processos de ensino e aprendizagem qualificados aos (às) estudantes público-alvo do AEE, garantindo a oferta de serviços de apoio especializados de acordo com suas necessidades;

VII – planejar, em colaboração com a CAI, ações, aquisição de equipamentos, softwares e materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas práticas educativas voltadas aos estudantes público-alvo do AEE (IFFAR, 2019, p. 3, grifo nosso).

As atribuições previstas pelo NAPNE são:

Art. 8º Os NAPNEs são núcleos propositivos e consultivos, que tem como competências:

I – subsidiar a CAPNE, apresentando demandas, sugestões e propostas que venham a contribuir com as questões relativas à inclusão das pessoas com NEE na Instituição;

II – propor momentos de capacitação para os servidores e comunidade em geral, sobre a temática da inclusão das pessoas com NEE;

III – apoiar as atividades propostas pelos servidores para atendimento das pessoas com NEE;

IV – participar da elaboração de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo Núcleo;

V – trabalhar de forma colaborativa com os demais núcleos inclusivos dos *campi* (IFFAR, 2022, p. 3).

A partir das observações das atribuições dos dois setores, mostra-se evidente a demanda da atuação em conjunto de ambos, compartilhando estratégias para o avanço necessário e consolidação da Educação Inclusiva. Essas estratégias contribuem para a instituição, envolvendo toda a comunidade escolar no processo da política de inclusão.

Então, as professoras de Educação Especial têm sido, sim, as professoras que em muitos momentos funcionam **como carro chefe**. Dentro dos mais diversos campi.

<sup>29</sup> A política do Atendimento Educacional Especializado do IFFar é anterior à Resolução CONSUP da CAPNE/NAPNE, lançada em 24 de outubro de 2019, e à da CAPNE/NAPNE, em 15 de julho de 2022.

Para as discussões acerca da inclusão de um modo geral. Então o trabalho **não tem se restringido a discussão ou a uma atuação que se limite à Educação**, não, a gente tem que conseguir através dessas professoras colocar em movimento outras questões relacionadas à inclusão que são fundamentais também para instituição. Então, acho que nossa atuação tem sido essa, a gente tem circulado muito. **Tem estabelecido conexões com os mais diferentes setores e com os mais diversos profissionais dentro da instituição. A gente tem uma atribuição docente, mas a gente está lá trabalhando junto com o pessoal do administrativo, junto com o pessoal da pesquisa, da extensão.** Dentro da assistência estudantil, a gente circula bastante. Acho que é um trabalho importante, é **um trabalho fundamental para instituição e que talvez a gente não conseguisse ter articulado e configurado algumas coisas comuns e de fato é reconhecido.** Por ter toda uma organização que é mais burocrática no sentido. E de produção de documentos institucionais que são burocráticos, a burocracia aqui no sentido de fazer as coisas, funcionarem a partir de um determinado fluxo e seguindo algumas orientações prévias. Acredito que a gente tenha conseguido fazer isso em razão dos profissionais. **Já que nós somos o primeiro Instituto Federal do Brasil que apresentou então dentro do seu corpo docente, professores de Educação Especial** (PROFESSORA 6, 2023, grifo nosso).

Contudo, contribuindo com o trabalho de defesa do cargo, a Professora 6 trouxe outro ponto articulatório no trabalho do professor de Educação Especial: as relações com os demais setores. Ao mesmo tempo em que se possui uma dificuldade em participar de atividades da instituição, encontra-se a necessidade de trabalhar com os setores para assim conseguir elaborar ações inclusivas e que contemplem as necessidades pedagógicas do estudante público-alvo da Educação Especial. O resultado dessa construção implica na solidão pedagógica.

A solidão pedagógica tem diversas origens. Desse modo, uma manifestação desta se mostra quando há posicionamentos divergentes acerca de encaminhamentos do cotidiano da instituição diante dos desafios enfrentados pelas interlocutoras, sejam eles a configuração do AEE e do NAPNE, demanda de trabalho, organização dos horários ou ministrar disciplinas, pois *“a maior dificuldade é a articulação entre todos os atores, é o pedagógico, é o setor da saúde, são os próprios colegas pras áreas técnicas específicas. A maior dificuldade é articular entre as pessoas”* (PROFESSORA 1, 2023). Essa carga de articular, de trabalhar em um ensino colaborativo, causa a solidão pedagógica, pois o professor de EE muitas vezes se sente sozinho tentando lutar em várias frentes.

