

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

**PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS
INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL: ALGUNS APONTAMENTOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiane Vanessa Breitenbach

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:
ALGUNS APONTAMENTOS**

Fabiane Vanessa Breitenbach

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

Orientadora: Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2012

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

Breitenbach, Fabiane Vanessa

Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do estado do rio grande do sul: alguns apontamentos / Fabiane Vanessa Breitenbach.-2012.

137 p.; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Institutos federais 2. Educação inclusiva 3. Público-alvo da Educação Especial I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

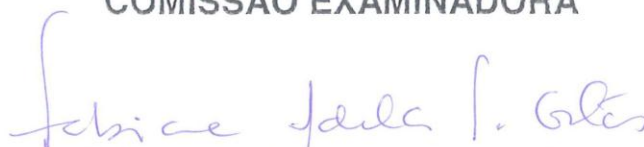
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: ALGUNS
APONTAMENTOS**

elaborada por
Fabiane Vanessa Breitenbach

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

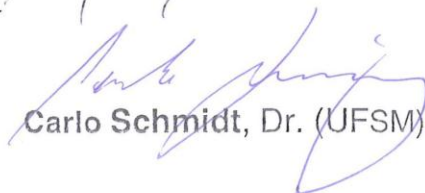
COMISSÃO EXAMINADORA



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



Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra. (UFSC)



Carlo Schmidt, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 28 de maio de 2012.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Luíz Pedro e Nair, pelo amor e sabedoria com que me ensinaram a viver, lutar e não desistir.

AGRADECIMENTOS

“É bom olhar pra trás e admirar a vida que soubemos fazer...” (Dessa Vez – Nando Reis).

A Deus, por ter tanto para agradecer.

À minha avó, *Clementina Breitenbach (in memoriam)*, pelo cuidado, carinho, atenção e amor, por, sem querer, ensinar-me a não me conformar com o instituído, com o que “é assim”. Agradeço por ter me dado responsabilidades, ensinado tirar o leite das vacas, cortar o pasto, debulhar o milho, fazer o almoço e outras tantas atividades inerentes à vida no campo. Sem essas experiências, eu nunca reconheceria o valor e a dificuldade do trabalho na roça e, talvez, tivesse mais dificuldades para suportar as intempéries da vida.

Aos meus pais, *Luíz Pedro e Nair Breitenbach*. Meu pai, um homem pouco estudado, mas com muita sabedoria, agradeço por saber ensinar-me que e porque precisava estudar e por conferir-me a liberdade e a responsabilidade para fazer as minhas escolhas. Minha mãe, mulher do campo, que superou muitas dificuldades para conseguir graduar-se e tornar-se professora, de fato e de direito, agradeço, principalmente, por nunca sentir a necessidade de vangloriar-se disso e por não ter a pretensão de servir de exemplo a ninguém.

Aos meus irmãos, *Cristiano Luiz Breitenbach e Cristiane Andréa Breitenbach*. A diferença, tanto física como de personalidade, talvez seja a característica que mais nos marque, que mais se sobressaia. Agradeço por isso, pois, com vocês, venho aprendendo a conviver com as diferenças, embora isso nem sempre seja pacífico.

Ao meu amor, *Luciano Zucuni Pes*, por compreender as minhas ausências nesses tempos incertos de leituras, escritas e reescritas, muitas reescritas. Mas agradeço, principalmente, por seu amor e seu carinho. Sem você, esse trajeto teria sido mais difícil e, sem o seu incentivo, talvez ele nem tivesse iniciado. Obrigado por estar comigo, ser meu companheiro e meu amor, “se te bem digo é porque sei o que digo, tu és rancho paz e abrigo pra curar a minha dor, se te bem digo, digo que tenho saudade, por que amo de verdade” (“Por bendizer-te” – Jairo Lambari Fernandes).

À minha orientadora, professora *Fabiane Adela Tonetto Costas*, pela dedicação, responsabilidade e constante orientação. Agradeço por respeitar meus tempos de recolhimento de e na pesquisa, pela sensibilidade com que me conduziu nesse percurso e por respeitar os limites impostos pela minha condição de trabalhadora e trabalhadora que mora distante. Admiro-te por conceber não apenas como possível, mas como necessário, que trabalhadores em educação sejam também pesquisadores em educação, não exclusivamente de e na sua prática, mas pesquisadores acadêmicos, integrantes de grupos de pesquisa e de cursos de pós-graduação.

Aos professores, *Rosalba Maria Cardoso Garcia, Liliansa Soares Ferreira, Laura Ceretta Moreira e Carlo Schmidt*, pelas significativas contribuições tecidas em relação a esse trabalho pela ocasião da defesa de projeto de dissertação.

À *Tatiana de Mello Ribeiro*, minha colega no Mestrado em Educação, mas, antes disso, no sentido de tempo e, principalmente, de importância, minha amiga. Agradeço por escutar e ler minhas angústias e por confiar-me as suas, por me dar forças para continuar e não desistir da batalha, porque “fecha comigo e nunca deixa a peteca cair” (“Meu Parceiro” – Seu Jorge). Agradeço ainda por me dar o melhor presente que se pode receber: um amigo verdadeiro, o nosso amigo *Ivonei Freitas da Silva*.

À *Patricia Ketzer*, por compreender, sem julgamentos, minhas escolhas e por estar comigo com e independente delas. A sua amizade representa um porto-seguro em um mar de intempéries. Agradeço pelo carinho, pelas palavras, pelas conversas, pelos banhos quentes e pela cama confortável que relaxaram meu corpo e mente após as horas de viagem.

À *Tati* e a *Pati*, por nunca deixarem me sentir sozinha, pois “se não fosse as amigas, que eu posso contar, não sei o que seria de mim” (“Minhas Amigas” - Nando Reis).

Ao *Ivonei Freitas da Silva* (sempre na memória), pela linda vida compartilhada, pela doçura, pelo carinho, pela beleza dos gestos, pelas palavras transformadas em poesia e pela naturalidade com que fazia isso. Tudo deixa saudade nele, uma saudade que, às vezes, é sofrida e que, em outras vezes, conforta. Agradeço por tê-lo tido em minha vida, agora “deixa ser. Como será quando a gente se encontrar? No pé, o céu de um parque a nos testemunhar. Deixa

ser como será! Eu vou sem me preocupar. E crer pra ver o quanto eu posso adivinhar.” (“Retratos pra laiá” – Los Hermanos).

À *Simoni Timm Hermes*, amiga de alguns longos anos, nossos laços de amizade são maiores que as nossas divergências teórico-conceituais. O respeito, o carinho e o envolvimento que perpassa nossa amizade e nossos diálogos acenam para a possibilidade de pensar e fazer a educação com a compreensão de que olhares diferentes, além de possíveis, são necessários.

Ao professor *José Luiz Padilha Damilano*, pela simplicidade e grandeza com que compartilhou comigo os seus saberes, instigando-me a investir em minha vida acadêmica.

Ao professor *Josimar de Aparecido Viera*, por tudo que tem me ensinado desde o nosso ingresso no Câmpus Sertão, pela responsabilidade que encara o trabalho e a vida, pela forma bonita e séria que “peleia” pela educação, sem a preocupação de agradar gregos e troianos. O Brasil precisa muito de profissionais como você.

Ao *Damilano* e *Josimar*, meus dois queridos chefes, que, inicialmente, me assustavam, mas que, com a convivência, transformaram esse sentimento em admiração e respeito.

Ao *Tiago Juliano Severo Ribeiro*, a cumplicidade acontece ou não acontece, conosco aconteceu naturalmente, só posso agradecer por ter alguém assim, sou feliz por poder compartilhar a vida contigo meu amigo. Não sei se porque vamos “vivendo e não aprendendo” (“15 anos” – Ira) ou se porque “não ‘afroxemo’ nem os ‘lançante’, pois ‘semo’ loco de dá com um pau” (“Os ‘loco’ lá da Fronteira” – César Oliveira e Rogério Melo), mas seguimos lutando pela educação.

A Ana Letícia, minha amiga mais *fashion week*, mas evidentemente, não é por causa disso que ela é minha amiga e nem por isso que devo agradecê-la. Agradeço pela doçura e dureza que enfrenta a vida e suas intempéries, pelos exemplos diários de superação, pela mãe amada, carinhosa e preocupada, pela mulher que vive nela, pois tudo isso fez com que eu a admirasse e respeitasse desejando que a “que a vida devia ser bem melhor e será” (Gonzaguinha).

Às colegas e às amigas *Clarissa Oliveira* e *Cláucia Honnef*, por poder compartilhar e contar com vocês durante esse período de minha vida acadêmica e profissional.

Às demais colegas do grupo de estudos Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), pelas leituras, estudos e debates que contribuíram para a efetivação dessa dissertação de mestrado em educação.

Às amigadas que construí ao longo de minha jornada acadêmica e permanência em Santa Maria, nas figuras de *Marceli Jakoby*, *Ana Paula Chielle*, *Dionéia Pitol Lucas*, *Carline Schröder Arend* e *Josiane dos Santos Pinheiro*.

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou outra contribuíram para a realização desse trabalho.

De tudo que existir
Só peço a Deus não deixe nos faltar
Saúde pra ter, pra dar e vender
De tudo que existir
Tomara Deus nos lembre de guardar
Saúde pra ter, pra dar e vender.

Bom Futuro – Nei Lisboa

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: ALGUNS APONTAMENTOS

AUTORA: FABIANE VANESSA BREITENBACH
ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Santa Maria, 28 de maio de 2012.

A presente dissertação de mestrado teve como finalidade compreender as propostas de educação inclusiva nos documentos orientadores dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial. A partir da abordagem crítica, realizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2008; Franco, 2005) dos documentos produzidos pelos três Institutos Federais do RS: os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Estatutos. Também foram consultados outros documentos e informações contidos nos *websites* dos Institutos. Na apreciação e na discussão dos dados, constatou-se que, embora exista uma política nacional que trate da educação inclusiva, não existe unificação nas ações dos Institutos Federais no sentido de propor a educação inclusiva de uma forma coesa e alinhada entre eles, pois os três institutos estudados propõem as suas iniciativas de forma diversa, embora todos estejam alocados em um mesmo estado da federação. A existência de uma Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas e o (não) lugar que ela ocupa nos documentos orientadores dos Institutos não trazem garantias da efetivação de práticas que assegurem a educação inclusiva. Portanto, conclui-se que a ausência de uma política nacional infere a inexistência de uma política institucional, uma vez que cada um dos Institutos implementa, de forma diferente, a reserva de vagas e/ou cotas, que vai desde a inexistência, como é o caso do IFRS, passando pela reserva de 50% para estudantes egressos de escolas públicas no IFSul, até a seleção quase totalmente por reserva de vagas e/ou cotas no IFFarroupilha.

Palavras-chave: Institutos federais. Educação inclusiva. Público-alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

PROPOSALS FOR INCLUSIVE EDUCATION FOR THE FEDERAL INSTITUTES OF STATE OF RIO GRANDE DO SUL: SOME NOTES

AUTHOR: FABIANE VANESSA BREITENBACH
ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Santa Maria, may 28, 2012.

This dissertation was aimed to understand the proposals of inclusive education in the guiding documents of the Federal Institutes of Education, Science and Technology of the State of Rio Grande do Sul (RS) and, in this scenario, how are addressed the people considered, today, the target audience of Special Education. From the critical approach, was conducted Content Analysis (Bardin, 2008; Franco, 2005) of documents produced by the three Federal Institutes of RS: Institutional Development Plans, Institutional Pedagogical Projects and the Statutes. Were also reviewed other documents and information contained on the websites of the institutes. On the assessment and discussion of the data, it was found that while there is a national policy that addresses inclusive education, there is no unity in the actions of the Federal Institutes to propose inclusive education in a cohesive and aligned way between them, because the three institutions studied propose initiatives differently, although all are allocated in the same state of the federation. The existence of an Advisory/Directorship of Inclusive Actions and the (not) place that it occupy in the guiding documents of the institutes do not provide guarantees of effective practices to ensure inclusive education. Therefore, we conclude that the absence of a national policy infers the absence of an institutional policy, since each of the Institutes implements, differently, the reservation of vacancies and/or quotas, ranging from the absence, as is the case of IFRS, passing on reservation of 50% for students graduating from public schools in IFSul, until the selection almost entirely of reservation of vacancies and/or quotas in IFFarroupilha.

Key-words: federal institutes, inclusive education, audience of Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Instituto Federal Farroupilha.....	33
Figura 2 – Mapa do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	34
Figura 3 – Mapa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul	36

SUMÁRIO

1 RAZÕES E MOTIVAÇÕES: DESCREVENDO UM CAMINHO.....	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 O lócus da investigação	33
2.1.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha	33
2.1.2 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-riograndense	34
2.1.3 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	36
2.2 O corpus documental.....	37
2.2.1 Documento internacional que influenciou a formulação das políticas para a Educação Especial no Brasil	38
2.2.2 Documentos representativos das políticas nacionais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional que podem ou poderão gerar efeitos sobre os documentos produzidos pelos institutos federais	38
2.2.3 Documentos produzidos pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul	39
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O CAMPO DA PESQUISA.....	41
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUAS INFLUÊNCIAS.....	53
4.1 Inclusão, educação inclusiva e educação especial: olhares, terminologias e sujeitos.....	63
5 DOCUMENTOS POLÍTICOS NACIONAIS E AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS	73
6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RS: (DES) CONSTITUINDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS	93
6.1 Propostas de Inclusão	93
6.2 Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas: Vinculadas a Quem? Visíveis a quem e para quem?	102
6.3 Possibilidades de Ingresso para as Pessoas público-alvo da Educação Especial.....	108
6.4 A Responsabilização dos Napnes Frente às Propostas de Educação Inclusiva Para o Público-alvo da Educação Especial	116
PARA FINALIZAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E OUTRAS POSSIBILIDADES	125
REFERÊNCIAS.....	129

1 RAZÕES E MOTIVAÇÕES: DESCRREVENDO UM CAMINHO

O exercício a respeito de pensar o que nos leva a fazer determinadas coisas e não outras não é uma tarefa fácil. Ele mexe com a nossa história, com os nossos sentimentos, com as nossas lutas, enfim, desestabiliza a gente e com aquilo que temos de mais sagrado.

Assim sendo, na tentativa de demarcar alguns aspectos que influenciaram a elaboração desta dissertação, faço o exercício de balizar as razões e as motivações que levaram a chegar até ela. De certa forma essa atividade ao mesmo tempo em que justifica esse trabalho também é um diálogo comigo mesma, conforme já sinalizou Marques (2006) em seus apontamentos sobre o tema.

Nasci no município de Condor, uma cidade pequena do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Na realidade, nasci em Panambi, cidade vizinha a Condor, mas nunca morei lá.

Sou filha de uma professora, cresci em meio a livros, lápis, materiais para colorir. Também sou filha de um pequeno agricultor, cresci no campo, tomando banho de sanga e chuva, subindo em árvores, comendo as frutas no pé, brincando solta, mais ou menos como os bichos. Minha infância e minha vida sempre foram perpassadas por esses dois saberes e fazeres.

Sempre tive adoração pela terra e pelos animais, mas também pela escola. Adorava acompanhar minha mãe à escola. Muitas crianças reunidas, muitos livros, brinquedos, brincadeiras... tudo me fascinava.

As primeiras letras foram aprendidas em casa mesmo, tamanha era minha curiosidade e a urgência em “aprender a escrever”. Quando chegou a minha vez de ir à escola, na condição de aluna, a alegria completou-se, ainda lembro eu e meu irmão esperando: a Kombi, a mochila amarela, que teve que ser amarela para combinar com a cor da mochila do meu primo.

A época do prézinho¹ foi maravilhosa, desenhávamos, cantávamos, brincávamos no pátio, dividíamos a mesa com outros colegas, tudo era divertido, alegre, empolgante.

¹ Era assim que chamávamos o ano de Pré-escola que antecedia a primeira série do Ensino Fundamental.

Na primeira série, a rotina mudou, passamos a sentar em uma classe maior, e sozinhos. As obrigações com e na escola ampliaram-se: regras, horários, temas de casa. Obrigações que só aumentaram com o passar do tempo. A rotina modificou-se, mas não fez com que a minha paixão pela escola diminuísse.

Certo dia, minha mãe chegou a casa com um quadro-negro. A partir daquele dia, tornei-me também “professora”... Fui “professora” por muito tempo, passava horas em frente ao quadro-negro “dando aulas” a meus alunos invisíveis, sequestrava as amigas da minha irmã, e ela me odiava por isso. Só deixei de ser “professora” quando cresci um pouco mais, acredito que com 12 ou 13 anos mais ou menos, isso aconteceu porque comecei a ter vergonha de ficar falando “sozinha”. De certa forma, também já estava na hora, nessa época, eu estava quase ingressando no Ensino Médio.

O Ensino Médio trouxe outras rotinas, mas uma riqueza de experiências. Decidi realizar o Curso Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, um dos três colégios técnicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Passei a morar no internato feminino da escola.

Tudo era novo, além de passar a morar fora de casa, eu também não conhecia ninguém, tinha um menino apenas da minha cidade, mas ele não tinha estudado na minha escola. Nessa escola, no primeiro ano do Ensino Médio, resolvi que estudaria na Universidade Federal de Santa Maria. Porém, nesse tempo em que eu não queria mais ser professora, todos falavam que o salário era muito baixo, que o trabalho era muito desgastante, além de desvalorizado. Só mais tarde, confirmei isso.