A seguir, passa-se à última etapa do estudo, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA AO TRABALHO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT.**



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA AO TRABALHO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EPT<sup>30</sup>

Eu acho que a gente tem o compromisso social, considerando que tu és egressa também do curso de Educação Especial, e penso que a gente tem um compromisso enquanto profissional, tutores de conhecimento dessa área em específico. Colocar em movimento questões que possibilitem tensionar e problematizar esse processo longo e muito forte de infantilização para as pessoas com deficiência e considerar em muitos momentos, nas nossas relações, aí histórico órgãos sociais e culturais de que seriam sujeitos que precisariam sempre de alguém que respondesse por eles (PROFESSORA 6, 2023).

A articulação entre as modalidades EE e EPT ainda é um campo a ser explorado em várias facetas acadêmicas, sejam elas em cursos de formação inicial e/ou continuada, no mundo do trabalho ou nas legislações. As experiências e vivências ainda na graduação e o compromisso social citado pela Professora 6 propuseram a problematização desta pesquisa: *qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica?* Para auxiliar no processo de investigação da problemática, o objetivo geral escolhido foi: analisar qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

Para isso, foram definidas três categorias *a priori* para que fosse possível entender o processo do trabalho e a constituição do professor de EE em seu cotidiano e constante formação. As categorias foram: Formação Inicial, EPT e Trabalho, escolhidas para compreender a investigação do trabalho do professor, sua formação e transversalidade em todas as modalidades (BRASIL, 2008).

Vale registrar que a Rede Federal da EPT, objeto deste estudo, teve um marco em 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após esse acontecimento, as políticas de inclusão institucionais se propuseram a discutir as questões do lugar de ocupação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação, e como são articuladas as estratégias para ingresso e permanência desses sujeitos no cenário brasileiro. Houve muitas legislações norteadoras para a ação inclusiva, nas quais foi orientado sobre as políticas de inclusão da EPT.

---

<sup>30</sup> Este título se refere à pesquisa como um todo, mas também passa a articular o trabalho da pesquisadora que, nesse espaço-tempo de pesquisa, assumiu como professora de Educação Especial substituta no instituto pesquisado, passando de pesquisadora a, de certa forma, sujeito da pesquisa, pois isso a permitiu vivenciar os desafios do ser professora de Educação Especial na práxis.

Ao analisar e correlacionar as Políticas Públicas de inclusão e de Educação Profissional e Tecnológica, pode-se perceber a necessidade, não apenas de profissionais preparados para gestar tais políticas ou legislações para basear o trabalho, mas também de incentivo à contínua formação dos docentes da área de EE e de todos os servidores da instituição, bem como promoção de estratégias para o trabalho de inclusão na EPT, garantindo que o estudante tenha sucesso escolar.

Então, no intuito de conhecer o trabalho realizado pelo professor de EE nos IFs, foi organizada e posta em movimento a primeira etapa deste estudo. Realizou-se uma pesquisa nos três Institutos do RS, sendo eles: IFSul, IFRS e IFFar. Do mapeamento por meio de formulários, apenas o IFFar tinha professoras com formação inicial em EE trabalhando nos cargos de professor de AEE e Libras. Respectivamente, nove professoras do IFFar foram mapeadas, e sete delas aceitaram participar das próximas etapas da pesquisa.

As sete professoras que participaram da pesquisa foram todas formadas pela UFSM em um intervalo de 15 anos, com pós-graduação, e trabalham no mesmo Instituto em diferentes *campi*. Sendo assim, tem-se como primeira percepção que esse Instituto assumiu de fato a política de inclusão, destinando vagas para professores da Educação Especial em seu quadro, diferentemente dos outros dois investigados, nos quais não foi possível encontrar professores com formação em EE trabalhando na área de AEE ou professores de Libras através dos formulários. Ainda observou-se pelo estudo que, no Instituto mapeado, o trabalho de professoras de EE é Política em andamento, como dito pela Professora 1 e pela Professora 7:

Nós, Instituto Federal Farroupilha, foi o primeiro instituto que pensou no profissional de Educação Especial na Rede Federal para fazer o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que esse público vem chegando aí [...]. Então, existem orientações que todos os campos precisam ter desse profissional, ainda que a gente não tenha, porque depende muito de vaga e ainda tem outras áreas também que não foram contempladas. E a partir disso alguns institutos já também concursaram. **A gente foi precursor nesse sentido**, mas acredito que até pela Educação Especial ser uma modalidade de ensino que perpassa [...] todos os níveis [...] e eu imagino que é uma tendência, e até porque os alunos estão chegando, o que é muito bom. Que esse profissional esteja presente em toda a rede federal. E não só alguns, como hoje (PROFESSORA 1, 2023, grifo nosso).

Hoje eu vejo Educação Especial como uma área que ela ainda está buscando fortalecer ou consolidar o seu lugar assim dentro da instituição. Como o IFFAR **foi o primeiro a ter concurso para docente de Educação Especial**, isso já foi em 2014 [...], eu percebo que a gente ainda tá buscando dentro da rede EPT, principalmente da rede federal EPT, esse lugar da Educação Especial, porque nós temos essa noção de área no ensino fundamental, ensino médio, mas a modalidade de Educação Especial dentro da modalidade da rede EPT é uma junção que a gente ainda tá buscando nossas intersecções. Então, esse processo, pelo menos assim, eu percebo na rede, mas tu me fez a pergunta no Instituto, eu acho que nós temos ganhos. **Nós temos um lugar reconhecido nas unidades onde a Educação Especial já tem ela tem docente a**

**mais tempo e isso já é reconhecido por conta do trabalho realizado do impacto na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e isso vai pôr ressonância para as unidades que não tem ainda**, e elas passam a vontade de ter, se organizar para ter vagas para professor de Educação especial. **Hoje eu vejo que tem um lugar, já tem um caminho, mas a gente ainda tá tentando consolidar esse caminho** (PROFESSORA 7, 2023, grifo nosso).

Assim, o IFFar foi pioneiro na importância do professor de EE para assegurar o AEE para os estudantes com deficiência, pois, conforme evidenciado pelas Professoras 1 e 7, estão chegando à Rede Profissional, e os respectivos trabalhos das professoras de EE estão tendo impactos na política. Mesmo que ainda muitos outros IFs não tivessem assumido a Política de criação da vaga para o professor de EE, ainda há outras vagas a serem criadas, o que torna discutível a respeito da expansão da EPT no Brasil.

Esses dados cooperam com os apresentados na pesquisa de Medeiros (2017) em sua dissertação de mestrado, que se preocupou em discutir o trabalho das professoras de Educação Especial, inicialmente do cargo de Atendimento Educacional Especializado. A autora discorreu em sua pesquisa, inclusive, sobre o processo de criação do cargo em 2013/2014 e quais foram os caminhos institucionais para que o Instituto ganhasse mais esse avanço na área inclusiva. O entendimento foi que, com a crescente necessidade do professor de Educação Especial, ainda não se atingiu a meta de todos os *campi* terem os professores de EE. Assim, é indispensável a contínua luta pelas políticas de inclusão na EPT, por sua efetivação, formação e contínuo processo formativo dos professores, tanto da EE como demais professores e servidores da Rede Federal.

Como todas as professoras de EE são formadas na graduação em EE, isso nos remete à formação para o cargo. Posto isso, compreende-se que discutir e historicizar a formação dos professores de Educação Especial e a articulação com a Educação Profissional e Tecnológica é básico para entender os desafios enfrentados no mundo do trabalho. As professoras remetem à imprescindibilidade de, nos cursos de formação, haver disciplinas que abordem profundamente a EPT na licenciatura de EE, pois, como dito pela Professora 7:

[...] acredito ser primordial para atender a demanda do presente e do Futuro, porque a rede Federal da EPT e não só ela, [...] está aí e já tem mais de 10 anos, muita gente ainda não conhece e a gente **precisa desse espaço dentro da formação inicial para que os nossos egressos licenciando, minimamente tenham noção dessa possibilidade também de atuação na EPT**, porque é um campo potente de possibilidades (PROFESSORA 7, 2023, grifo nosso).

E para além das possibilidades de conhecimento e trabalho, como citado pela Professora 7, há as dimensões de (re)pensar os espaços educacionais que as pessoas com deficiência podem ocupar dentro da realidade educacional brasileira. Sendo assim, a Professora 5 comenta:

E quando a gente estuda a Educação Profissional, a gente pode então, enquanto professores de Educação Especial, ir pensando, ampliando nosso olhar para esse processo de escolarização mais amplo, que não se reduz apenas na escola regular, não se reduz em apenas uma oficina protegida na APAE, por exemplo, que a gente possa deslumbra esse sujeito, fazendo um curso profissionalizante, e entrando no mundo do trabalho. Mesmo que eu fui ter contato com a Educação Profissional, eu fui conhecer a Educação Profissional quando eu entrei no IF em 2014, eu nunca tive nenhuma disciplina que me falava sobre Educação Profissional, eu sabia que a Educação Profissional era uma modalidade da educação brasileira, assim como a Educação Especial é, mas **eu nunca estudei sobre isso, nunca discuti, nunca refleti sobre o conceito de trabalho, do mercado de trabalho, do mundo do trabalho, porque isso era diferente, o que queria dizer, eu fui ter contato com os estudos, com a Educação Profissional quando eu já estava atuando em 2014 quando entrei numa instituição que é de Educação Profissional e Tecnológica, mas antes disso eu não conhecia, não estudava nada a respeito disso** (PROFESSORA 5, 2023, grifo nosso).