No final do terceiro ano, tomei uma decisão, eu e mais seis colegas resolvemos que iríamos a Santa Maria fazer cursinho preparatório para o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) e para o vestibular. No dia 15 de novembro de 2002, chegamos a Santa Maria, eu e mais um colega. Éramos os únicos que tentariam o ingresso na universidade através do PEIES. O restante do pessoal veio depois, dividimos um apartamento de dois quartos por quase três meses. Entretanto, somente eu e este colega fomos aprovados, ambos pelo PEIES, eu, em Educação Especial e ele, em Educação Física.

Depois do vestibular, passei por um dilema. Havia aprovado em três cursos: em Direito na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), em Agronomia no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná –

Câmpus Pato Branco² e em Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental na UFSM. Três cursos completamente diferentes.

Optei pelo Curso de Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental, nem sei exatamente motivada pelo quê, se por ser, dentre as duas federais, a mais próxima de casa, ou se pelo desejo de ser professora. Eu tinha apenas 17 anos.

Durante a graduação, tive a oportunidade de conviver com um colega surdo e, desse modo, presenciar algumas de suas dificuldades para concluir o curso. Essa vivência demonstrou que, apesar dos avanços, ainda existem muitos obstáculos a serem transpostos para a efetivação da educação inclusiva. Dificuldades presentes também no Curso de Educação Especial.

O curso também me proporcionou leituras e práticas na perspectiva da educação inclusiva, porém, elas enfocaram, de forma prioritária, a inclusão de pessoas, que nomeávamos com necessidades educacionais especiais, no Ensino Fundamental de escolas urbanas.

Minhas vivências suscitaram indagações e questionamentos a respeito da efetividade da proposta de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente nas escolas rurais dos pequenos municípios, que se encontram distantes dos centros acadêmicos, pois sou procedente desta realidade.

A atenção voltada à problemática instigou o desenvolvimento de uma pesquisa, iniciada em 2007, que deu origem a minha monografia de especialização intitulada “Gestão educacional e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo: um estudo de caso”. Naquele trabalho, busquei conhecer como estava acontecendo a inclusão dessas pessoas nas escolas do campo de um município do Estado do Rio Grande do Sul.

Quando ainda realizava a pesquisa, no ano de 2008, atuei no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola rural. Observei que tanto os alunos quanto seus pais julgavam que a conclusão do Ensino Fundamental era o patamar máximo que poderia ser atingido por aqueles indivíduos

No final do ano de 2009, vinculei-me profissionalmente aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia³, investida no cargo de Técnico em Assuntos

² Hoje, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco.

Educacionais. Este fato motivou-me à busca por mais subsídios teórico-práticos que permitissem embasar e direcionar minha atuação dentro dos espaços em questão.

Somam-se a esses aspectos as significativas leituras e discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). Os debates desenvolvidos no grupo motivaram muitos questionamentos e dúvidas no decorrer do desenvolvimento dessa dissertação.

Neste cenário colorido de experiências pessoais e profissionais, originaram-se os objetivos e as indagações que me levaram a investir na realização do Mestrado em Educação, culminando com a elaboração da presente dissertação, motivada pelos seguintes questionamentos:

- Qual (is) proposta(s) de educação inclusiva existe(m) nos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul?
- Quem são os beneficiários dessas propostas?
- Quais as estratégias que essas instituições preveem para a efetivação dessas propostas?
- Nesse cenário, são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial?
- Existe uma política de cotização ou reservas de vagas? Como isso está previsto?

No presente estudo, busquei compreender como os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (RS) propõem, em seus documentos políticos, a educação inclusiva e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo⁴ da Educação Especial.

Desmembrados desse objetivo, originaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Apreender as propostas de educação inclusiva contidas nos documentos dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul;
- Conhecer quais são os sujeitos beneficiários dessas propostas;

³ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a lei, são instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

⁴ São consideradas público-alvo da Educação Especial, no âmbito da política nacional, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

- Compreender as estratégias e/ou recursos que essas instituições preveem para a efetivação dessas propostas;
- Perceber se as pessoas identificadas, hoje, como público-alvo da Educação Especial, são contempladas nessas propostas.
- Observar se a reserva de vagas ou cotas está sendo prevista.

Dessa forma, não foi intenção do trabalho investigar como as proposições inclusivas dos Institutos Federais materializam-se na prática, posto que os discursos impressos nos documentos produzidos pelos institutos, na medida em que devem ser construídos de maneira coletiva, trazem expressões da realidade.

As pesquisas sobre educação inclusiva, desenvolvidas especificamente pela área da Educação Especial, indicam, de certa forma, um esquecimento do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, pois, de um lado, observa-se um elevado número de estudos que enfocam a educação inclusiva no Ensino Fundamental e, de outro, um crescente número de pesquisas que objetivam analisar a educação inclusiva no Ensino Superior. Já o ensino médio e o técnico de nível médio, etapas intermediárias (a segunda não obrigatória para o ingresso no Ensino Superior), não têm recebido tanta atenção.

Tal constatação causa a sensação de que os alunos, hoje, considerados público-alvo da Educação Especial, que ingressam no Ensino Superior são egressos direto do Ensino Fundamental, não passando pelo Ensino Médio. Com base nos estudos de Kuenzer (2007), é possível identificar que o pequeno espaço destinado aos estudos sobre o Ensino Médio não é uma característica específica da área da Educação Especial, uma vez que, para essa autora:

O Ensino Médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu* (KUENZER, 2007, p. 9).

De modo geral, as escolas de Ensino Médio, as escolas técnicas profissionalizantes e as instituições de Ensino Superior começaram a ocupar-se com os alunos, considerados incluídos, quando eles principiaram a concluir o Ensino Fundamental, passando a buscar outras possibilidades de escolarização, e quando as políticas educacionais para inclusão dessas pessoas estenderam-se para além do Ensino Fundamental. Isso aconteceu quando, por exemplo, a acessibilidade

passou a ser um dos critérios avaliativos para o credenciamento e o recredenciamento de instituições e a autorização e o reconhecimento de cursos.

Assim, políticas educacionais levaram para outras etapas da Educação Básica e ao Ensino Superior uma demanda de alunos que, em décadas anteriores, na maioria das vezes, não lograva concluir o Ensino Fundamental. Diante desse panorama, as Faculdades, as Universidades, os Centros Universitários e, mais recentemente, os Institutos Federais passaram a ocupar-se também com a educação desses sujeitos.

Os Institutos Federais surgiram no “fechar das cortinas” de 2008, colocam-se como um novo espaço de educação formal e também de educação inclusiva, devendo oferecer desde cursos de formação inicial e continuada, passando pela oferta de cursos técnicos de nível médio, também na modalidade de educação de jovens e adultos, cursos de graduação e, além deles, pós-graduações.

Esse cenário interessou-me, pois, no momento do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, encontrava-me na condição de egressa do Curso de Educação Especial e servidora pública de um Instituto Federal. Nesse novo e diferente espaço de atuação, vivenciei muitos relatos de “experiências inclusivas”, relatos que desestabilizaram muitas das minhas convicções, especialmente frente às concepções e às definições de educação inclusiva que, até então, considerava tão próprias da área da Educação Especial. Tais relatos indicam que os diferentes **paradigmas** da Educação Especial⁵ coexistem, misturados, mais ou menos presentes, mais ou menos disfarçados, mais ou menos visíveis. Ainda há quem pense/veja/entenda a educação inclusiva e a Educação Especial como filantropia e assistencialismo, como um ato de caridade que nós, os abençoados por Deus, devemos prestar aos, digamos assim, desprovidos da mesma sorte. Há quem acredite que todos os alunos podem beneficiar-se com a educação inclusiva. Há quem pense que qualquer atividade “prestada” aos segmentos da sociedade, considerados excluídos, possa ser considerada inclusão e educação inclusiva. Essas desestabilizações indicaram a necessidade de retomar algumas leituras e buscar outras.

⁵ Consideram-se paradigmas da Educação Especial, segundo Beyer (1998): paradigma segregativo, as pessoas com deficiência não podiam estudar no mesmo espaço que uma criança sem deficiência; paradigma integrativo, a criança com deficiência deveria tornar-se o mais “normal” possível, devendo adaptar-se à escola; paradigma inclusivo, parte-se do pressuposto de que a escola deve aceitar e respeitar as diferenças adaptando-se a elas.

Assim, no próximo capítulo, apresento o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa, buscando explicar como ela ocorreu tomando por base a Análise de Conteúdo. Apresento também o lócus da investigação, caracterizando brevemente os três Institutos Federais do RS, e o *corpus* documental, que se constituiu de três tipos de documentos: a Declaração de Salamanca, que influenciou a formulação das políticas para a Educação Especial no Brasil; os documentos legais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional que, por sua vez, geram efeitos sobre os documentos produzidos nos Institutos Federais; e os documentos elaborados pelos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul, que constituem as fontes primárias da pesquisa.

No capítulo três, iniciei o processo de revisão bibliográfica, buscando realizar uma aproximação com o campo da investigação, porque senti a necessidade de compreender como a educação profissional instituiu-se no Brasil.

No quarto capítulo, intitulado “Educação inclusiva e educação especial: a Declaração de Salamanca e suas influências”, trago ponderações sobre a educação inclusiva e as (im) possibilidades dela acontecer em uma sociedade como a nossa. Abordo a Declaração de Salamanca, as suas traduções no Brasil e as suas possíveis influências para a elaboração de políticas públicas de educação inclusiva e Educação Especial que, conseqüentemente, interferem nos estudos sobre essas temáticas.

As diferentes terminologias e os distintos sujeitos da educação inclusiva e Educação Especial são objetos do subcapítulo dessa seção, em que busco identificar as confusões conceituais, as diversas formas de nomear essas propostas⁶ e os sujeitos das mesmas⁷, bem como a imagem que se difundiu de que educação inclusiva e Educação Especial são sinônimos.

No quinto capítulo, abordo os documentos políticos nacionais e as possibilidades de educação inclusiva para as pessoas figuradas como da Educação Especial, tentando fazer uma conexão com o cenário dos Institutos Federais, tratando ainda das temáticas de acessibilidade, acesso e ingresso.

⁶ Inclusão, educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão educacional, inclusão educacional escolar.

⁷ Necessidades educacionais especiais, necessidades educativas especiais, necessidades educacionais específicas, deficientes, pessoas em situação de deficiência, excepcional e necessidades “excepcionais adicionais”, pessoas com deficiência, pessoa deficiente, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais.

No sexto capítulo, apresento as quatro categorias originadas na análise dos documentos produzidos pelos Institutos Federais do RS:

- Propostas de inclusão
- Assessoria/diretoria de ações inclusivas: vinculadas a quem? Visíveis a quem e para quem?
- Possibilidades de ingresso para as pessoas com deficiência
- A responsabilização dos Napnes frente às propostas de educação inclusiva para o público-alvo da Educação Especial.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem qualitativa, visto que os documentos são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e as declarações do investigador.

Nesta seção, além de expor a Análise de Conteúdo, como procedimento metodológico para realização da análise dos documentos, os quais constituem a empiria desta pesquisa em educação, optei desenvolver o percurso metodológico que permitiu produzir conhecimento em Educação Especial. A produção de conhecimento, como parte integrante da pesquisa, implicou a constituição de uma abordagem de pesquisa, do próprio procedimento e de técnicas na coleta e na análise dos dados.

Dessa forma, ao partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS e da política de educação inclusiva na definição de objetivos, na opção pelos procedimentos e pelas técnicas, na análise e na discussão dos dados, necessitei tomar a abordagem que permitiria pesquisar a área da Educação Especial. Ao demarcar e propor as bases teóricas desta escrita, eu optei vincular o percurso metodológico à abordagem crítica, a qual demanda tomar o homem como ser histórico e social que, mesmo influenciado por contextos políticos, econômicos e culturais, pode operar e transformar a sua realidade. Com isso, a pesquisa e a produção de conhecimento em determinadas áreas devem servir para, continuamente, olhar a realidade e, a partir dela, propor ideias e/ou soluções. Isso significa afirmar que a abordagem crítica que ampara e, ao mesmo tempo, produz esta escrita precisa estar voltada aos sujeitos da educação inclusiva e da Educação Especial; aos limites e às possibilidades das propostas de educação inclusiva desses sujeitos nos Institutos Federais.

Ao vincular o percurso metodológico à abordagem crítica, busquei as contribuições de autores da atualidade que, com os seus estudos sobre educação profissional e tecnológica, educação inclusiva e Educação Especial pudessem subsidiar o trabalho com o procedimento e as técnicas de pesquisa. Reportar aos que estão próximos e no mesmo tempo de quem escreve esta pesquisa tornou-se uma estratégia para selecionar fragmentos, estudos, proposições, conectados à

abordagem crítica que, neste momento, sustenta o que se pensa e como se faz a Educação Especial. Isso implica focar autores da Educação Especial na sistematização e na proposição sobre sujeitos, processos e problemáticas que, mais do que nunca, precisam ser questionados nas pesquisas e na produção de conhecimento nessa área.

Ferreira (2009, p. 52), desafiando pesquisadores em educação, propõe, entre outras questões, “uma opção teórico-metodológica efetivamente embasada nos referenciais teóricos dos professores-pesquisadores, sustentável e evidenciada a partir dos caminhos da pesquisa”. Os autores da atualidade, vinculados à abordagem crítica, utilizados nesta pesquisa, são referências nacionais e internacionais nas áreas da educação profissional e tecnológica, da educação inclusiva e da Educação Especial. As bibliografias e a relação com a prática de pesquisa, então, serviram para orientar esta escrita, este percurso metodológico e, principalmente, para tratar dos processos que possibilitam ou não o desenvolvimento de políticas públicas, implementadas aos sujeitos da Educação Especial e às melhorias no processo de escolarização deles. Ponderando isso, sinto-me à vontade para situar o procedimento de pesquisa.

A análise de conteúdo desenvolvida no presente estudo tem como referências as pesquisas de Franco (2005) e Bardin (2008). Franco (2005) toma como base consideravelmente Bardin (2008), por isso, muitos aspectos são semelhantes nas duas obras. A produção de inferências é considerada, pelas duas autoras, o objetivo da análise de conteúdo.

Franco define que “a análise de conteúdo é um **procedimento de pesquisa**” (2005, p. 20, grifo nosso) que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

Bardin (2008) traz várias definições a respeito de análise de conteúdo. Atualmente, é “um **conjunto de instrumentos metodológicos** cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 11, grifo nosso). Em outro momento, ela explica que “esta **técnica**, ou melhor, estas **técnicas** implicam um trabalho exaustivo com suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do métier” (p. 29, grifo nosso). Em seguida, a autora expõe que se deveria falar em **análises de conteúdo** e que a análise de conteúdo é um **método** muito empírico (p. 32, grifo nosso). Afirma também que

é um **conjunto de técnicas** de análises das comunicações. **Não se trata de um instrumento**, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, **será um único instrumento**, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 33, grifo nosso).

Provavelmente Bardin (2008) não demarca diferenças entre instrumentos, técnicas e métodos, uma vez que se utiliza das três expressões ao definir a análise de conteúdo, embora use, com mais frequência, a palavra técnica.

Bardin (2008) define que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem como objetivo a organização e, para isso, possui três missões: a escolha dos documentos que devem ser submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Bardin (2008) ressalta que os três fatores não seguem obrigatoriamente uma ordem cronológica, mas estão ligados uns aos outros.

A pré-análise também é dividida em etapas. A primeira delas é chamada de leitura flutuante. A segunda é a escolha dos documentos a serem analisados, que podem ter sido definidos *a priori*, como é o caso da pesquisa ora proposta. A formulação das hipóteses e dos objetivos, por sua vez, constitui a terceira fase, contudo Bardin (2008) afirma que não é necessário elaborar hipóteses para realizar a análise. A quarta etapa é a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, enquanto a última etapa é a preparação do material.

Para a autora, os passos referidos também nem sempre acontecem em uma mesma ordem. Assim sendo, nessa investigação, iniciei a pré-análise pela definição dos objetivos da pesquisa e, com base neles, elegi os documentos que pretendia analisar. Num terceiro momento, realizei a leitura flutuante, que sinalizou para os indicadores da análise. A leitura flutuante fez surgir muitos apontamentos, muitos indicativos e chamou, “para a conversa”, outros documentos que não haviam sido elencados inicialmente. Ao finalizar esta etapa, deparei-me com uma quantidade enorme de material que acenavam outras possibilidades de análises.

Nesse momento de aflição, frente à possibilidade de investir em outros propósitos, eu retomei a leitura flutuante voltando minha atenção para a necessidade de explorar o material, com base nos objetivos anteriormente definidos. Assim, após

rever o material com o foco nos objetivos e nas questões de pesquisa, consegui separar os documentos para a análise e passei para a segunda fase da análise de conteúdo, a exploração do material.

Ao explorar os documentos com vistas a responder minhas questões de pesquisa, codificando, decompondo e enumerando extratos dos textos, foi possível identificar que, dentre as seis **técnicas** de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2008) – análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações –, a análise categorial foi a técnica mais coerente com os propósitos da investigação. A autora ressalta que essa técnica é também a mais antiga e a mais usada e que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p.199).