Com a reflexão da Professora 5, e na interlocução com as outras professoras, observou-se que elas não tiveram experiências profissionais em EPT antes do ingresso na Rede Federal, sendo assim o primeiro contato com as peculiaridades da Educação Profissional na práxis de trabalho nos IFs. Dessa forma, apoiaram-se no processo formativo que tiveram durante a formação inicial, mas, como apresentado, também não cursaram disciplinas específicas na área, tornando-se assim um processo desafiador e solitário.

As interlocutoras dimensionam a tamanha grandiosidade e complexidade que é a realização do seu trabalho, devido, inclusive, a outros processos que não apenas o AEE ou o ensino de Libras, mas também a execução de outras unidades curriculares pertencentes aos diferentes níveis, etapas ou modalidades de ensino. Elas relatam dificuldades em organizar o trabalho do AEE junto com a ministração de aulas em turmas (sejam Ensino Médio Integrado, Ensino Superior ou Pós-Graduação), e no trabalho colaborativo entre os colegas servidores.

Assim, conclui-se que, em articulação com as transformações e aprendizagens, as interlocutoras foram ao encontro de vários desafios: demandas, aulas ministradas, colaboração entre colegas e articulação/organização de horários. Surge, nesse contexto, a necessidade de assegurar o seu trabalho e defendê-lo por meio do trabalho pedagógico. Porém isso resulta na solidão pedagógica. Essa solidão, demarcada pelas professoras, ocorre pela falta de apoio e dificuldades maiores que elas não podem alterar sozinhas, como a falta de compreensão sobre o Trabalho Pedagógico desenvolvido pelas interlocutoras.

Durante a minha trajetória profissional no IF, deparei-me com as mesmas dificuldades e desafios das interlocutoras, devido à minha formação inicial ainda não contemplar a EPT em uma unidade curricular específica. Mesmo que abordando na unidade curricular de Políticas (como apresentado), não foi profundamente discutido a fim de apresentar as possibilidades que poderíamos explorar na práxis. As minhas reflexões e fundamentação vieram das vivências em projeto de ensino, pesquisa e nos grupos que participo desde a formação inicial.

Após caracterizar quem são as professoras de EE do Instituto pesquisado e o trabalho das professoras, juntamente com as percepções da minha práxis, passa-se a fazer outras considerações que a investigação possibilitou.

Sobre a política atual de inclusão da EPT, observa-se que esta teve seu início nos anos 2000, momento em que foi criada a política de inclusão TEC NEP, implementada a partir de 2005. Em sua organização, foram considerados três momentos de implementação, sendo um deles a criação dos NAPNEs, um fruto reconhecido e com forte atuação mais de 20 anos após sua criação, antecedendo a existência dos Institutos Federais, seguido pela criação da Coordenação de Ações Inclusivas e dos demais núcleos inclusivos nos IFs. Esses movimentos da política, mesmo com a descontinuidade da TEC NEP a partir de 2010, proporcionaram subsídios para que os direitos de acesso fossem garantidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação, mas que ainda estavam caminhando para um processo inclusivo.

No instituto pesquisado, no último ano, 2022, a Coordenação de Ações Inclusivas se dividiu em duas coordenações, sendo uma Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e a Coordenação de Ações Afirmativas. Isso representa um grande avanço institucional, vinculado à necessidade de atender a enorme demanda, e o reconhecimento do trabalho fundamental e conflituoso em articular todos os núcleos, as ações com a comunidade escolar e as políticas de inclusão. Percebe-se que, para as interlocutoras, a política de inclusão é um processo em desenvolvimento em constante movimento e atualização que, apesar das dificuldades, vem se consolidando na realidade.

Para além disso, o trabalho do professor de EE na política de Educação Profissional reafirma que o papel do professor de EE, na sua complexidade e diversidade, é constante na gestão da Educação Inclusiva. Apesar de avanços legislativos institucionais, as disputas do NAPNE e AEE sobre suas atribuições são pautas persistentes no trabalho do professor de EE, tendo algumas atribuições em comum, como o suporte à comunidade escolar, necessitando de mais profissionais na equipe pedagógica de atendimento ao estudante, como o cargo de psicopedagoga. Pela alta demanda de estudantes com necessidades educacionais específicas, o

professor de Educação Especial não consegue ampliar seu trabalho, restringindo-se ao seu público-alvo: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme descrito pela lei.

Considerando que a EPT tem atribuição da formação da classe trabalhadora, este estudo evidenciou, por meio dos referenciais bibliográficos, o entendimento de trabalho como um processo de modificação dos sujeitos e da aprendizagem. Desse modo, destaca-se o entendimento da constituição do professor através do Trabalho Pedagógico Crítico, que colabora para sua existência e formação enquanto sujeito de sua transformação.

Esta pesquisa teve como finalidade contribuir nas discussões acerca das duas modalidades de ensino e como a conexão das duas contribui para o Trabalho e Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Especial por meio da contextualização do conceito e a forma de como ele se apresenta no mundo do trabalho das interlocutoras. Dito isso, ficam ainda para investigação as questões de Trabalho Pedagógico Crítico (e Inclusivo) e Solidão Pedagógica (que advém dos discursos das pesquisadas) no cotidiano das professoras de Educação Especial, temas que não puderam ser abordados durante a realização do mestrado por necessidade de mais tempo, ampliação da pesquisa e investigação de outros sujeitos da Rede Federal de EPT. Inclusive, registra-se a frustração enquanto pesquisadora de não conseguir reunir as interlocutoras por meio do grupo focal e de interlocução como planejado, devido às inúmeras atividades que as professoras estavam envolvidas. Sugere-se ainda a realização de mais estudos acadêmicos, cooperando com o crescimento de pesquisas e do debate sobre a temática diante da demanda e aumento de estudantes com deficiência ingressando na Rede EPT.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, I. M. (org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. P. 21-51.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. 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: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99678-8-novembro-1990-342203-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** ©2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1. Brasília, DF: MEC; INEP; SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento:** a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.



COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Entre o saber e o fazer docente na educação profissional técnica de nível médio. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 408-424, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.233.02/60747170>.

Acesso em: 18 jul. 2020.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 jul. 2020.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimento. Curitiba: Editora CRV. 2017.

FeSaúde Niterói. **Uma rede de saúde inclusiva é aquela preparada para todos**. 2020.

Disponível em: <https://www.fesaude.niteroi.rj.gov.br/sua-saude/uma-rede-de-saude-inclusiva-e-aquela-preparada-para-todos>. Acesso em: 02 ago. 2020.

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

FONSECA, C. M. F. da. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 170-178, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5873>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GONÇALVES, L. F. **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, *campus* São Vicente do Sul. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13635/DIS\\_PPGEPT\\_2017\\_GONCALVES\\_LI\\_ZANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13635/DIS_PPGEPT_2017_GONCALVES_LI_ZANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 27 fev. 2023.

GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. S. A historicidade da política de inclusão ação TECNEP: início, ápice e declínio. *In*: MARASCHIN, M. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; ALMEIDA, A. P.; FERREIRA, L. S. (org.). **Políticas na educação profissional**: historicidade e realidades. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 15-32.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7047/HONNEF%2c%20CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Edital nº 18, de 22 de junho de 2009**. Alegrete: Diário Oficial da União, 2009.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/concursos->

encerrados/attachments/download/20234/666ffed33306897e44ab97294a932880. Acesso em: 02 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Eventos Integrado, Campus São Borja**. São Borja, RS: IFFAr, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus São Borja**. São Borja, RS: IFFAr, 2022a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, Campus São Borja**. São Borja, RS: IFFAr, 2022b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, Campus São Borja**. São Borja, RS: IFFAr, 2022c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **P-I - Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria, RS: IFFAr, 2019a. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 07 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução Consup nº 0052/2019, de 24 de outubro de 2019**. Revoga a Resolução nº 15/2015/CONSUP. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS: IFFAr, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução Consup nº 42/2022**. Homologa a Resolução Ad Referendum nº 10/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações de Ações Afirmativas (CAA) do IFFar. Santa Maria, RS: IFFAr, 2022d. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/28277-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-42-2022-homologa-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-ad-referendum-n%C2%BA-10-2022,-que-aprova-o-regulamento-das-coordena%C3%A7%C3%B5es-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-cao-do-iffar>. Acesso em: 07 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução Consup nº 43/2022**. Homologa a Resolução Ad Referendum nº 11/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne e Napne) do IFFar. Santa Maria, RS: IFFAr, 2022e. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/28276-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-43-2022-homologa-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-ad-referendum-n%C2%BA-11-2022,-que-aprova-o-regulamento-das-coordena%C3%A7%C3%B5es-e-dos-n%C3%BAcleos-de-apoio-a-pessoas-com->

necessidades-educacionais-espec%C3%ADficas-capne-e-napne-do-iffar. Acesso: 07 mar. 2023.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, A. C. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 107-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dcNgWngHCYvWcMznwGgPQ3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MACHADO, L. O trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica. *In*: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma reação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 76-91.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARASCHIN, M. S. Trabalho Pedagógico na Educação Profissional: da negação do pedagógico ao trabalho pedagógico crítico. *In*: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MARASCHIN, M. S. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional**: o Proeja entre disputas, políticas e experiências. Curitiba: Appris, 2019.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 27-48, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13502>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, B. de A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13164/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_MEDEIROS\\_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13164/DIS_PPGEDUCACAO_2017_MEDEIROS_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 07 mar. 2023.