Assim, finalizei a etapa em questão com quatro categorias de análise⁸:

1. Propostas de Inclusão
2. Assessoria/Diretoria de Ações inclusivas: vinculadas a quem? Visíveis a quem e para quem?
3. Possibilidades de ingresso e as Pessoas com Deficiência
4. A responsabilização dos NAPNES frente às propostas de Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial.

Bardin (2008) e Franco (2005) definem que a categorização pode acontecer seguindo quatro critérios: semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico (segundo os sentidos das palavras) e expressivo. As categorias descritas, nesse trabalho, foram delimitadas de acordo como o critério léxico, que prevê a “classificação das palavras segundo o seu **sentido**, com o emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos” (Bardin, 2008, p. 145 e 146, grifo nosso).

A partir da definição dessas categorias, foi possível partir para última fase da análise de conteúdo, o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, momento em que aconteceu a realização de inferências e a interpretação.

Dentre as duas funções da análise de conteúdo destacadas por Bardin (2008, p. 31), função heurística – análise de conteúdo «para ver o que dá» - e função «de administração de prova» – análise de conteúdo «para servir de prova» – a

⁸ A explanação detalhada sobre as quatro categorias encontra-se no capítulo sexto da dissertação.

investigação realizada, nessa dissertação, acomoda-se na primeira, já que não existiam hipóteses prévias para serem comprovadas.

2.1 O lócus da investigação

2.1.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha

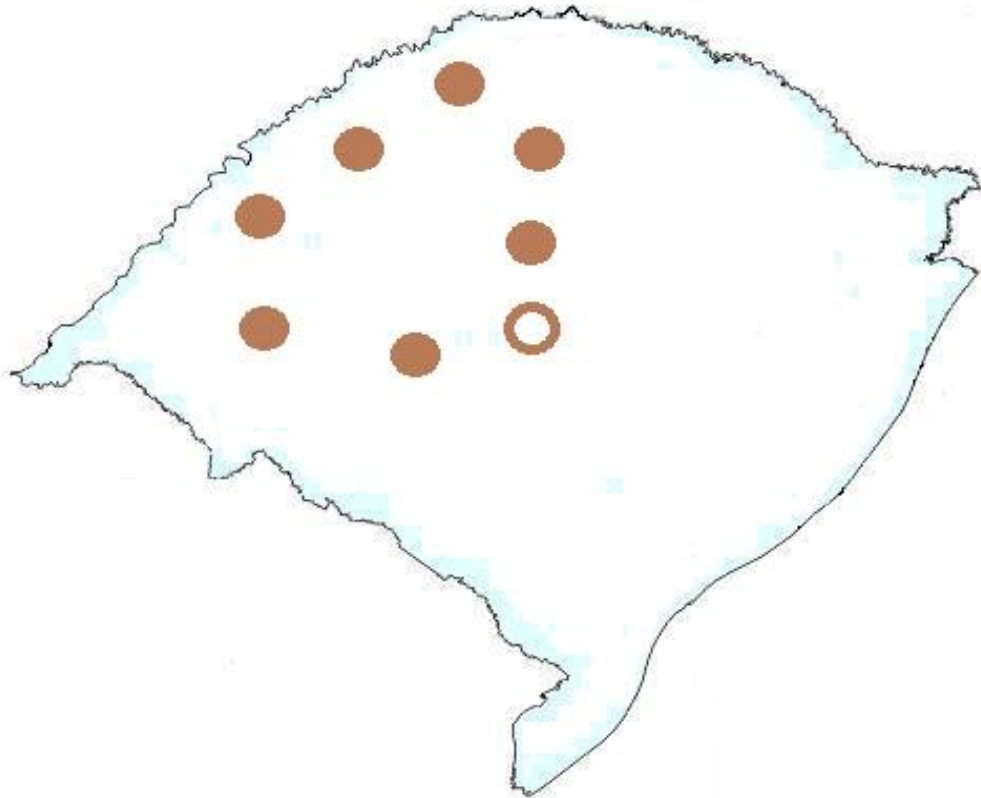


Figura 1 – Mapa do Instituto Federal Farroupilha⁹.

No mapa, estão distribuídos, além da reitoria localizada na cidade de Santa Maria, os seguintes Câmpus: Santo Augusto, Santa Rosa, Panambi, Julio de Castilhos, São Vicente, Alegrete e São Borja.

Criado pela Lei nº 11.892/2008, o Instituto Federal Farroupilha tem a sua reitoria sediada na cidade de Santa Maria e, atualmente, possui sete Câmpus. O IFFarroupilha é o único dos institutos do estado do Rio Grande de Sul que tem a sua reitoria sediada em um município que não tem Câmpus.

Para a criação do IFFarroupilha, integraram-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, que deu origem ao Câmpus São Vicente e ao

⁹ Imagem disponível no endereço eletrônico do IFFarroupilha: www.iffarroupilha.edu.br, acesso em 18 de janeiro de 2011.

Câmpus Julio de Castilhos; a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, que originou o Câmpus Alegrete; e uma Unidade Descentralizada de Ensino pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, que deu origem ao atual Câmpus Santo Augusto. Dessa maneira, o IFFarroupilha tem um histórico considerável na rede federal, o Câmpus Alegrete, por exemplo, no ano da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (2009), já tinha 54 anos de história, já o Câmpus de São Vicente do Sul estava com 55 anos. Os Câmpus de Panambi, Santa Rosa e São Borja foram implantados após a criação dos Institutos Federais.

O IFFarroupilha possui também o Núcleo Avançado de Jaguari, que é administrado pelo Câmpus de São Vicente do Sul, que é mais próximo. Ainda, a partir de 2009, os municípios de Alegrete, Bagé, Canguçu, Santa Maria, Santo Antônio da Patrulha, São Borja e São Lourenço do Sul passaram a constituir Pólos da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do IFFarroupilha, ofertando cursos na modalidade de Ensino a Distância (PDI IFFarroupilha).

2.1.2 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

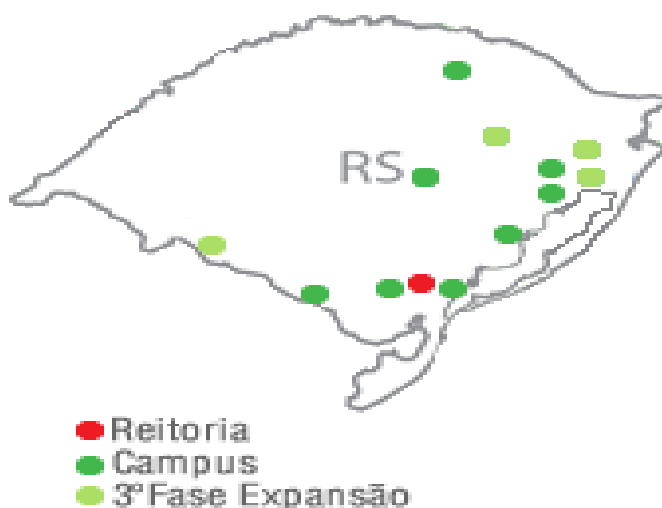


Figura 2 – Mapa do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense¹⁰

No mapa, estão distribuídos, além da reitoria localizada na cidade de Pelotas, os seguintes Câmpus: Pelotas, Pelotas – Visconde da Graça, Charqueadas, Sapucaia do Sul, Passo Fundo, Camaquã, Venâncio Aires e Bagé. Também estão identificados os Câmpus que fazem parte da 3ª fase de expansão: Santana do Livramento, Gravataí, Lajeado e Sapiranga

¹⁰ Imagem disponível no endereço eletrônico do IF Sul-rio-grandense: www.ifsul.edu.br, acesso em 18 de janeiro de 2011.

Assim como os demais Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) foi criado pela lei nº 11.892/2008, entretanto, ele já tem uma longa história.

No PDI (2009) do IFSul, consta que, em sete de julho de 1917, aconteceu, em Pelotas, a assembleia de fundação da Escola de Artes e Offícios, que não fazia parte das escolas de artes e ofícios criadas em 1909 pelo Decreto 7.566 e “se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres” (IFSul, 2009, p.20).

As aulas só iniciaram, em 1930, quando foi instituída a Escola Technico Profissional. No ano de 1942, foi criada a Escola Técnica de Pelotas através do Decreto-lei nº 4.127, onde eram desenvolvidos apenas cursos de curta duração¹¹, o primeiro curso técnico foi o de Construção de Máquinas e Motores, criado em 1953. (IFSul 2009).

No ano de 1959, a escola passou a ser caracterizada como autarquia federal e, em 1965, recebeu a denominação de Escola Técnica de Pelotas. Em 1996, começou a funcionar a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, no município de Sapucaia do Sul. Já 1999 foi o ano de transformação, a escola técnica tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Em 2006, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas e, em 2007, a de Passo Fundo. (IFSul, 2009).

Em dezembro de 2008, com a lei nº 11.892, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas transformou-se no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

¹¹ Eram oferecidos os cursos de forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação.

2.1.3 Caracterização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

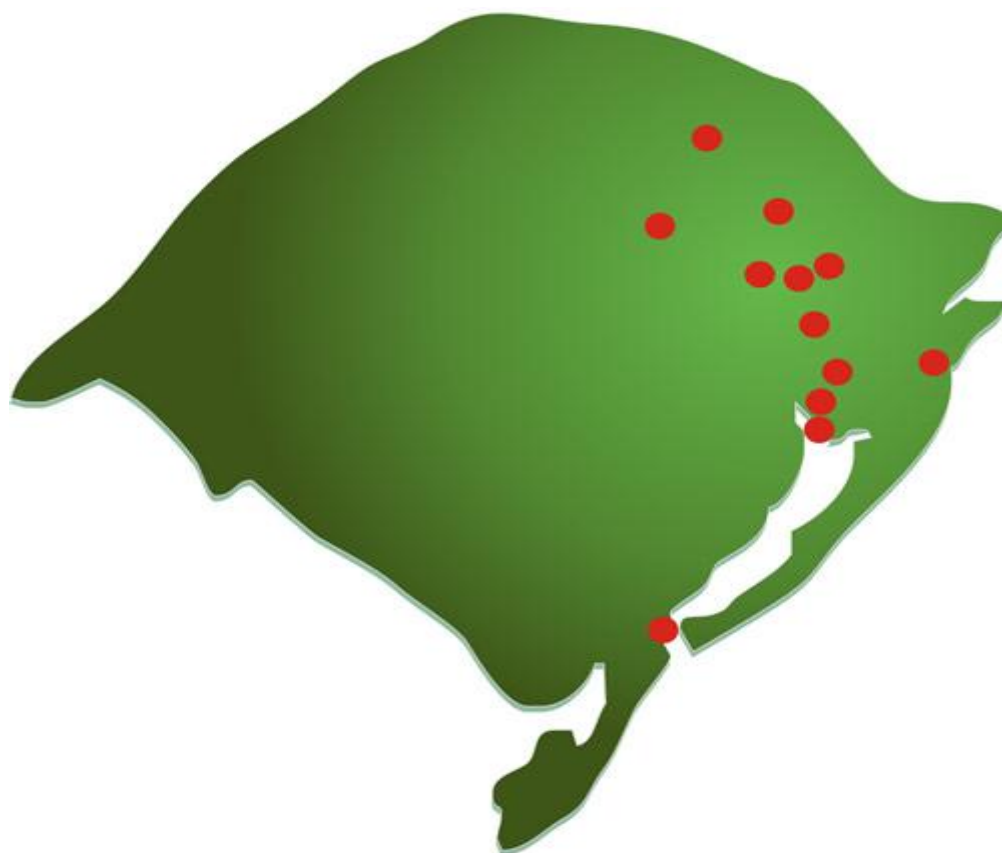


Figura 3 – Mapa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul¹²
No mapa, estão distribuídos os seguintes Câmpus: Erechim, Sertão, Ibirubá, Bento Gonçalves, Farroupilha, Caxias do Sul, Feliz, Osório, Canoas, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, assim como os demais Institutos Federais do nosso estado, foi criado pela lei nº 11.892/2008. O PDI da instituição apresenta um pouco da história do IFRS, que tem sua reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves.

Com base neste documento, elaborei uma breve apresentação deste instituto, que, no início do ano 2012, contava com doze Câmpus: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão.

¹² Imagem disponível no endereço eletrônico do IFRS: www.ifrs.edu.br, acesso em 18 de janeiro de 2011.

O IFRS foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, hoje, Câmpus Bento Gonçalves; da Escola Técnica Federal de Canoas, hoje, Câmpus Canoas; e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, hoje, Câmpus Sertão. Também se agregaram ao IFRS, o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande, na atualidade, Câmpus Rio Grande, e a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, hoje Câmpus Porto Alegre.

Em vários componentes do PDI, a diversidade é destacada como uma das principais características do IFRS, com Câmpus que “atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo e outras” (IFRS, 2009a, p. 8). Essa diversidade advém também da distribuição territorial do Instituto, conforme é possível perceber no mapa do IFRS, que engloba municípios do litoral sul até o norte do estado, incluindo também a região metropolitana, litoral norte e serra.

Neste sentido, destaca-se também que alguns Câmpus, especialmente o Câmpus Restinga e Canoas, devido a sua localização em região/comunidades carentes, necessitam de “formação profissional para **inserção no mundo do trabalho**” (IFRS, 2009a, p. 9, grifo nosso). A autonomia e a liberdade dos Câmpus para planejar ações de ensino, pesquisa e extensão, são entendidas como necessárias para o atendimento das especificidades de cada região. (IFRS, 2009a).

2.2 O *corpus* documental

Para a realização desta dissertação, foram analisados três tipos de documentos: a Declaração de Salamanca, que influenciou a formulação das políticas para a Educação Especial no Brasil; documentos legais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional que, por sua vez, produzem implicações sobre os documentos emanados dos Institutos Federais; e os documentos dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, apenas os últimos constituem as fontes primárias da pesquisa, os demais documentos colaboraram para viabilizar a produção de conhecimento (Evangelista, 200-), dando sustentabilidade para a elaboração de inferências na análise.

Neste sentido, foram significativas as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005) que alertam para o fato dos textos serem simultaneamente produtos e produtores de orientações políticas no campo educação, não sendo apenas recebidos e implementados, mas sujeitos a interpretações e recriações. Neste aspecto, foi possível compreender que os documentos produzidos pelos Institutos Federais são influenciados pelos documentos políticos nacionais e internacionais, assim como pelas suas próprias experiências e pela realidade local.

2.2.1 Documento internacional que influenciou a formulação das políticas para a Educação Especial no Brasil

- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha: 1994.

2.2.2 Documentos representativos das políticas nacionais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional que podem ou poderão gerar efeitos sobre os documentos produzidos pelos institutos federais

- BRASIL. **Lei nº 9.304/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. CNB/CEB. **Resolução nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. CNB/CEB. **Parecer nº 17/2001**, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: 2008. Revogado pelo Decreto n. 7.611/2011.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611/2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.
- BRASIL. CNB/CEB. **Parecer n. 13/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

- BRASIL. CNB/CEB. **Resolução n. 04/2009**, sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.
- BRASIL. **Lei 11.892/2008**, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.

2.2.3 Documentos produzidos pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul

- Estatuto do IFRS;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS;
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS;
- Estatuto do IFFarroupilha;
- PDI do IFFarroupilha;
- PPI do IFFarroupilha;
- Estatuto do IFSul;
- PDI do IFSul;
- PPI do IFSul;

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O CAMPO DA PESQUISA

Como mostra Gramsci (1978, p.117) as atividades práticas tendem a criar escolas próprias para formar seus profissionais, do trabalhador ao especialista, desenvolvendo-se uma rede paralela de escolas técnicas de diferentes níveis, voltadas para a formação profissional especializada, caracterizada pelo seu caráter de particularidade. Atendendo as mudanças do sistema produtivo à medida que surgem, estas escolas vão sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros, ou seja, ao sabor do movimento do mercado. (KUENZER, 2007, p. 33 e 34).

Sabe-se, através dos relatos da História, que a educação, por muito tempo, não esteve entre os temas importantes para o Brasil, sendo que, por longo tempo após a chegada dos portugueses não se realizaram movimentos no sentido de garantir uma educação pública e gratuita, fato que reflete ainda hoje na dificuldade, por exemplo, encontrada para a erradicação do analfabetismo.

Os religiosos, especialmente os jesuítas, são considerados, por muitos estudiosos, os primeiros “professores”¹³ do Brasil e o foram por muito tempo, desde a sua chegada em 1549 até 1759, quando foram expulsos pelo marquês de Pombal. Entretanto, considerando, com base em estudos de Manfredi (2002), que a educação profissional vai além das dimensões escolares e oficiais, pode-se ponderar que, em nosso país, os povos indígenas foram os pioneiros, tendo em vista que, na vida em comunidade, os mais velhos transmitiam os saberes advindos de suas experiências (caça; pesca; coleta; semeadura, plantio e colheita; construção e confecção de objetos etc.) aos mais jovens, assim

é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (MANFREDI, 2002, p. 67).

Os jesuítas, por sua vez, de uma forma mais intencional, dentro e fora das missões, começaram a ensinar ofícios aos indígenas, tais como a construção de instrumentos musicais, artesanatos (couro, tecelagem), ofícios mecânicos (relógios),

¹³ O substantivo professores está grifado entre aspas porque a educação não era a finalidade original e principal dos jesuítas que tinham como objetivo converter os indígenas à fé católica e impedir que colonos se desviassem da mesma (ARANHA, 2006).

sinos, cerâmica, embarcações e além, é claro, da construção das próprias missões com arquitetura avançada para a época (Aranha, 2006).