MICHELS, M. H. A Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-58. Disponível em: [https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf). Acesso em: 17 fev. 2023.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus Editora, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. da. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 13-23.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Dados Gestão de pessoas**. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 02 ago. 2020.

PROFESSORA 1. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 3. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 4. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 5. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 6. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 7. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

PROFESSORA 9. O trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Entrevista concedida a] Yasmine Espindola Pôrto. São Borja, 2023.

REIS, B. P. W. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M.; A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, 407-426, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4qHTDvzKVPMbLYgdCmfXFwx/?lang=pt>. Acesso: 10 jan. 2023.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. (org.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

SILVA, M. C. F. da. A formação de professores para alunos com deficiência: políticas e perspectivas. **REVELLI**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 219-230, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca; Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Área de Atuação — Curso de Licenciatura em Educação Especial**. 2023. Disponível em: <https://www.cleesp.ufscar.br/curso/area-de-atuacao>. Acesso em: 02 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <https://www.cleesp.ufscar.br/curso/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em 02 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Grade Educação Especial. 2023. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/grade-da-Educacao-Especial.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

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. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7243/WELKER%2c%20GISIELE%20MICHELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 319-336, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt>. Acesso: 10 jan. 2023.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, cujo pesquisador responsável é a aluna Yasmine Espindola Pôrto, sob orientação das Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológico na Modalidade Mestrado Acadêmico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM).

O objetivo geral do projeto é analisar qual é e como se configura o trabalho das professoras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos discursos dos professores e as políticas públicas. Esta pesquisa se faz importante para ampliar as discussões, ainda durante a graduação, de explorar outros contextos além da escola básica, a fim de possibilitar o conhecimento do trabalho dos(as) professores(as) de educação especial com jovens e adultos com deficiência.

Esta etapa consiste primeiramente em uma mapeamento de todos(as) os(as) professores(as) de Educação Especial que trabalham nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, para que futuramente possamos fazer um grupo focal<sup>31</sup>, na qual consiste em uma conversa na base da experiência de cada participante.

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ressalta-se que esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco à saúde, bem como nenhum dano moral, uma vez que a pesquisa será realizada de forma totalmente *online*, através do preenchimento deste questionário eletrônico, assim como também garantimos o sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica

---

<sup>31</sup> Explicado na parte metodológica da pesquisa da alteração de grupo focal para entrevistas individuais.

Nestes termos, agradecemos a sua colaboração!

Contatos:

Yasmine Espindola Pôrto - [yasmineporto@gmail.com](mailto:yasmineporto@gmail.com)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariglei Severo Maraschin - [mariglei@ctism.ufsm.br](mailto:mariglei@ctism.ufsm.br)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro - [sabrinafcastro@gmail.com](mailto:sabrinafcastro@gmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) -  
Santa Maria/RS.



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O IF A**

1. Qual seu nome completo?
2. Qual seu e-mail?
3. Qual é o curso da sua formação inicial?  
 Educação Especial.  
 Pedagogia.  
 Outros.
4. Você possui cursos de pós-graduação? Quais?
5. Em qual *campus* do IF você trabalha?  
 *Campus 1*  
 *Campus 2*  
 *Campus 3*  
 *Campus 4*  
 *Campus 5*  
 *Campus 6*  
 *Campus 7*  
 *Campus 8*  
 *Campus 9*  
 *Campus 10*  
 *Campus 11*  
 *Campus 12*  
 *Campus 13*
6. Há quanto tempo está trabalhando na instituição?
7. Na área em que trabalha no Instituto Federal, é...  
 Professor(a) efetivo(a).  
 Técnico(a) Administrativo(a) efetivo(a).  
 Professor(a) substituto(a).  
 Técnico(a) Administrativo(a) substituto(a).  
 Outro
8. Quantos profissionais trabalham no NAPNE do seu *campus*?

9. Você trabalha na área do Atendimento Educacional Especializado?

( ) Sim

( ) Não

10. Gostaria de, futuramente, participar do grupo focal?

( ) Sim

( ) Não

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O IF B**

1. Qual seu nome completo?
2. Qual seu e-mail?
3. Qual é o curso da sua formação inicial?  
 Educação Especial.  
 Pedagogia.  
 Outros.
  