Inicia-se também com os jesuítas a educação dualista presente até hoje no Brasil. Com os indígenas, o principal objetivo era a catequização, isto é, “cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias” (ARANHA, 2006, p. 142) já para os filhos dos colonos, “a educação podia se estender para além da escola elementar de ler e escrever” (ARANHA, 2006, p. 142).

Cabe salientar que, concomitantemente com essa formação profissional desenvolvida pelos jesuítas (1549 a 1759) direcionada aos indígenas em processo de cristianização e aos filhos de colonos, a principal atividade econômica dos dois primeiros séculos de colonização foi a agroindústria açucareira, a qual utilizava quase que prioritariamente mão de obra escrava. Nos engenhos, assim como nas comunidades indígenas, segundo Manfredi (2002, p. 67, grifo da autora) “prevalciam as práticas educativas informais de qualificação *no e para* o trabalho”.

A atividade açucareira também impulsionou o desenvolvimento de centros urbanos, de acordo com Cunha ”(2000a, *apud* MANFREDI, 2002, p. 68): “essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade de trabalho especializado [...] sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros”. Em alguns destes centros urbanos, os jesuítas desenvolveram os primeiros núcleos de educação profissional, as chamadas escolas-oficinas. (Manfredi, 2002).

Após a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, criou-se um vácuo na educação brasileira que ainda não possuía um sistema educacional estruturado, pois o ensino público oficial, segundo Aranha (2006), foi implantado apenas em 1772.

As lojas de ofícios foram uma forma mais organizada da prática de ofícios no Brasil, existiam, conforme a demanda, oficinas em que os aprendizes instruíam-se no ambiente de trabalho, sem haver uma estruturação educacional formal (Manfredini 2002).

Frigotto (1999) destaca que essas características de adestramento e treinamento, o aprender a fazer fazendo e somente fazendo, que se pode observar na história da educação profissional, foram dominantes até pouco tempo na educação do Brasil. Por outro lado, o fato de terem sido, prioritariamente, os escravos que desenvolveram os trabalhos manuais e que exigiam esforço físico

explica o porquê deste trabalho ser, até hoje, considerado desqualificado e destinado às pessoas das classes sociais menos favorecidas.

Após a chegada da família real ao Brasil (1808), verificaram-se algumas mudanças (culturais, econômicas e políticas) que estimularam o desenvolvimento da educação. No entanto, foram criadas, principalmente, escolas de nível superior que, segundo Manfredi (2002), eram destinadas a formar pessoas para exercerem funções no Exército e na administração do Estado, “a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino – o primário e o secundário – serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade” (p. 75), sendo que, contraditoriamente, no período, milhares de brasileiros ainda estavam à margem da escola de aprender ler, escrever e contar.

Desde a chegada da família real ao Brasil (1808) até a Proclamação da República (1889), de modo geral, a formação técnica foi concebida como uma formação destinada às pessoas das camadas sociais menos favorecidas, pois o trabalho manual e braçal não era considerado indicado para os filhos das elites, para os quais, como já mencionado, foram criados cursos que ofereciam formação superior. Cabe salientar que, junto com a família real, chegaram muitos órfãos, para eles foram criados os chamados Colégios de Fábricas (1809), em que a aprendizagem dava-se, em conformidade com Aranha (2006) na prática, no próprio local de trabalho. Além dos Colégios de Fábricas, foram instituídos, entre 1840 e 1856, casas de educandos artífices, que se distribuíam entre dez governos provinciais, casas que eram mantidas pelo Estado, onde aconteciam trabalho e aprendizagem, sendo destinadas aos menores das classes menos favorecidas. Nessas casas, os alunos recebiam uma instrução elementar e aprendiam alguns ofícios, após isso, os aprendizes permaneciam ainda mais três anos trabalhando para pagar a formação e juntar uma pequena poupança que recebiam no final dos três anos. (Manfredi, 2002).

A sociedade civil, a partir de 1858, criou liceus de artes e ofícios em vários centros urbanos: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Cabe enfatizar que o acesso aos liceus era livre, exceto para os escravos. O liceu do Rio de Janeiro ofertou, em 1882, o primeiro curso para as mulheres (Manfredi, 2002). Assim é possível perceber que:

As iniciativas de Educação profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembléias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002, p. 75-76).

O ensino técnico no período do Império era bastante incipiente. O governo desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas a minoria. (ARANHA, 2006, p. 228-229).

No período que antecedeu e que, imediatamente, sucedeu a Proclamação da República várias alterações foram observadas – extinção da escravatura, consolidação da imigração e expansão da economia cafeeira – e estimularam o desenvolvimento de uma nova fase econômica e social com a aceleração da urbanização e industrialização. Essas mudanças geraram novas necessidades de qualificação profissional com novéis iniciativas na instrução básica e profissional popular (Manfredi, 2002).

Conforme Aranha (2006), em 1909, o Decreto 7.566 criou dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Contudo, as indústrias estavam se estabelecendo no centro-sul e na maioria das escolas ainda eram ensinados ofícios artesanais (marcenaria, alfaiataria e sapataria), ou seja, nem os locais e nem os ofícios ensinados satisfaziam as necessidades da crescente industrialização do país, sendo o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo um dos poucos a atender a produção fabril.

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema definiu, através de lei orgânica, a criação de dois tipos de educação profissional, um mantido pelo sistema público e outro pelas empresas, o chamado “Sistema S”. Em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Na chamada Reforma Capanema, também foram redefinidos currículos e articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus. O ensino primário, destinado a todas as crianças, tinha quatro ou cinco anos de duração. Já o Ensino Médio, para maiores de 12 anos, tinha cinco divisões, o ensino secundário preparava para o Ensino Superior, as outras quatro divisões, que preparavam para o trabalho, eram:

ensino agrícola, ensino industrial, ensino comercial e ensino normal (formação de professores). Cada um destes ramos era dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O estudante que realizasse o primeiro ciclo do ensino secundário poderia tanto fazer o segundo ciclo do mesmo quanto dos demais (Curso Normal, Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial e Curso Técnico Agrícola), porém o estudante que concluísse o primeiro ciclo dos cursos profissionais não poderia realizar o segundo ciclo do ensino secundário. (Manfredi, 2002).

Neste mesmo sentido, aconteciam restrições quanto ao acesso desses estudantes ao Ensino Superior. Inicialmente, os concluintes dos cursos técnicos não podiam realizar vestibular, mas, posteriormente, passaram a candidatar-se apenas a cursos relacionados à área de sua formação técnica (Manfredi, 2002).

Essa dualidade permaneceu mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1961, embora a passagem do ensino profissionalizante ao Ensino Superior tenha sido flexibilizada (Manfredi, 2002). Já na ditadura militar, a Lei 5.692/71 instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo a equiparação formal entre os cursos secundários e os cursos profissionalizantes (Manfredi, 2002). Aranha (2006) pondera que essa profissionalização não se efetivou na prática, pois, além de faltar professores especializados, as escolas não ofereciam a infraestrutura necessária, especialmente na área de agricultura e indústria, assim sendo, a cada ano era lançada ao mercado de trabalho mão de obra barata e desqualificada. Salienta a autora que as escolas privadas continuaram propedêuticas, preparando para os exames vestibulares, apenas formalmente cumpriam a exigência da lei. Persistiu assim a dualidade entre a escola da elite e a escola do povo.

Em 1982, a lei 7.044 repôs, oficialmente, a distinção entre o ensino básico de formação geral e o ensino profissionalizante que, na prática, nunca havia deixado de existir. (Manfredi, 2002). No governo de Fernando Henrique Cardoso, com promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, foi proposta uma reforma no Ensino Médio e Profissional que, de acordo com Manfredi (2002), visava a acompanhar o desenvolvimento tecnológico, atendendo as demandas do mercado de trabalho. Nessa proposta, o Ensino Médio deveria preparar para a vida. O Ensino Profissionalizante teria um caráter complementar, destinado aos egressos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e

Ensino Superior, além dos trabalhadores em geral, independentemente da escolaridade prévia.

Para complementar a LDB 9.394/96 que, na época, indicava que a Educação Profissional deveria ser desenvolvida desvinculada da Educação Básica, o Decreto 2.208 de 1997, no artigo 5º, determinou que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Manfredi (2002) salienta que o projeto de reforma da Educação Profissional aproximou-se muito mais dos interesses dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que dos interesses dos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Kuenzer (2000) considera que:

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos.

Ou seja, a universalização desse nível, se chegar a ser prioritária, será resultado de trabalho de décadas. (p.24).

Ainda, em de 14 de maio de 1997, o MEC publicou a portaria nº 646, que regulamentou o Decreto 2.208/97 e a parte concernente à educação profissional da LDB 9.394/96, determinando o prazo – de até quatro anos – para a implantação da então chamada “reforma” da educação profissional. A portaria determinou também a elaboração de um “Plano de Implantação”, no qual as instituições pertencentes à rede federal de educação tecnológica¹⁴ deveriam prever a ampliação das matrículas mediante

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o Ensino Médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

¹⁴ Neste momento, eram integrantes da rede federal de educação tecnológica as seguintes instituições: Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica.

- II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (art. 2º)

Atendendo uma demanda da rede federal de educação tecnológica, o artigo 3º estabeleceu que as instituições federais poderiam manter o Ensino Médio, com matrícula independente da educação profissional, mas devendo oferecer, no máximo, 50% do total de vagas ofertadas para os cursos regulares em 1997.

Na mesma perspectiva, o artigo 6º assegurou que “as instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino”. Para ilustrar esse aspecto, é importante destacar que boa parte das instituições que ofereciam/oferecem estes cursos recebem alunos de diversos municípios e, inclusive, de outros estados da federação, além disso, situam-se em área rural, sendo inviável, nestes casos, que os cursos técnicos de nível médio, aconteçam de forma que os alunos realizem o ensino técnico em uma escola e o Ensino Médio em outra.

Tendo em vista peculiaridades como essas, anteriormente elencadas, é que tais instituições eram/são demasiadamente onerosas aos cofres públicos. Além do ensino ofereciam/oferecem alimentação e moradia aos alunos, o que também aumentava/aumenta os gastos com servidores, já que, nestes moldes, alguns setores (alimentação, por exemplo) deveriam/devem funcionar em todos os dias da semana – muitos alunos não conseguiam/conseguem deslocar-se para as suas casas nos finais de semana. Manfredi (2002) considera, inclusive, que os gastos com o aluno da Educação Profissional muito superiores àqueles com o aluno do Ensino Médio seja uma justificativa para dualidade das redes e currículos propostas pela reforma no Ensino Médio e Profissional.

Para completar as alterações, a Medida Provisória nº 1.549-28, também de 14 de março de 1997, em seu artigo nº 44, acrescentou três parágrafos no artigo 3º da Lei nº 8.948, de oito de dezembro de 1994, o parágrafo 5º determina que

a expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-

governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1997a).

Assim, a União resguardou-se da responsabilidade de expansão da rede federal tecnológica. Além disso, também se eximiu da responsabilidade de manutenção e financiamento das escolas técnicas e agrotécnicas federais criadas antes da Medida Provisória, pois a redação do parágrafo 7º, no mesmo artigo, determinou que “O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no §5º deste artigo nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997”.

Segundo Manfredi (2002), o Estado deixaria de ser o executor direto para ser um repassador de verbas, ficando com a função de supervisionar, controlar e avaliar. Para Delphino (2010), por sua vez, a década de 90 apresentou modelos híbridos de currículos, aparentemente formatados em áreas técnicas, com uma roupagem metodológica de projetos, eixos temáticos e outras propostas, mas, em geral, mantinha-se a organização tradicional com disciplinas e notas.

Somente no ano de 2004, através do Decreto 5.154, que revogou o Decreto 2.208 de 1997, foi permitida novamente a conexão dos currículos do Ensino Médio e da educação profissional. Em 2008, no governo Lula, a educação profissional e tecnológica passou por uma nova reformulação. A Lei nº 11.741, de 16 de julho, fez alterações e inclusões nos componentes relacionados à Educação Profissional da LDB nº 9394/96, sendo inserida a redação “da educação profissional e tecnológica” que passou a contemplar cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Esta lei incluiu a Seção IV-A, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, a qual regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, podendo ser desenvolvida de duas formas, articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada pode acontecer com duas distintas configurações:

- Integrada ao Ensino Médio – acontece na mesma instituição e com matrícula única para cada aluno.
- Concomitante ao Ensino Médio – na qual o aluno terá matrícula distinta para cada curso que pode ser: na mesma instituição de ensino, em instituições de

ensino distintas e em instituições de ensino distintas com um projeto pedagógico unificado.

Dessa maneira, a lei tentou superar a dicotomia entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico criada com a LDB 9.394/06 e o Decreto 2.208/1997.

Na mesma perspectiva, no final de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando trinta e oito Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Além das antigas escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que passaram a incluir a estrutura multicampi desses institutos, foram instituídos vários novos Câmpus em todo o país.

O artigo 2º da referida lei define que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008e).

Segundo o Parágrafo Único do artigo 1º, os Institutos Federais “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”.

Com relação à distribuição das vagas, a lei delibera que os Institutos devem garantir, no mínimo, 50% de suas vagas para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (artigo 7º, inciso I) e 20% das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (artigo 7º, inciso VI, alínea b).

Os institutos federais ainda podem oferecer cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e engenharia, assim como cursos de pós-graduação nas modalidades lato e stricto sensu. Soma-se a estes aspectos a necessidade dos institutos atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão.

No Estado do Rio Grande do Sul, estão sediados três Institutos Federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Publicações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica destacam as mudanças ocorridas na educação profissional no país. Segundo esses documentos, no ano de 2003, existiam 140 escolas federais de educação profissional, já, em 2010, esse número cresceu para 354 escolas. Ainda é significativa a ampliação de recursos financeiros:

em 2003, o orçamento total da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, que contemplava não só a educação profissional como o Ensino Médio, era de R\$ 1,1 bilhão. Em 2010, esse valor é de R\$ 5,1 bilhões, sendo que, desde 2004, a pasta destina-se exclusivamente à educação profissional e tecnológica. (BRASIL 2010a).

Werlang (1999) chama atenção para o fato da dicotomia entre ensino propedêutico e Ensino Profissionalizante ter-se constituído em uma das questões mais polêmicas da educação no Brasil. Para ele, as escolas técnicas, historicamente, necessitaram profissionalizar alunos que buscavam (buscam) tanto uma formação profissional quanto preparação para o vestibular. Este autor ainda faz aferições frente à diversidade de opiniões de alunos, pais, docentes e gestores da educação profissional com relação ao assunto. Nas suas investigações, ele constatou que a maioria dos alunos procurava as escolas técnicas em busca tanto de uma formação profissional quanto de uma formação geral que os preparasse para o ingresso no Ensino Superior, e que alguns alunos também procuravam estas escolas com o objetivo maior de preparação para o vestibular. Sob este aspecto Delphino afirma que

a população brasileira não reconhece a validade e relevância dos cursos técnicos para a formação de brasileiros e continua a considerar o Ensino Médio uma etapa do percurso para a universidade. (2010, p.175).

Os docentes, por sua vez, dividiam as opiniões de acordo com a área que pertenciam. Assim, os que ministravam as disciplinas técnicas justificavam que o Ensino Técnico deveria ser priorizado. Do outro lado, os professores das disciplinas concernentes ao Ensino Médio defendiam uma formação mais ampla e geral. Outros postulavam que estas escolas não deveriam preocupar-se com a continuidade dos estudos, seja pelo pouco tempo que dispõe, seja pelos elevados investimentos da

formação profissional de sujeitos que não pretendem ingressar imediatamente após a conclusão do curso no mercado de trabalho. (Werlang, 1999).

Werlang (1999, p.17) também pondera que, dentro do Ministério da Educação, alguns gestores consideram, ou consideravam¹⁵, “muito caro o Ensino Técnico para preparar para o vestibular”.

Essa breve exposição do histórico da educação profissional no Brasil suscita o aprofundamento de alguns aspectos relevantes e que devem ser analisados no atual processo de expansão da educação profissional no país. O primeiro deles diz respeito ao fato de a educação profissional no Brasil ter sido sempre mais direcionada às classes menos favorecidas, para as “crianças desvalidas”, o educar para o trabalho, que teve objetivos nem sempre tão louváveis: inibir a ociosidade, a marginalidade etc.

O segundo destaque é para o fato de a educação profissional articulada ao Ensino Médio, tanto na forma integrada (matrícula única) como concomitante (com matrículas distintas para o Ensino Médio e ensino técnico), trazer consigo uma grande ambiguidade, pois, segundo Kuenzer (2007), ao mesmo tempo em que o aluno deve ser preparado para o mundo do trabalho (ensino técnico) também deve sê-lo para a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Por último, o ensino articulado é particularmente perverso na efetivação da educação inclusiva para os alunos considerados “da educação especial”, especialmente para os que apresentam uma deficiência mental. Para esses alunos, a etapa do Ensino Médio traz muitas exigências, tornando mais difícil a articulação com o ensino técnico, quando as demandas por aprendizagem aumentam e o tempo para efetivação dos estudos permanece, se não o mesmo, praticamente inalterado. Este apontamento sinaliza para a incoerência de uma proposta de educação inclusiva no ensino técnico articulado ao Ensino Médio, uma vez que, ao mesmo tempo em que se propõe inclusiva, se pretende preparar para o mundo do trabalho e para os exames que habilitam para o ingresso no Ensino Superior.

¹⁵ O verbo considerar é usado no passado, pois, como a publicação de Werlang data de 1999, talvez os gestores do MEC tenham sido substituídos ou não possuam mais a mesma opinião sobre o assunto.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUAS INFLUÊNCIAS

É possível falar/fazer educação inclusiva em uma sociedade como a nossa? Com esse questionamento, inicia-se a presente seção refletindo sobre questões que inquietam quando se lê, fala-se e escreve-se sobre a inclusão e a **educação inclusiva**, expressões tão presentes nos discursos sociais e educacionais atualmente. Contudo, a sensação de que a escola, ao se propor inclusiva, anda na “contramão” da sociedade é saliente.

Rodrigues (2003, p. 08) também questionou esse fato, indagando: “como será possível uma estrutura que, durante mais de século e meio, funcionou, em termos de seleção, poder transformar-se, em um curto período de tempo, numa estrutura inclusiva”. Nessa lógica, pensar processos de inclusão e de não segregação na escola contrapõe-se às crescentes desigualdades sociais e à segregação cada vez maior de parcelas significativas da sociedade, de forma que é permitido afirmar que “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente”. (BUENO, 2008, p.55).

Bueno¹⁶ (200-)¹⁷ pontua que, no Brasil, o fracasso escolar é uma marca constitutiva do sistema escolar e que o processo de seletividade mudou a “roupagem”, mas segue afetando os alunos das classes menos favorecidas, pois, se, anteriormente, a seleção dava-se pelo não acesso, pelos elevados índices de evasão e repetência, atualmente, a seleção acontece através da baixa aprendizagem e da não-aprendizagem.

Nas políticas públicas educacionais e na literatura sobre a temática da inclusão na educação, encontram-se diferentes expressões e definições, diferentes sujeitos beneficiários e também muitas contradições. A polissemia relacionada à

¹⁶ Para o autor, as políticas e as reformas educacionais implantadas no país desde a Reforma Francisco Câmpus até as atuais políticas de inclusão escolar, tiveram como uma das justificativas a diminuição do fracasso da escola básica.

¹⁷ Referência desconhecida, artigo disponível em: http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf, acesso em 24 de novembro de 2011.

inclusão justifica-se de certa forma pelo seu caráter de inacabamento¹⁸ e pela forma como se constituíram as políticas de Educação Especial no Brasil.

Diante da impossibilidade de pesquisar todos os autores que se aprofundaram e/ou aprofundam no estudo da educação inclusiva e os seus mais diferentes desdobramentos, no presente estudo, optou-se por alguns que se dedicaram com mais ênfase a investigar as políticas de **inclusão**, no espaço de educação formal, das pessoas que têm sido historicamente consideradas como alunos da Educação Especial. Na mesma perspectiva, foram revisitadas algumas proposições políticas educacionais do país, tentando compreender como as políticas de Educação Especial constituíram-se e, assim, constituindo as investigações da área.

Os estudos de Bueno chamaram a atenção para o fato da inclusão no espaço educacional estar sendo considerada, quase que exclusivamente, como sinônimo de inclusão dos alunos concebidos como da Educação Especial, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal. Surge deste modo, a necessidade de demarcar que o público da educação inclusiva não é o mesmo que o da Educação Especial e que Educação Especial não é sinônimo de educação inclusiva.

Carvalho (2006) também se ocupou da discussão, afirmando que, normalmente, se identifica como sujeitos da **educação inclusiva** os alunos historicamente associados ao alunado da Educação Especial e justifica que tal acontece porque a **inclusão** vem sendo discutida, ao longo do tempo, principalmente em fóruns da Educação Especial, entretanto salienta:

a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem de **inclusão**. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. (CARVALHO, 2006, p. 26, grifo nosso).

¹⁸ Inacabamento na proporção em que quanto mais excludentes forem os espaços sociais, mais necessidade ter-se-á de elaborar políticas de inclusão. Assim, como a exclusão vem sendo produzida constantemente, a inclusão possui esse caráter de inacabamento. Para Bueno (2008), a bandeira da educação inclusiva é um horizonte sempre móvel, porque nunca alcançado: “a projeção que se faz do futuro é que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo” (p. 56).

Muitas pessoas quando ouvem falar sobre a inclusão ou quando são questionadas sobre o assunto estabelecem, quase de forma automática, uma relação com as pessoas com deficiência. A relação entre inclusão e deficiência, de certa maneira, transformou-se em senso comum.

Contudo, alerta Carvalho (2011, informação verbal)¹⁹, pode-se “olhar” a **inclusão** sob dois vieses; um diz respeito aos sujeitos; o outro refere-se aos lócus onde o processo acontece e/ou deve acontecer. Dessa maneira, pode-se tratar de **inclusão** de diferentes pessoas e em espaços sociais diversos, como inclusão nas políticas públicas de saúde de pessoas consideradas com deficiência, além de quilombolas, de indígenas, de camponeses, entre outros.

Destarte, é importante pontuar que, embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil, com mais ênfase, na sua relação com a Educação Especial e com o seu alunado, é muito mais abrangente e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, quilombolas, camponeses, indígenas, surdos, deficientes, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola.

Novamente, estudos de Bueno (2008) alertam para o porquê de termos no Brasil a visão limitada acerca da educação inclusiva e de seus beneficiários. O autor relata que apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997²⁰, foi fiel ao texto original, as versões seguintes tiveram mudanças significativas. Uma dessas alterações foi a substituição, em todo o texto, dos termos integração/escolarização integradora pelos termos inclusão/escolarização inclusiva.

Outra diferença, no mínimo muito inquietante, foi a inserção da expressão Educação Especial que não constava na versão original. Na tradução feita em 1994 e reeditada em 1997, encontra-se a seguinte redação:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre **Necessidades Educativas**

¹⁹ Este e outros aspectos foram esclarecidos pela autora, em diálogo mantido por telefone em 15/06/2011.

²⁰ A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca no Brasil, de 1994 e reeditada em 1997, não se encontra disponível na internet.

Especiais [...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da **Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. (1997, p.17, grifo no original).

Já a redação da versão disponível, atualmente, no *website* da SECADI é outra:

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de **Educação Especial** [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial**. (p. 3, grifo nosso).

Na última versão, encontram-se trinta e cinco²¹ vezes a expressão “Educação Especial” que, na maioria dos casos, foi inserida onde, originalmente, estava a expressão “necessidades educativas especiais”. Tal alteração acabou por induzir a compreensão de que os alunos com necessidades educativas especiais²² são aqueles tradicionalmente identificados como alunos da Educação Especial, quando, na verdade, a Declaração de Salamanca é bem mais ampla ao considerar como alunos e alunas com necessidades educativas especiais

crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. (Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, 1997, pp. 17-18,).

Neste sentido, Bueno afirma

Isto é, as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. (...) em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo

²¹ Coincidência ou não, esse também foi o número de vezes que encontramos a palavra “inclusiva” na versão atual.

²² Usamos a expressão “necessidades educativas especiais” por ser a expressão adotada na primeira versão da Declaração de Salamanca publicada no Brasil.

'educação especial' como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo 'necessidades educativas especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. (2008, p. 50).

Devido a inserção da expressão "Educação Especial" no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiências passaram a ser consideradas com necessidades educativas especiais, do mesmo modo, muitas crianças com necessidades educativas especiais tornaram-se público-alvo das políticas de Educação Especial mesmo não tendo uma deficiência identificada, de modo que se ampliou o alunado da Educação Especial e, para Bueno (2008), as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas ao âmbito da Educação Especial.

Ainda no que se refere a este aspecto, Carvalho (2010b, p. 38) complementa que, após a promulgação da LDBEN 9.394/96, a expressão **necessidades especiais**, expressa no Capítulo V:

tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles 'excluídos' por diversas razões que os levam a ter necessidades especiais [...]. em decorrência, também se ampliou o alunado da educação especial.

Dessa forma, a autora ressalta os perigos da ampla utilização das expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais por profissionais da Educação Especial, afirmando que:

Como consequência dessa associação, todos os que se desviam dos padrões 'normais' entram para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, percebidos como portadores de deficiência até que lhes seja aplicada uma outra 'etiqueta'. [...] a imprecisão e abrangência da expressão [...] tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando a condição de deficientes, circunstancialmente produzidos. (CARVALHO, 2010b, p. 39 e 49).

Todavia, é difícil compreender o motivo da Declaração de Salamanca ser reeditada com tantas alterações. Provavelmente, não foi apenas porque a **inclusão** foi discutida, ao longo do tempo, principalmente em fóruns da Educação Especial, como afirma Carvalho (2006) e como se tentou fazer parecer com a alteração do nome do evento de "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas

Especiais”, na versão publicada pela CORDE, em 1994, para “Conferência Mundial de Educação Especial”, expresso nas versões disponíveis atualmente.

Entretanto, neste cenário, as políticas públicas para a educação inclusiva e para a Educação Especial foram sendo propostas, influenciadas pela referida Declaração e pelas suas alterações.

As pesquisas da Educação Especial sofrem, como decorrência, uma tripla influência: da Declaração de Salamanca para os estudos da área, pois pode produzir uma interferência equivocada, especialmente, porque nem todos os pesquisadores sabem da existência das duas versões diferentes e, principalmente, porque a primeira versão não se encontra disponível na internet; a segunda é a interferência da Declaração para a elaboração das políticas de educação inclusiva e Educação Especial; e, por último, há que se considerar as influências que advêm dessas influências, visto que elas passam a ser referências para outras investigações e outras políticas.

A Resolução nº 02/2001 que instituiu as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** prevê, no seu artigo primeiro, que “a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a **educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais**, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (grifo nosso). Na resolução mencionada, as diretrizes para a **Educação Especial** referem-se aos alunos com **necessidades educacionais especiais**, assim, o conceito de necessidades educacionais especiais foi se restringindo aos alunos atendidos pela Educação Especial.

O documento em questão considera como

educandos com **necessidades educacionais especiais** os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

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

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Em outras palavras, em um documento, de certa forma, incluem-se, no rol de alunos atendidos pela Educação Especial, todos os alunos com necessidades

educativas especiais quando a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” transforma-se em “Conferência Mundial de Educação Especial”, por outro lado, quando são elaboradas as políticas de Educação Especial, limitam-se como pertencentes à categoria necessidades educacionais especiais apenas os alunos tidos como “da Educação Especial”, visto que a Resolução nº02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a **Educação Especial** na Educação Básica.

Mesmo que as “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados” (Declaração de Salamanca, 1997, p. 18,) possam ser consideradas com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, a Resolução nº02/2001 não faz referência direta a elas. Assim sendo, na elaboração das políticas de Educação Especial no Brasil, inclui-se e exclui-se e, na medida em que se inclui, exclui-se duplamente. Muitos dos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos/elencados na Declaração de Salamanca, não foram contemplados pelas políticas de Educação Especial, ou seja, foram incluídos em um primeiro momento e excluídos posteriormente, contudo, ao serem incluídos/apropriados como sujeitos das ações da Educação Especial, na segunda versão da Declaração de Salamanca, possivelmente, deixaram de ser sujeitos de outras ações, sendo, assim, excluídos duplamente.

Excluiu-se ainda mais com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) que define como objetivo

assegurar a **inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento **educacional especializado**; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14, grifo nosso).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos **e outros**, que implicam em

transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às **necessidades educacionais especiais** desses alunos. (BRASIL, 2008a, p. 15, grifo nosso).

Analisando-se este documento, é possível compreender que a expressão **necessidades educacionais especiais** foi utilizada de forma diferente daquela adotada tanto pela Declaração de Salamanca quanto na Resolução nº 02/2001, visto que os alunos público-alvo da Educação Especial deverão ter as suas “necessidades educacionais especiais” atendidas, assim compreendidos, os alunos com “necessidades educacionais especiais” não são mais o público-alvo da Educação Especial (Resolução nº 02/2001).

Desse modo, pode-se entender que as garantias da Política (2008) referem-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, ao fazer referência a “**e outros**, que implicam em **transtornos funcionais específicos**”, compreende-se que ela não se limita apenas a esses alunos, embora a garantia de atendimento educacional especializado seja apenas para eles.

A expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser interpretada de formas diferentes no texto da atual Política, conforme se observa:

A evolução das ações da **educação especial** nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas **6.557** escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular. O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos **6.557** estabelecimentos de ensino com matrícula de **alunos com necessidades educacionais especiais** possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de **alunos atendidos pela educação especial**, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998). (BRASIL, 2008a, p.13).²³

É possível inferir que os **alunos com necessidades educacionais especiais** e os **alunos atendidos pela educação especial** são os mesmos, indicando que

²³ Esses dados são apresentados na seção “III - Diagnóstico da Educação Especial” e são baseados no Censo Escolar/MEC/INEP.

“alunos com necessidades educacionais especiais” passou a ser sinônimo de “alunos atendidos ou público-alvo da Educação Especial”.

Os dados de escolas com matrículas, no primeiro parágrafo, são iguais aos de **alunos com necessidades educacionais especiais** (1998) e de **alunos atendidos pela educação especial** (2006), no segundo parágrafo, o que permite questionar: onde estavam esses alunos em 1998? A que fato atrela-se o crescimento de 720% nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais/atendidos pela Educação Especial?

Podem existir duas possíveis respostas para a questão. A primeira sugere pensar que um número significativo de alunos com **necessidades educacionais especiais** não tinha nascido ou estava fora da escola em 1998, ou ainda era atendido em oficinas abrigadas e/ou profissionalizantes (JANUZZI, 1992). A segunda indica que muitos desses alunos que já estavam na escola em 1998 e que, posteriormente, passaram a ser identificados como **alunos com necessidades educacionais especiais** e só então **atendidos pela educação especial**, ou apenas considerados “**alunos da educação especial**” sem necessariamente receber um atendimento educacional especializado.

De tal modo, com relação à expressão **necessidades educacionais especiais**, a Política de 2008 passou a restringir o seu campo de atuação da Educação Especial, já que limita o seu público-alvo aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **e outros** que implicam **transtornos funcionais específicos**, não sendo mais responsável pelos estudantes com dificuldades de aprendizagem e para os que vinham sendo identificados com **necessidades educacionais especiais**.

Neste sentido, a delimitação dos alunos beneficiários da Política de Educação Especial de 2008 e do atendimento educacional especializado pode ser perversa com muitos alunos que estavam sendo considerados com **necessidades educacionais especiais** e que, até 2008, eram tidos como sujeitos ou beneficiários das políticas de Educação Especial. Conseqüentemente, eles recebiam apoio pedagógico concernente a sua peculiaridade, como é o caso dos alunos com **dificuldades acentuadas de aprendizagem** não vinculadas a uma causa orgânica específica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001) e eram encaminhados às salas de recursos ou de apoio pedagógico, fato que deixou de ocorrer a partir de janeiro de 2008, com a nova Política para a Educação Especial.

Em outra perspectiva, a Política de 2008 poderá trazer um desfavorecimento pedagógico para esses alunos, pois boa parte dos professores da educação básica não teve, em sua formação inicial, componentes curriculares que abordassem questões referentes às “dificuldades acentuadas de aprendizagem”. Por outro lado, poderá ocasionar uma busca acelerada por diagnóstico com a finalidade de um novo “enquadramento”, uma nova “inclusão” dentro do novo panorama da Educação Especial no país.

O apoio especializado para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem não poderia ser interrompido como se as suas dificuldades tivessem todas sido superadas ou os professores da educação básica já tivessem se preparado para trabalhar com elas.

Assim, as políticas para a Educação Especial foram se constituindo a partir da segunda tradução da Declaração de Salamanca que apontou um número considerável de “necessidades educacionais especiais²⁴” no campo de atuação (e responsabilização) da Educação Especial.

A Resolução 02/2001 diminui/limita o número de “necessidades educacionais especiais” e, por último, a atual Política de Educação Especial (2008) nem se refere à expressão “necessidades educativas especiais” ou “necessidades educacionais especiais” quando nomeia o seu público-alvo. Em consequência, questionamentos emergem: será que a atual Política²⁵ não é uma forma de reconhecer que a Educação Especial não abrangeu todas aquelas crianças com alguma **dificuldade de aprendizagem** que poderiam ser também “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças das minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, 1997, pp. 17-18)? O que aconteceu com as crianças em

²⁴ Curiosamente, observa-se que o título da versão disponível no *website* da SECADI apresenta a expressão “Necessidades Educativas Especiais” enquanto que, no texto do mesmo documento, só encontramos a expressão “necessidades educacionais especiais”.

²⁵ Outro aspecto polêmico da Política refere-se à definição de **pessoa com deficiência**, que insere, novamente, a pessoa surda na condição de deficiente. Ressaltamos que, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o surdo não era mais concebido como deficiente, ou deficiente da áudio-comunicação, mas considerado uma pessoa com dificuldade de comunicação e com sinalização diferenciada. Podemos inferir que a atual Política regrediu, não atentando para as investigações dos estudiosos da área e a militância da comunidade surda.

questão a partir de 2008? Elas deixaram de existir? A escola já aprendeu a ensiná-las? O que vai acontecer com elas?