4. Você possui cursos de pós-graduação? Quais?
5. Em qual *campus* do IF você trabalha?  
 *Campus 1*  
 *Campus 2*  
 *Campus 3*  
 *Campus 4*  
 *Campus 5*  
 *Campus 6*  
 *Campus 7*  
 *Campus 8*  
 *Campus 9*  
 *Campus 10*  
 *Campus 11*  
 *Campus 12*  
 *Campus 13*  
 *Campus 14*
  
6. Há quanto tempo está trabalhando na instituição?
7. Na área em que trabalha no Instituto Federal, é...  
 Professor(a) efetivo(a).  
 Técnico(a) Administrativo(a) efetivo(a).  
 Professor(a) substituto(a).  
 Técnico(a) Administrativo(a) substituto(a).  
 Outro

8. Quantos profissionais trabalham no NAPNE do seu *campus*?

9. Você trabalha na área do Atendimento Educacional Especializado?

( ) Sim

( ) Não

10. Gostaria de, futuramente, participar do grupo focal?

( ) Sim

( ) Não

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DO IF C**

1. Nome completo.
2. Idade.
3. Por que decidiu cursar Educação Especial?
4. Quais eram suas expectativas e perspectivas com o curso?
5. Lembra-se de durante a graduação ter uma disciplina que tratou sobre a Educação Profissional e Tecnológica?
6. Participou de processos seletivos para professor substituto do IF?
7. Em quais áreas da EE atuou? (Ex: Atendimento em ambiente hospitalar).
8. Como você descreve seu trabalho no IF?
9. Quais as atividades você desenvolve dentro do IF?
  - ( ) Ministrar aulas para licenciatura.
  - ( ) Atendimento Educacional Especializado
  - ( ) Participa de projeto de pesquisa, ensino e extensão.
  - ( ) Realiza trabalho colaborativo com outros servidores.
  - ( ) Realiza projetos com escolas públicas.
  - ( ) Outro. Quais?
10. Em quais modalidades de ensino trabalha? (Ex.: Ensino Médio).
11. Quais os desafios enfrentados para realização do trabalho de professora de Educação Especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica?
12. Quais os referenciais para realização do trabalho da professora de Educação Especial no IF?
13. Como percebe a política de inclusão no IF?
14. Você tem produzido na área de EE e EPT?
15. Você gostaria de participar do grupo focal?
  - ( ) Sim.
  - ( ) Não.

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Como você vê a Educação Especial no Instituto?
2. Quais as necessidades da área de Educação Especial no IF?
3. Como você vê a Educação Profissional e Tecnológica?
4. Qual a importância de conhecimentos da EPT na formação inicial?
5. Como você percebe o trabalho das professoras de Educação Especial no Instituto?
6. Quais as dificuldades encontradas na atuação da Educação Especial?
7. Como analisa o processo de desenvolvimento das políticas públicas na EPT de sua posse até hoje?
8. Qual o principal desafio do seu trabalho no IF?
9. Como você entende o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial?

**APÊNDICE F – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA INCLUSÃO  
ESCOLAR NAS LEGISLAÇÕES**

**Quadro F1 - Inclusão escolar**

LEI	TÍTULO	PARTE NORMATIVA
Constituição Federal de 1988	Constituição do Brasil	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p>
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	<p>I - na área da educação:</p> <p>a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;</p> <p>b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;</p> <p>c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;</p> <p>d) o oferecimento</p>

		<p>obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;</p> <p>e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;</p> <p>f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;</p>
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	<p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p>
		<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]</p> <p>Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (<u>Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018</u>).</p>
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as	<p>- Tipificação das deficiências e caracterização das deficiências;</p>



	<p>normas de proteção, e dá outras providências</p>	<p>Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: [...]</p> <p>III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas <b>à educação</b>, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;</p> <p>Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: [...]</p> <p><b>III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular</b> com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial;</p> <p>Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:</p> <p>I - a <b>matrícula compulsória</b> em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares [...];</p> <p><b>II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;</b></p> <p>III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;</p>
--	---	---

		<p>IV - <b>a oferta</b>, obrigatória e gratuita, <b>da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino</b>;</p> <p>V - o <b>oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial</b> ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e</p> <p>VI - o <b>acesso de aluno</b> portador de deficiência aos <b>benefícios conferidos aos demais educandos</b>, inclusive <b>material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo</b>.</p> <p>Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.</p> <p>Art. 26. As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.</p> <p>Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.</p> <p>§ 1º As disposições deste artigo</p>
--	--	--

		<p>aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.</p> <p>Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.</p> <p>§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.</p> <p>Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:</p> <p>I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo [...]</p> <p>III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.</p>
<p>Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.</p>	<p>Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.</p>	<p>Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no <a href="#">inciso III do art. 208 da Constituição</a>, com os seguintes objetivos:</p>

		<p>I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;</p> <p>II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.</p>
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Trata da 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.	<p>Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:</p> <p>IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;</p>
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	<p>Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.</p> <p>Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das</p>