São evidentes as consequências deletérias das alterações na Declaração de Salamanca. Além disso, as suas influências nas proposições políticas também podem ter interferido nos cursos de formação de professores e nas pesquisas acadêmicas, na medida em que as políticas educacionais servem como referências para tal.

Os estudos de Bueno (2008) trazem evidências nesse sentido, ao analisar dissertações e teses produzidas entre os anos de 1997 e 2003, observando que a inclusão é tratada como uma política restrita àqueles sujeitos que já vinham sendo atendidos pela Educação Especial, pois apenas 15 dos 127 trabalhos voltaram-se para outros sujeitos, embora 39 destes 127 tenham usado a expressão “necessidades educacionais especiais” para fazerem referência ao seu público-alvo.

Portanto, mesmo com a difusão da expressão “necessidades educacionais especiais” na Declaração de Salamanca e “necessidades educacionais especiais” na Resolução nº 2/2001, continuaram sendo sujeitos das pesquisas sobre inclusão escolar e educação inclusiva²⁶ as pessoas que, historicamente, são consideradas alunado da Educação Especial.

Dessa forma, alterações aparentemente desprezíveis podem ter causado outras tantas confusões conceituais e, certamente, induzido o rumo da história das políticas e pesquisas de educação inclusiva no Brasil.

A Declaração de Salamanca poderia ter sido o marco das políticas de educação inclusiva para os alunos tidos como alunado da Educação Especial mesmo sem as modificações citadas, mesmo sem ter sido, sob certo aspecto, “monopolizada” pela Educação Especial. Talvez, poderiam ter sido geradas menos confusões conceituais e mais ações para todos os alunos com necessidades educacionais especiais ou não.

4.1 Inclusão, educação inclusiva e educação especial: olhares, terminologias e sujeitos

²⁶ Para Bueno (2008), inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

Os aspectos conceituais da educação inclusiva e da Educação Especial não são simples, nem consensuais, tanto nas políticas educacionais do país, quanto para os estudiosos que se empenharam no estudo dos temas.

Muitos estudiosos debruçaram-se sobre a temática da educação inclusiva, da inclusão escolar, da inclusão educacional, da inclusão educacional escolar. Por razões já apresentadas, no Brasil, a grande maioria das políticas, ações e estudos sobre essas temáticas está relacionada com as políticas para a Educação Especial. Ressalte-se que esse fato não tem passado despercebido, alguns autores têm destacado a sua incidência.

Pensar, pesquisar, escrever, questionar sobre esse/esses assunto/assuntos implica, invariavelmente, pensar, pesquisar, escrever e questionar sobre sujeitos. Neste sentido, Bueno (2008, p.49) alerta que “se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente mostra sua fragilidade, a população à qual ela se dirige é ainda mais ambígua”.

Com o advento da Declaração de Salamanca no Brasil, a expressão necessidades educacionais especiais ou necessidades educativas especiais passou a ser utilizada como sinônimo de deficiência, tornando-se politicamente incorreto usar expressões como “deficiente”, “pessoa deficiente” ou “pessoa com deficiência”.

A maneira correta ou mais apropriada de fazer referência às pessoas que são figuradas como público-alvo da Educação Especial está longe de ser consenso, tantos nos documentos que constituem as políticas para educação desses sujeitos quanto para os estudiosos da área. Nessa perspectiva, é possível perceber, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma tentativa de delimitar o campo da Educação Especial, optando-se pela não utilização da expressão necessidades educacionais especiais ou necessidades educativas especiais. Por outro lado, a Política também não se limita às pessoas consideradas com deficiência, abarcando também os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação.

Contudo, embora as pesquisas tenham evoluído no sentido de encontrar uma definição considerada mais adequada, ainda encontram-se muitas expressões diferentes para fazer referência às pessoas tidas, hoje, como sujeitos da Educação Especial. Tal aspecto é ainda mais complexo quando diz respeito às pessoas com comprometimento mental ou sensorial.

Para ilustrar o fato, pode-se observar, de um lado, o Decreto Legislativo nº 186/2008 que: “Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das **Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em **30 de março de 2007**” (grifo nosso) e, de outro, os estudos de Diniz (2007) que pesquisou o modelo médico de compreensão da deficiência, o modelo social da deficiência e as influências dos estudos culturais e feministas nas formas de compreender a deficiência²⁷, afirmando que um dos poucos consensos foi o abandono das velhas categorias²⁸ e a emergência das categorias “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência” e “deficiente”, ponderando, entretanto, que:

O movimento crítico mais recente, no entanto, optou por ‘deficiente’ como uma forma de devolver os estudos sobre deficiência ao campo dos estudos culturais e de identidade. Assim como os estudos sobre raça não mais adotam o conceito de ‘pessoa de cor’, mas ‘negro’ ou ‘indígena’, os estudos sobre deficiência assumiram a categoria ‘deficiente’. (DINIZ, 2007, p. 11).

De tal modo, diferentes terminologias são usadas ao mesmo tempo, sendo difícil escolher aquela que possa ser dada como a mais adequada. Talvez o aspecto que deve ser considerado mais significativo dentre essas questões conceituais seja a diferenciação entre educação inclusiva e Educação Especial.

Carvalho (2010a) ressalta que o contingente nacional de excluídos do acesso e posse dos bens e serviços, historicamente, acumulados é extremamente numeroso. Não é constituído apenas por **pessoas em situação de deficiência**. Com este entendimento, a autora adverte que, embora a expressão **educação inclusiva** tenha sido utilizada no país como a proposta de educação para as **pessoas em situação de deficiência**, não se deve esquecer que existem outros excluídos do e no espaço escolar. Do espaço, no sentido da não presença física,

²⁷ Para a autora, o modelo médico da deficiência compreende a deficiência como uma variação do normal; o modelo social da deficiência compreende a deficiência como um estilo de vida, uma entre as diversas formas de estar no mundo, entendia-se que o deficiente seria uma pessoa potencialmente produtiva se fossem retiradas as barreiras que impediam o desenvolvimento de suas potencialidades; as influências dos estudos culturais e feministas, considerados a segunda geração de teóricos do modelo social, mostraram que além da opressão sofrida pelo corpo deficiente, existem outras variáveis de desigualdades, tais como raça, gênero, orientação sexual e idade. As teóricas feministas trazem também três pontos para o debate: crítica ao princípio da igualdade pela independência - não importa o quanto sejam eliminadas as barreiras, alguns deficientes jamais terão independência ou capacidade para o trabalho; a emergência do corpo com lesões - criticam o esquecimento do corpo pelo modelo social; a discussão sobre o cuidado - ressaltam que muitas pessoas necessitam do cuidado como condição de sobrevivência.

²⁸ Diniz (2007) cita que, entre as velhas categorias, estavam os descritores: aleijado, manco, retardado, pessoa portadora de necessidades especiais e pessoa especial.

assim como, no espaço, na medida em que estão presentes, mas não estão aprendendo e construindo conhecimentos. (Carvalho 2010a).

A autora pondera também que existe uma “luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo **inclusão** e o outro, dos que defendem a **proposta da educação inclusiva**”. (Carvalho 2006, p.30, grifo nosso). Os que defendem o termo **inclusão** entendem-no como paradigma, propõe a superação do paradigma da **integração**, enquanto que, por outro lado, os teóricos que pleiteiam a proposta da **educação inclusiva**, fazem no intuito de não “desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da **educação inclusiva**” (2006, p.30). A autora explica que o termo **inclusão** não é autoexplicativo e pode ser interpretado, erroneamente, apenas como inserção física.

Derivadas da proposta da **educação inclusiva**, a pesquisadora apresenta e diferencia (2011, informação verbal)²⁹ as expressões **inclusão escolar** e **inclusão educacional escolar**, sendo que ambas delimitam, como lócus, o espaço escolar, mas têm uma abrangência ampla no que se refere aos sujeitos, não são específicas apenas para os alunos nomeados, pela autora, **em situação de deficiência**, encerram também “minorias excluídas” (2006, p. 26) e outras “que nunca tiveram acesso às escolas” (2006, p. 27).

Ao enfatizar a **inclusão escolar**, a autora ressalta que:

Quando procuramos esclarecer que o **paradigma da inclusão escolar** não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a **inclusão** é para os alunos da educação especial passarem das classes especiais e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam ingressar, ficar e aprender. (CARVALHO, 2006, p. 27, grifo nosso).

Carvalho considera que a expressão **inclusão escolar** poder ser entendida simplesmente como presença física na escola, por isso, faz a opção pela expressão **inclusão educacional escolar**, delimitando o processo educacional³⁰ que acontece

²⁹ Esta diferenciação foi confirmada, via telefone, no dia 15/06/2011.

³⁰ Entendendo que a educação não se restringe ao espaço escolar, pode acontecer em diversos espaços sociais – na família, na igreja, em organizações não governamentais, entre outros. A educação escolar tem intencionalidades, requerendo planejamento e procedimentos metodológicos adequados.

no espaço escolar. Para a autora, o vocábulo educacional contido na expressão indica que a **inclusão educacional escolar** vai muito além da presença e/ou inserção no espaço escolar, implica integração³¹, implica respostas educacionais de melhor qualidade para todos os alunos, pois a educação, no espaço formal da escola, requer aprendizagem, participação, desenvolvimento integral e global de todos os alunos. Para a **inclusão educacional escolar** ser formalizada é necessária a presença física, mas o processo não pode e não deve encerrar-se somente com a presença física.

Mittler (2003) apresenta o termo **inclusão** no sentido mais amplo da palavra, assinalando “que **inclusão** não é alusiva somente às escolas, mas a toda sociedade” (p. 16), neste sentido, o autor define que:

A **inclusão** não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo 'necessidades educacionais especiais'. (MITTLER, 2003, p. 16).

A **inclusão** diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independente de sua idade ou de rótulos. (MITTLER, 2003, p. 17).

No primeiro extrato, o autor trata da **inclusão** com relação exclusiva ao espaço escolar. Na primeira frase do segundo trecho, a ideia de inclusão foi formulada mais amplamente, não foram apontados espaços e nem grupos específicos. Na segunda frase do segundo segmento, o autor pontuou como deve ser a educação que respeita o princípio “de ter oportunidades de escolha e autodeterminação”.

Mittler adverte para a relação entre pobreza e capacidade acadêmica, indicando que “a maioria das crianças que são menos capazes academicamente são também aquelas que vivem nas áreas em desvantagens social e econômica” (p. 23). Informa, ademais, no início da obra *Educação Inclusiva: contextos sociais*, que o tema subjacente ao trabalho é a influência da pobreza e das desvantagens sociais

³¹ Não entendido como paradigma da Educação Especial, mas no sentido amplo da palavra, que significa estar juntos, fazer parte, interagir.

como forças de exclusão. Neste sentido, analisa que a expressão **necessidades educacionais especiais** pode ser considerado “algo discriminatório”³² (p.32).

Ao fazer ponderações sobre a pobreza e as desvantagens sociais e a sua relação com a aprendizagem e a não-aprendizagem, Mittler também traça um paralelo com a educação de crianças e jovens que ele prefere chamar de “excepcionais” e/ou com “necessidades ‘excepcionais adicionais’”³³, afirmando que:

O objetivo da **inclusão** é precisamente mudar o que está em geral disponível através da reforma da organização e do currículo das escolas e do sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades. (p. 33, grifo nosso).

A **inclusão**, na maior parte das vezes, resulta em freqüentar a escola que um aluno jamais freqüentaria na ausência de uma necessidade especial significativa. (p. 35, grifo nosso).

A **educação inclusiva** é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio a aprendizagem ou um outro professor na sala de aula. (p. 35, grifo nosso).

O conceito de **necessidades educacionais especiais**, de acordo com Mittler (2003), apresenta relação estreita com as pessoas com deficiência. Neste sentido, não é coerente com a proposta de **educação inclusiva** que, para ele, visa a englobar todas as crianças, inclusive e principalmente, as que se encontram em situação de pobreza e que, por isso, têm a possibilidade de encontrar dificuldades na aprendizagem escolar.

Ao pontuar que o termo **inclusão** não se restringe somente às escolas e a **alunos rotulados com a expressão necessidades educacionais especiais**, pode-se compreender que Mittler (2003) usa os vocábulos **inclusão** e **educação inclusiva** para referir-se de forma mais específica à **inclusão**, no espaço de educação formal – a escola, de alunos que ele considera em situações

³² Mittler (2003, p. 58 e 59) afirma que a expressão **necessidades educacionais especiais**, é originária do Relatório Warnock (DES, 1978) e que, no documento, dizia respeito apenas às deficiências significativas. Por isso, destaca que a expressão pode ser considerada discriminatória quando estendida a outras crianças.

³³ O autor realiza a opção pelo termo “excepcional” (p.34) em substituição à terminologia “necessidades educacionais especiais” e também propõe o uso da expressão “necessidades ‘excepcionais adicionais’” (p. 58). O autor justifica a sua escolha por considerar que a terminologia “necessidades educacionais especiais” cresceu além de sua utilidade e justifica que “essas crianças são consideradas especiais apenas porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder as suas necessidades [...] devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação de crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios ao sistema” (p. 32).

desfavoráveis para a aprendizagem. Neste cenário de alunos em situações desfavoráveis para a aprendizagem, o autor inclui os alunos **excepcionais** ou com **necessidades excepcionais adicionais**.

Mittler (2003) manifesta que a terminologia **necessidades educacionais especiais** sobreviveu tanto tempo pela dificuldade em achar uma expressão para substituí-la e também pela sua incorporação à legislação. Explica, além disso, que a mesma expressão passou a ser mais difundida com a divulgação do Relatório Warnock, em 1978, que fazia menção às necessidades das crianças com **deficiências** e não às crianças em situação de pobreza e que apresentam riscos de não aprendizagem ou de aprendizagem insignificativa ao iniciarem a escolarização e que poderão ser consideradas com necessidades educacionais especiais sem tirem deficiências. Pondera o autor:

esse modo de pensar é bastante estreito e precisa ser mudado se pretendemos beneficiar-nos dos novos desenvolvimentos, seja no âmbito nacional, seja no local, e garantir que a necessidade das crianças com deficiência sejam totalmente incluídas em um serviço que é concebido de uma maneira mais ampla e mais abrangente. (Mittler, 2003, p. 59).

Sob tal perspectiva, o autor faz a opção pelos termos **excepcional** (p. 34) e **necessidades “excepcionais adicionais”** (p. 58), embora tenha consciência de que eles também têm limitações e podem não se estender por muito tempo.

Destarte, mesmo reconhecendo a amplitude do termo **inclusão**, o autor faz um recorte da **inclusão** de pessoas em situação de desvantagem no espaço escolar, o que é coerente com a sua área de estudos e atuação profissional³⁴.

Rodrigues (2006) também se dedicou ao conceito de **inclusão**, fazendo alusão ao crescimento cada vez maior da exclusão social, identificando que “quanto mais a exclusão social efetivamente *crece*, mais se *fala* em inclusão”. (p. 300, grifo do autor). Rodrigues (2006) explica que “o termo ‘inclusão’ tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc”. (p. 300).

O estudioso ainda esclarece que o termo **inclusão** está relacionado com o fato de “*não ser excluído*” (p. 301, grifo do autor) e isso não limita os espaços sociais

³⁴ Peter Mittler é professor Emérito de Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Manchester (Reino Unido).

que mais comumente têm sido entendidos como espaços de **inclusão**. Ao se referir à **inclusão na educação** Rodrigues afirma que

implica, antes de mais, rejeitar por princípio, a exclusão (presencial e acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de **educação inclusiva** (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (2006, p. 301 e 302).

É inclusiva ao propor uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular. (p. 304)

O autor pondera que os sistemas educativos têm usado o termo **inclusão**, nos seus textos legais, como usaram-no relacionado às estruturas sociais e, por isso, o que os sistemas entendem por **inclusão** pode ser coisas diferentes. Outro fato que torna a **educação inclusiva** polêmica, em conformidade com Rodrigues (2006), refere-se às contradições existentes entre as leis e as práticas das escolas. As leis e os discursos escolares são inclusivos, porém, a prática nem sempre condiz com o discurso. Rodrigues faz alusão à **educação inclusiva** como uma educação para todos os alunos no espaço formal – a escola. Para ele, todos são “diferentes”, os alunos e os professores.

Assim, a **educação inclusiva** pode beneficiar a todos, até mesmo os alunos com dificuldades de aprendizagem que, por não terem uma condição de deficiência identificada, geralmente³⁵, não recebem uma ação pedagógica apropriada as suas dificuldades.

No que concerne a tal aspecto conceitual, no Brasil, dentro do Ministério da Educação, até o ano de 2011³⁶, havia duas secretarias que trabalhavam com a temática da **inclusão** em perspectivas diferentes, a Secretaria de Educação

³⁵ No Brasil, após a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as crianças com dificuldades de aprendizagem deixaram de ter direito a atendimento educacional especializados nas salas de recursos e/ou multifuncionais.

³⁶ O Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 extinguiu a Seesp. A Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) passou a contar com quatro diretorias: Diretoria de Políticas de Educação Especial; Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania.

Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Conforme Garcia (2008), a Seesp atuou na temática da **educação inclusiva** enfatizando, principalmente, os “serviços educacionais especializados” ofertados aos alunos com **necessidades educacionais especiais**. A Secad trabalhou em uma perspectiva de **inclusão educacional** de todos os alunos, tendo os objetivos “voltados para o atendimento educacional da diversidade da população brasileira e da redução das desigualdades educacionais” (p. 15) reunindo os seguintes temas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

Garcia (2008, p.15) compreende que tanto a política de **educação inclusiva** quanto a de **inclusão educacional** são “faces da política educacional no que se refere ao debate sobre inclusão”. Neste cenário, a educação de **alunos com deficiência, NEEs e NEs** está dentro do universo das políticas de **inclusão educacional**. Desse modo, pode-se entender que, segundo a autora, **inclusão educacional** é um conceito mais amplo, que não envolve apenas os **alunos com deficiência, NEEs e NEs**. A **educação inclusiva**, sob tal panorama, é apenas um dos aspectos da **inclusão educacional**.

Assim, teoricamente, a Seesp deveria fazer parte da Secad, ser um dos seus temas, o que veio a acontecer somente com o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Talvez a explicação para a existência, até então, de duas secretarias diferentes seja o fato da Seesp ter sido criada muito antes que a Secad, que foi instituída apenas em 2004.

5 DOCUMENTOS POLÍTICOS NACIONAIS E AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Serão apresentadas, neste capítulo, considerações sobre os documentos representativos das políticas nacionais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional, que poderão produzir efeitos nas políticas para a educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul:

- BRASIL. **Lei nº 9.304/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. CNB/CEB. **Resolução nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 5296/2004**, que regulamenta as Leis nº 10.048, de oito de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773/2006**, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: 2008. Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011.
- BRASIL. CNB/CEB. **Parecer nº 13/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

- BRASIL. CNB/CEB. **Resolução nº 04/2009**, sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.
- BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

A acessibilidade, entendida como indispensável nas propostas que visam à promoção de uma educação inclusiva para as pessoas visualizadas, hoje, como público-alvo da Educação Especial, é tratada com mais aprofundamento.

A Lei nº 9.394/1996, no seu 4º artigo, afirma que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos **educandos com necessidades especiais**, preferencialmente na rede regular de ensino”, também dedica o capítulo V para a Educação Especial, definida como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, **para educandos portadores de necessidades especiais**”³⁷ (BRASIL, 1996).

Como garantia dos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais, o artigo 59 prevê:

- 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;

³⁷ A LDB considera, como alunos da Educação Especial, os “educandos portadores de necessidades especiais”, ampliando o campo de atuação da Educação Especial.

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Também está prevista a Educação Especial para o trabalho, entendida como necessária para a integração na vida em sociedade. O item I refere-se aos aspectos pedagógicos do funcionamento do ensino e necessários para que o ensino “preferencialmente na rede regular de ensino” seja efetivado de fato. O item II trata da terminalidade específica para o ensino fundamental, trazendo uma temática polêmica, pois possibilita que as escolas façam essa opção sem esgotarem os métodos, as técnicas e os recursos educativos.

Ainda na LDB, podem ser identificados, em outros componentes do texto, elementos que podem/poderão ser utilizados pelos Institutos Federais para justificarem as suas propostas de educação inclusiva, pois fazem referências a grupos que, historicamente, têm estado em condições de desigualdade social e, por sua vez, em condições desfavoráveis o ingresso na escola e assim acesso à aprendizagem escolar. O artigo 28, por exemplo, trata da educação básica para a população rural, determinando que os sistemas de ensino devam promover adaptações necessárias, especialmente relacionadas a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas; à organização curricular própria, com adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; à adequação à natureza do trabalho na zona rural. Contudo, apesar da LDB tratar tanto da educação básica quanto da educação superior, ao referir-se a população rural, ela menciona apenas a educação básica, o que pode indicar que acredita-se que essas pessoas não ingressarão no ensino superior.

Em diferentes passagens do texto da LDB, encontram-se referências aos indígenas e afro-brasileiros, sendo, a partir de 2008, obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (artigo 26-A). Ainda, para as comunidades indígenas, ficou assegurada a utilização da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem (§ 3º do artigo 32).

A educação de jovens e adultos, tratada na seção V do capítulo referente à Educação básica, “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria” (artigo 37). A partir da

Lei nº 11.741/2008³⁸, a educação de jovens e adultos “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (§ 3º do artigo 37).

A Lei 11.741³⁹ também reformulou o capítulo III da LDB, destinado à educação profissional, que passou a abranger cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação técnica de nível médio e educação tecnológica em cursos de graduação e pós-graduação.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, definiu, em seu artigo 1º, que “a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem **necessidades educacionais especiais**⁴⁰, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”.

No que se refere à educação profissional, o artigo nº 16 viabiliza que as instituições de ensino forneçam certificação de conclusão do ensino fundamental a alunos com grave deficiência mental ou múltipla que não apresentar resultados de escolarização, assim como o encaminhamento para a educação de jovens e adultos e educação profissional.

Na sequência, o artigo 17º prevê que:

[...] as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Além disso, dispõe que as escolas de educação profissional podem estabelecer parcerias com escolas especiais “tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas

³⁸ A Lei nº 11.741/2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

³⁹ Com relação à educação técnica de nível médio, a mesma lei, inseriu na seção IV, referente ao ensino médio, a seção IV-A, para tratar da educação profissional técnica de nível médio que poderá ocorrer articulada ao ensino médio, nas formas integrada (com matrícula única) e concomitante (com matrículas distintas), e subsequente para aqueles que tenham concluído o ensino médio.

⁴⁰ As diferentes terminologias adotadas para fazer referência aos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil já foram contempladas anteriormente.

especiais” (p. 5) e também podem “avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas nos seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o **mundo do trabalho**” (p.5, grifo nosso), embora não especifique o que seria este mundo do trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) expressa que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades:

Na modalidade de **educação de jovens e adultos e educação profissional**, as ações da educação especial possibilitam ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na **educação indígena, do campo e quilombola** deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na **educação superior**, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 10-11).

Com a publicação da Política (2008), outros documentos foram elaborados no sentido de garantir a sua normatização e a sua posterior implementação. O Decreto nº 6.571/2008 que tratou sobre o atendimento educacional especializado foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que é mais amplo ao dispor também sobre a Educação Especial e não somente a respeito do atendimento educacional especializado.

Uma das diretrizes do mencionado Decreto para “a educação das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011b, p.1) é a “garantia de um sistema educacional inclusivo, em **todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011b, p.1, grifo nosso), de modo que mais uma vez a legislação é ampla ao citar todos os níveis, o que quer dizer educação básica e superior.

No documento, assim como na Política Nacional de Educação Especial (2008), são considerados público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De tal modo, a expressão “necessidades especiais” ou “necessidades

educacionais especiais” não está sendo utilizada para fazer referência aos sujeitos das políticas de Educação Especial nos documentos elaborados a partir de 2008.

A educação profissionalizante não é tratada, nomeadamente, pelo Decreto nº 7.611/2011 que prevê apoio técnico e financeiro⁴¹ para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2009 trata das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, já a resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui essas diretrizes. Tanto o parecer quanto a resolução não se referem especificamente à educação profissional, mas, no artigo 3º da resolução, está registrado que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009b, p.1).

Considerando que a acessibilidade é muito importante para a elaboração de propostas de educação inclusiva para o alunado da Educação Especial, especialmente as pessoas com deficiência, torna-se indispensável o estudo do Decreto nº 5296/2004 que, dentre outras coisas, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. O decreto em questão apresenta conceitos de acessibilidade e barreiras, explanando os tipos de barreiras que podem existir:

I – **acessibilidade**: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida:

II – **barreiras**: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) **barreiras nas edificações**: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos serviços de transportes; e

d) **barreiras nas comunicações e informações**: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de

⁴¹ Entretanto, o artigo 9º anuncia “as despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta de dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2011, p.3).

comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso a informação.

Manzini (2008) alerta para as confusões conceituais que os profissionais da Educação Especial fazem quando se referem à acessibilidade e ao acesso. Para o autor, a palavra acesso, muito utilizada nos documentos nacionais que visam a garantir a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, pode aludir ao *status* social e a espaço físico. No primeiro caso, as pessoas podem ter acesso a, por exemplo, cargos de chefia, ao Ensino Superior público, à pós-graduação, a uma bolsa de estudos no exterior, entre outros. Com relação ao acesso ao espaço físico, Manzini (2008) indica que se pode ter acesso a espaços que não tenham condições de acessibilidade, por exemplo, a uma escola que não possui rampas ou ao segundo andar de um prédio que não possui elevador, ou seja, é possível ter acesso a espaços que não forneçam condição de acessibilidade.

O termo acessibilidade, em consonância com o autor, tem uma relação direta com o conceito de “acessível”, contido na norma NRB 9050 de 2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que registra:

Acessível: espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Para Manzini (2008), a definição encerra o conceito de acessibilidade “somente uma situação é acessível se nela estiver contida as condições de acessibilidade” (p.284). Por seu turno, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pode-se identificar duas relações diferentes com o conceito de acessibilidade. A primeira delas acha-se na quarta seção que explana o objetivo da Política, que é

assegurar a **inclusão escolar** de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso** ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; **acessibilidade** arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (2008a, p. 13, grifo nosso).

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da **acessibilidade** arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (2008a, p 14, grifo nosso).

A ideia de acessibilidade, se comparada com o decreto nº 5.296/2004 e as investigações de Manzini, é ampliada ao fazer menção à acessibilidade nos materiais didáticos e pedagógicos.

Porém, ao final do documento, novamente, o conceito de acessibilidade vincula-se ao conceito expresso no Decreto 5.296/2004, definindo que:

A **acessibilidade** deve ser assegurada mediante a eliminação de **barreiras** arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (2008a, p. 12).

Embora a Política refira-se à promoção da acessibilidade em materiais didáticos e pedagógicos, ela não menciona a existência de barreiras curriculares e pedagógicas.

A Resolução nº 4/2009⁴², em seu segundo artigo, afirma que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de **acessibilidade** e estratégias que eliminem as **barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de **acessibilidade na educação** aqueles que asseguram condições de **acesso ao currículo** dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

No Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado corresponde o “conjunto de atividades, recursos de **acessibilidade** e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011b, p. 1, grifo nosso).

⁴² Embora a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Resolução é específica para a Educação Básica.

Entre as ações que poderão receber apoio técnico e financeiro da união (artigo 5º) estão contempladas:

[...] V - adequação arquitetônica de prédios escolares para **acessibilidade**;
VI - elaboração, produção e distribuição de **recursos educacionais para a acessibilidade**; e
VII - estruturação de **núcleos de acessibilidade** nas instituições federais de educação superior (2011b, p. 2, grifo nosso).

A inclusão de “**recursos educacionais para a acessibilidade**” acena para possibilidades de acessibilidades diferentes das contempladas no Decreto nº 5.296/2004. Entretanto, o parágrafo 5º do mesmo artigo, ao definir o objetivo dos núcleos de acessibilidade, não faz referência aos recursos educacionais, estando mais coerente com o Decreto 5.296/2004

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (2011b, p. 2).

Pode-se perceber que estes documentos trazem os termos acessibilidade, barreiras e acesso de formas diferentes, inclusive com disparidade em um mesmo documento. Os três últimos documentos são mais abrangentes, pois a superação das **barreiras** contidas no Decreto nº 5.296/2004 pode não ser suficiente para possibilitar o **acesso ao currículo**, à acessibilidade nos materiais didáticos e pedagógicos e à elaboração, à produção e à distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Neste sentido, a Resolução nº 4/2009 fez-se inovadora ao introduzir a necessidade de recursos de **acessibilidade na educação** que eliminem as **barreiras** que impedem a plena participação na sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem, promovendo o **acesso** ao currículo e a utilização de materiais didáticos e pedagógicos.

Ao considerar-se, por exemplo, alunos com deficiência mental, muitas vezes, a superação das **barreiras** de comunicação e informação não garante o **acesso** ao currículo, ou assegura apenas o acesso e não a aprendizagem, sendo necessários outros procedimentos que extrapolam o conceito de **acessibilidade** contido no

Decreto nº 5.296/2004, tais como: adaptação de materiais, de conteúdo, de recursos, de objetivos, de avaliação, de currículo, entre outros. Tal situação chama a atenção para outro tipo de acessibilidade, a acessibilidade na educação (Resolução nº4/2009) e a acessibilidade pedagógica (Miranda, 2008).

Manzini (2008), talvez por ter escrito o texto a que se faz referência antes da publicação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e das regulamentações que dela derivam (Decreto nº 7.611/2011, Parecer CNE/CEB nº 13/2009, Resolução nº 4/2009), pontuou que existe muita confusão entre os termos acesso e acessibilidade. Para o autor

a expressão 'é necessário que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação superior' é totalmente diferente da expressão 'é necessário que a universidade atenda aos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida' (Manzini, 2005). Enquanto a primeira expressão implica situações de luta, de busca de um objetivo, de movimentação social, que pode envolver até a questão de cota de vagas; a segunda expressão deverá referir a questões sobre, por exemplo, a possibilidade de uma pessoa surda realizar um exame vestibular tendo como condição um interprete de libras, ou a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual receber um texto em Braille ou um computador com leitor de tela com o material do exame em meio digital. Ou seja, que o material esteja acessível. A acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas ao cotidiano. A palavra acesso implica processo de mudança, busca. A palavra acessibilidade indica um produto concreto (MANZINI, 2008, p. 284-285).

Com esta explicação, o autor busca pontuar que existem algumas confusões conceituais na área da Educação Especial. Duas delas são concernentes às expressões acessibilidade ao currículo e acessibilidade atitudinal.

Manzini (2008) observa que a expressão acesso ao currículo está mais de acordo com o que é pretendido quando se faz referência a "acessibilidade ao currículo", ou seja, para ter acesso ao currículo são necessárias condições de acessibilidade, por exemplo, intérprete de Libras para o aluno surdo, material em Braille e leitores de tela para alunos cegos.

Considerando a definição de **acessibilidade** expressa pelo Decreto nº 5.296/04, o autor esclarece que ela não contempla **barreiras atitudinais**, sendo equivocada a expressão **acessibilidade atitudinal**. O conceito de **barreira atitudinal** associa-se a processos sociais de exclusão e discriminação, que são diferentes das exclusões do ambiente físico e estrutural. Manzini (2008) pondera, dessa forma, que, embora existam **barreiras atitudinais**, elas não se referem ao

conceito de **acessibilidade** e, por isso, a expressão **acessibilidade atitudinal** não é correta, de acordo com o autor.

Contudo, alguns estudiosos não têm esse mesmo entendimento. Nunes e Nunes Sobrinho (2008), por exemplo, embasam-se na psicologia ambiental⁴³ para pensarem questões referentes à **acessibilidade** e, assim, estabelecem relações entre **barreiras arquitetônicas** e **barreiras atitudinais**, compreendendo que

barreiras arquitetônicas refletem de fato **barreiras** atitudinais, sendo este o elemento paradigmático decisivo na consolidação do movimento inclusionista. Muito além da superação das **barreiras** físicas do ambiente, com toda a sua diversidade de propósitos e dimensões, o processo de **acessibilidade** implica também a superação de atitudes preconceituosas e de estigmas (NUNES e NUNES SOBRINHO, 2008, p. 277, grifo nosso).

Contudo, Manzini (2008, p. 285) questiona a relação estabelecida entre **barreiras arquitetônicas e atitudinais**, conforme se observa:

é questionável a ideia de que as **barreiras**, no sentido de falta de **acessibilidade**, refletem as barreiras atitudinais. Pois, a construção de uma **barreira arquitetônica** pode refletir somente a falta de informação sobre os elementos de **acessibilidade** necessários para a construção de ambientes fisicamente acessíveis, não sendo necessariamente originárias de atitudes. Talvez, o conceito mais adequado seja a necessidade de incorporação pela sociedade de uma cultura de **acessibilidade** (MANZINI, 2008, p. 286 e 287, grifo nosso).

O autor não nega a existência de **barreiras atitudinais**, apenas pondera sobre a sua não relação com o conceito de **acessibilidade**, explicando que “em psicologia social, é possível falar de **barreiras atitudinais**, mas elas em nada se relacionam com o conceito de **acessibilidade**” (MANZINI, 2008, p. 186 e 187, grifo nosso). O autor, entretanto, assinala que as **barreiras atitudinais** devem ser objeto de estudo da Educação Especial.

Já Miranda (2008), além de tratar sobre as **barreiras atitudinais**, também menciona as **barreiras pedagógicas** que os alunos vivenciam no espaço escolar. A pesquisadora analisou depoimentos de três estudantes, observando mecanismos e estratégias na prática pedagógica que ocasionam desigualdades de oportunidades escolares e dificultam a inclusão de alunos com deficiência na escola.

⁴³ Para os autores, a psicologia ambiental, constituída nos anos de 1960, tem como objeto de estudo o comportamento humano em relação com o ambiente físico, ordenado e definido pelo homem.

Os depoimentos demonstram as dificuldades que os alunos encontram no espaço escolar: a inacessibilidade aos materiais didáticos para uma aluna cega, as dificuldades de acesso às explicações dos professores por uma aluna com deficiência auditiva⁴⁴ e, ainda, no caso de uma aluna com deficiência mental, atitudes discriminatórias por parte dos colegas. Portanto, Miranda (2008) enfatiza a existência de **barreiras no cotidiano da sala de aula**, barreiras que dificultam o processo de interação e aprendizagem dos alunos, esclarecendo que

essas **barreiras são pedagógicas** quando se referem às condições para a construção do conhecimento no âmbito da escola e **atitudinais** quando são relativas às interações sociais e se relacionam diretamente com os aspectos pedagógicos, influenciando-se mutuamente (p. 292, grifo nosso).