		<p>instituições federais de ensino superior.</p> <p>§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:</p> <p>I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e <b>X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.</b></p>
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.	<p>Art. 2º São diretrizes do PNE: II - <b>universalização do atendimento escolar</b>; III - <b>superação das desigualdades educacionais</b>, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>Art. 8º, § 1º: III - <b>garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;</b></p>
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	<p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:</p>

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	
Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.	<b>Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020</b> , que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE G – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA INCLUSÃO NA  
EPT E NO TRABALHO NAS LEGISLAÇÕES**

**Quadro G1 - Inclusão na rede EPT e no trabalho**

LEI	TÍTULO	PARTE NORMATIVA
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	<p align="center">III - na área da formação profissional e do trabalho:</p> <p>a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;</p> <p>b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;</p> <p>c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;</p> <p>d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência;</p>
Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991	Lei de contratação de Deficientes nas Empresas	<p>Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção:</p> <p>- até 200 funcionários..... 2%</p> <p>- de 201 a 500 funcionários..... 3%</p>

		<p>- de 501 a 1000 funcionários..... 4%</p> <p>- de 1001 em diante funcionários... 5%</p>
<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p>Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).</p>	<p>Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]</p> <p>§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]</p> <p>XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p>
<p>Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999</p>	<p>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</p>	<p>*Tipificação das deficiências e caracterização das deficiências;</p> <p>Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: [...]</p> <p>III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, <b>ao trabalho</b>, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;</p> <p>[...]</p>



		<p>V - <b>ampliar as alternativas de inserção econômica</b> da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela <b>qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho</b>; [...].</p> <p>Art. 8º São instrumentos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: [...]</p> <p>III - a aplicação da legislação específica que disciplina a <b>reserva de mercado de trabalho</b>, em favor da pessoa portadora de deficiência, nos órgãos e nas entidades públicos e privados;</p> <p>Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: [...]</p> <p>II - <b>formação profissional e qualificação para o trabalho</b>;</p> <p>Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.</p> <p>Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de</p>
--	--	--

		<p>trabalho.</p> <p>§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.</p> <p>§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.</p> <p>§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.</p> <p>§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.</p>
<p>Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.</p>	<p>Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.</p>	<p>Art. 1º A educação profissional [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de:</p> <p>I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; <a href="#">(Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)</a></p> <p>II - educação profissional técnica de nível médio; e</p> <p>III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.</p>

Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	<p>Art. 4º Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, observando, no que couber, o disposto no art. 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.</p> <p>§ 1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:</p> <p>I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;</p> <p>§ 2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:</p> <p>I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;</p> <p>II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p>
Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.	<p>Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.</p> <p>I - expandir o atendimento e</p>

		melhorar a qualidade da educação brasileira;
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.	Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:  I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.	
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.	
Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013.	Altera dispositivos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Pronatec).	
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.	
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.	Art. 2º São diretrizes do PNE:  V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Art. 34. A pessoa com deficiência <b>tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação</b> , em ambiente <b>acessível e inclusivo</b> , em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

		<p>§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza <b>são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.</b></p> <p>§ 2º <b>A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,</b> a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.</p> <p>§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.</p> <p>§ 4º <b>A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais</b> oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.</p> <p>§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.</p> <p>Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.</p> <p>Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando</p>
--	--	---

		<p>necessárias.</p> <p>Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.</p> <p>Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE H – QUADRO COM ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA FORMAÇÃO  
DOS PROFESSORES NAS LEGISLAÇÕES**

**Quadro H1 - Formação dos professores**

LEI	TÍTULO	PARTE NORMATIVA
Constituição Federal de 1988	Constituição do Brasil	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
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	IV - na área de recursos humanos:  a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;  b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;  c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  V - ministrar os dias letivos e horas-aula

		estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.	Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados: [...]  § 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica <b>deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.</b>
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências	Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários [...].  § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, <b>expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.</b>  Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: [...]  II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas	Art. 3º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei e no <a href="#">art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro</a>



	Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.	<p><a href="#">de 1996</a>, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios <b>prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial</b>, na forma de:</p> <p>I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;</p>
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	<p>Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.</p> <p>Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.</p> <p>§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no <b>caput</b>, as instituições federais de ensino devem:</p> <p>I - promover cursos de formação de professores para:</p> <p>a) o ensino e uso da Libras;</p> <p>b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e</p> <p>c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;</p> <p>Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir</p>

		<p>a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:</p> <p>§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.</p>
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Trata da 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.	<p>Art. 2º-A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:</p> <p>XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;</p> <p>XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;</p>
Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	<p>Art. 4º, § 2º, VII - ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>c) programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade</p>

		<p>nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e</p> <p>d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.</p>
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.	Art. 2º São diretrizes do PNE: IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  <b>X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;</b>

Fonte: Elaborado pela autora.