A autora pontua também

Para eliminação de eventuais **barreiras**, de qualquer natureza, são necessários mecanismos que promovam a '**acessibilidade**', não só arquitetônica, mas também de comunicação, de equipamentos, de metodologias de ensino, de informação e de interações sociais, proporcionando as condições para a convivência conjunta de todos (p. 293, grifo nosso).

Embora a autora faça alusão apenas a **barreiras pedagógicas** e não formalize, no texto, a necessidade de **acessibilidade pedagógica** para a superação das referidas barreiras, pode-se entender, seguindo esta linha de reflexão, que a **acessibilidade pedagógica** é um imperativo para a educação das pessoas consideradas, atualmente, como público-alvo da Educação Especial.

Tomando-se como ponto de partida o panorama dos Institutos Federais⁴⁵, que englobam tanto o nível⁴⁶ da Educação Básica quanto da Educação Superior, interessa atentar para o que tem sido produzido em termos de políticas de educação inclusiva para cada nível de ensino, especialmente para a etapa do Ensino Médio e para a educação superior.

⁴⁴ Mantivemos a expressão utilizada pela autora, deficiência auditiva, “essa aluna é oralizada, usa aparelho auditivo e faz leitura labial” (2008, p.291).

⁴⁵ Os Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, devem disponibilizar 50% de suas vagas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 20% para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, nas áreas de ciência e matemática e para a educação profissional.

⁴⁶ Segundo a LDBEN nº 9.394/96, a educação escolar compõe-se por níveis, etapas e modalidades. Temos os níveis da educação básica e da educação superior. As etapas da educação básica são a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Entretanto, deve-se observar que a Política Nacional de Educação Especial (2008), apesar de conceber que Educação Especial realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, não explicita diretamente o Ensino Médio, assim como faz com a educação infantil e a educação superior.

O artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011 indica que

a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011b).

Dentre estas ações, está a “estruturação de **núcleos de acessibilidade** nas instituições federais de educação superior”. Segundo o documento, os **núcleos de acessibilidade** visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011b).

Contudo, a Resolução nº 4/2009 não se estende para a educação superior, pois instituiu as diretrizes do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** na educação básica, apesar de também pontuar que a Educação Especial dá-se em todos os níveis⁴⁷, etapas e modalidades de ensino e mesmo com a educação superior tendo sido mencionada já no Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto 7.611/2011.

Dessa maneira, considerada a grade de legislações, conceitos e preposições, sobressaem-se alguns elementos contraditórios e/ou pelos menos diferentes, nos quais podem estar se fundamentando tanto os Institutos Federais ao elaborarem os seus documentos institucionais, quanto os pesquisadores que olham para os documentos em pauta.

Desse modo, os Institutos Federais na medida em que devem, segundo a Lei nº 11.892/08, ofertar educação profissional e tecnológica – em todos os níveis e modalidades, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, têm dois tipos de comprometimentos frente à

⁴⁷ A LDB divide a educação escolar em dois níveis, a educação básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior.

proposta de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O primeiro deles, como instituições que promovem a educação básica, eles devem oferecer atendimento educacional especializado, de acordo com o que está previsto no artigo 1º da Resolução nº 4/2009

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de **Atendimento Educacional Especializado** da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Em continuidade, na condição de instituições federais que ofertam a educação superior, poderão estruturar **núcleos de acessibilidade** para a oferta de **atendimento educacional especializado**.

Ainda, considerando as especificidades das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, tem-se, datada do ano de 2001, a Ação TEC NEP –Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. No Documento Básico da Ação TEC NEP, que está na sua terceira versão (2010), acha-se expresso que a ação é desenvolvida por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP)

visa construir centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica que possibilitem o acesso, permanência e saída com êxito das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento). (2010b, p.4).

Expresso de outra forma, a ação em questão, embora não faça referência direta, está voltada para as pessoas que são consideradas, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), público-alvo da Educação Especial.

A ação é direcionada para as instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, mas deve estabelecer parcerias com vistas a

ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e continuada, técnicos, graduações e pós-graduações, incluindo aqueles que habilitem ou reabilitem pessoas para atividades laborais, permitindo acesso ao mundo do

trabalho e ao mundo produtivo, buscando sua emancipação econômica. (2010b, p. 4)

Este programa tem como estrutura o Grupo Gestor Central, o Grupo Gestor Regional, o Grupo Gestor Estadual e o Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas⁴⁸ (Napne), entendido como

o setor que, dentro da instituição, articula processos e pessoas para a implantação/ implementação da Ação TEC NEP em âmbito interno, envolvendo todo recurso humano e também os pais dos estudantes. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência" e aceitação da diversidade.⁴⁹

Anjos (2006), em sua dissertação de mestrado, propôs estudar o programa e trouxe algumas contribuições importantes para entender como ele desenvolveu-se até o ano de 2005. A autora destaca que o Programa TEC NEP visa à inserção e à permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. Com relação ao Napne, Anjos (2006) ressalta que,

embora as escolas possam ter núcleos e coordenadores instituídos, isso não significa que as mesmas possuam um setor específico, em termos de estrutura física, para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (, p. 55).

Em outras palavras, pode-se compreender que a existência dos Napnes nos Institutos Federais por si só não garante que a instituição promova a educação dos sujeitos que lhe são atinentes.

Rech (2011), de certa forma, chega a esta constatação no seu Projeto de Dissertação intitulado "A política de perspectiva inclusiva para os sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina", pois sentiu a necessidade de redimensionar a sua proposta inicial de pesquisa ao perceber "com

⁴⁸ Os aspectos conceituais do TEC NEP não são claros, em alguns documentos, é feita referência ao Programa TEC NEP e, em outros, à Ação TEC NEP. As terminologias atribuídas ao Napne também são ambíguas, em alguns documentos, é "Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas" – Manual de Orientação da Ação TEC NEP (sem data) – no *site* do Programa TEC NEP encontra-se a expressão "Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas", no documento básico (versão III de 2010) trata-se de "Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais".

⁴⁹ Definição encontrada no endereço eletrônico:
http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=190:setec&id=12779:programa-tec-nep&option=com_content&view=article, acesso em nov. 2011.

uma breve análise dos dados, que a maioria dos alunos estava em câmpus que não haviam implementado NAPNE, e em cursos FIC⁵⁰” (p. 25).

Anjos (2006) destaca que uma proposta de educação para o trabalho representa avanços na conquista de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, tece ponderações importantes para a pesquisa desenvolvida na presente dissertação,

Os resultados demonstram que os objetivos propostos no Programa TEC NEP e as estratégias precisam ser reavaliadas. [...]. Verifica-se que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos e tecnológicos das escolas federais ainda são incipientes, merecendo uma reflexão tanto sobre o sentido de implementação do Programa, bem como estar avaliando seus resultados. Na implementação do Programa verifica-se a difusão do pensamento neoliberal, tornando comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança de parceria com a sociedade para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, eximindo assim, a responsabilidade do poder público (ANJOS, 2006, p. 85)

Considera-se que a finalização da dissertação de Rech contribuirá para avaliar se o cenário encontrado por Anjos (2006) acena com possibilidades de mudanças a partir da criação dos Institutos Federais, na medida em que um dos objetivos do estudo é “compreender qual perspectiva de inclusão perpassa a política de inclusão no IF-SC” (p. 21).

Destarte, o que se apresenta para os Institutos Federais com relação às propostas de educação inclusiva é desafiador, especialmente se somados aos demais itens que lhes competem⁵¹. Aprender as características das propostas de educação inclusiva pode proporcionar o conhecimento de experiências relevantes, bem como abrir espaço para a discussão sobre outras alternativas de inclusões (lócus e sujeitos).

⁵⁰ A oferta de cursos FIC (formação inicial e continuada) é um dos objetivos dos Institutos Federais e tem como objetivo a “capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, **em todos os níveis de escolaridade**” (BRASIL, 2008e, grifo nosso).

⁵¹ A título de conhecimento, os Institutos Federais, segundo o artigo 7º da Lei nº 11. 892/2008, têm como objetivos, resumidamente: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar educação superior (cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização; cursos de pós-graduação *stricto sensu*).

Deve-se atentar para alguns aspectos ao fazer leituras de pesquisas e de dados que tratam da educação inclusiva, não se podendo mais realizar uma interpretação romântica da inclusão, considerada no sentido lato do termo e vinculada a práticas filantrópicas. Com esta pesquisa, buscou-se efetuar uma leitura crítica, problematizadora e, principalmente, consciente de que quando se trata de educação e propostas de educação inclusiva nem tudo é o que parece ser.

Assim sendo, passa-se a pontuar alguns elementos que ajudam a focalizar⁵² o que se compreende sobre educação inclusiva, tentando estabelecer relações com a educação profissional, identificando enigmas que ainda carecem de investigações e explicações.

5.1 Educação Inclusiva⁵³, Educação Especial e Educação Profissional: algumas aproximações

Considerando que, nas escolas de educação básica, os professores de Educação Especial, hoje, os professores responsáveis⁵⁴ pelo AEE – que não são necessariamente mais professores de Educação Especial – têm sido, historicamente, responsabilizados pelas propostas que visam à inclusão de seu alunado, nos Institutos Federais, caso não se atente para este aspecto, poderá acontecer dos professores do **AEE** ou os **núcleos de acessibilidade** e **Napnes** serem responsabilizados pela efetivação, ou não, da educação desse público específico.

Embora sendo necessários os espaços já mencionados dentro das instituições educacionais, eles podem ser, equivocadamente, responsabilizados pelo sucesso ou não de uma proposta que se nomeia inclusiva que, enquanto ideal inerente em um projeto pedagógico, deve ser um ideal de todos.

⁵² Utilize-se a palavra focalizar no sentido de “colocar a luz sobre”, mais ou menos como uma lanterna que, no meio da noite, ilumina apenas o foco para onde é direcionada.

⁵³ Entende que uma educação que se pretende inclusiva deverá oportunizar que todos ingressem na escola e nela construam conhecimentos.

⁵⁴ Os professores de Educação Especial continuam sendo responsáveis pelo AEE, mas não são mais os únicos. A resolução nº 4/2009 prevê que, para atuar com o AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Essa formação específica está sendo ofertada pelo Ministério da Educação, através de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância.

A expressão educação inclusiva instiga a pensar sobre as demandas inerentes e necessárias ao processo educacional de todas as pessoas em qualquer nível, etapa e modalidade, especialmente, considerando-se que,

nesse início de século XXI, o conceito de acessibilidade extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população. (NUNES e NUNES SOBRINHO, 2008, p. 270).

Dessa maneira, pode-se entender que uma instituição de ensino pode oferecer condições de ingresso diferenciado as pessoas consideradas hoje público-alvo da Educação Especial sem ter acessibilidade e, também, ofertar acesso e acessibilidade sem ter formas de ingresso diferenciado.

Como exemplos da primeira situação, é possível citar casos fictícios, em que instituições de Ensino Superior permitem o ingresso à educação superior, através de reservas de vagas, por exemplo, para indígenas, afro-descendentes, oriundos de escolas públicas e/ou do meio rural, idosos e pessoas com deficiências, mas não lhes asseguram condições de acessibilidade, o que limita e, em alguns casos, impossibilita a conclusão do curso.⁵⁵

Em alguns casos, as medidas para garantir o cumprimento das exigências inerentes ao estar estudante (ir para a aula, realizar leitura de textos, elaborar trabalhos, fazer uma avaliação) são tão ou mais importantes que o ingresso através de reservas de vagas. Um aluno cadeirante, por exemplo, não tem como se deslocar para a aula no terceiro andar de um prédio que não tem elevador.

Já, com relação ao segundo caso, entende-se que podem existir instituições que, mesmo sem oferecerem condições de ingresso diferenciadas, realizam as adaptações adequadas às necessidades de seus alunos. Veja-se este exemplo fictício: um aluno cadeirante ingressa em um curso técnico em agropecuária ou em um curso superior de agronomia sem fazer uso de reserva de vagas, ou porque a instituição não tem essa política afirmativa ou por ser uma opção do aluno. No entanto, a instituição, consciente do seu compromisso com a educação de todos os alunos, passa a adotar medidas no sentido de promover o acesso e a acessibilidade deste educando, seja colocando as aulas da turma no primeiro andar do prédio,

⁵⁵ Quando me refiro à conclusão do curso, entendo que essa conclusão deve estar associada ao princípio básico inerente ao processo educacional em um espaço formal, a aprendizagem e a construção de conhecimento.

construindo rampas de acesso, adquirindo mobiliário adequado, disponibilizando formas de o aluno participar de aulas práticas, adaptando a metodologia do professor e, quando necessário, adaptando o currículo.

Outro exemplo pode ser o caso de alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência mental, que ingressam no Ensino Superior sem fazer uso da reserva de vagas. Os professores, ao perceberem as dificuldades dos alunos, passam a realizar as adaptações de suas metodologias e avaliações como tentativa de facilitar a apreensão do conteúdo por parte deste grupo de estudantes.

Compreende-se, pois, que não é impossível uma instituição oferecer condições de ingresso diferenciado e não ofertar condições de acesso e acessibilidade.

O ingresso, através de cotas e/ou reserva de vagas, pode refletir apenas uma necessidade institucional de adequação legal, de captação de recursos, de filiação a uma política de governo, entre outros. Nesses casos, a deliberação sobre o ingresso diferenciado pode ecoar as concepções de alguns gestores apenas e não de toda a comunidade acadêmica, que pode não se sentir comprometida com a proposta, como afirma Watzlawick (2011, p. 15 e 16):

essa forma de acesso à educação superior pelo sistema de cotas não tem aprovação do conjunto da sociedade, ocasionando polêmicas e especulações de ordem social, por conta da legalidade, do risco e dos prejuízos que são analisados por diferentes grupos sociais, culturais, éticos e de direitos.

A estudiosa, após realizar uma pesquisa com doze alunos que ingressaram na Universidade Federal de Santa Maria, em 2009, através do sistema de cotas⁵⁶ para pessoas com NEs, afirma que:

Nem sempre as ações demandadas pelos representantes de áreas, dos cursos e da Universidade, para atender os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, se confirmaram como ações favoráveis ao processo de inclusão. Isso ocorreu porque essas instâncias não respondem ou não solucionam com prioridade, nem com tratamento diferenciado e ou com atendimento imediato às situações conforme o estabelecido no Decreto Federal nº 5296/2004, entre outros dispositivos legais. Assim, para os envolvidos, tanto do ponto de vista de acesso, quanto do prosseguimento dos estudos, há que serem revistos os procedimentos a

⁵⁶ O sistema de cotas foi instituído na Universidade Federal de Santa Maria pela Resolução nº 011/2007.

fim de poder continuar com sucesso esse processo de reservas de vagas (2011, p. 16).

O ingresso no Ensino Superior através das cotas ou reservas de vagas não encerra em si as possibilidades e as necessidades de acesso(s) – acesso ao currículo, aos materiais didáticos, aos espaços físicos, aos espaços de discussões, às informações, entre outros – fundamentais para a continuidade dos estudos. Neste sentido, a instituição, ao deliberar sobre a forma de ingresso, deve estar consciente das demandas inerentes a sua decisão política.

Simplesmente receber ou permitir o ingresso diferenciado, no caso específico, aos cursos ofertados pelos Institutos Federais, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, não garante que as instituições educacionais tornem-se inclusivas, no sentido lato do termo. A inclusão no espaço de educação formal vai muito além da presença física, muito além do cômputo de uma matrícula e requer uma logística institucional em prol do benefício acadêmico de todos os alunos.

6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RS: (DES) CONSTITUINDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS

6.1 Propostas de Inclusão

Com certeza, avançamos muito na conquista da capacidade de empatia com as causas que envolvem as pessoas com histórico de deficiência. A questão, no entanto, é saber se essas conquistas e essa capacidade estão sendo traduzidas em políticas públicas, única forma de garantir que a **piedade** e a **caridade** deixem de presidir ou ser as motivadoras das ações de pessoas e instituições. (BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p.143, grifo nosso).

A análise dos dados não teve a intenção de realizar comparativos entre as instituições estudadas na presente investigação. Contudo, ao aprofundar a apreciação dos documentos, semelhanças, diferenças e diferenças nas semelhanças foram sendo identificadas, de tal modo, mesmo analisando o que é comum nas três instituições, foi possível perceber modos diversificados de versar sobre/esse comum.

Desse modo, o que se pontua nesta apreciação remete ao que de diverso ou aproximado pode-se observar nos documentos elegidos para tal, fato que torna imprescindível ir além de uma reduzida análise comparativa, mas torna inadiável a demarcação da forma em que cada instituição foi se constituindo.

Assim sendo, já que se trata de instituições diferentes, foi inevitável estabelecer alguns elementos diferenciais que se transcrevem como comparativos. Entretanto, saliento que as semelhanças e as diferenças apresentadas não têm a finalidade de sugerir juízos de valor, elas apenas foram “surgindo” e chamando a atenção.

A expressão “justiça social”, constantemente, utilizada nos documentos educacionais, aparece nos princípios do Estatuto do IFSul, do IFFarroupilha e do IFRS, na mesma perspectiva, as expressões relacionadas à inclusão e à educação inclusiva também são comuns:

I. **compromisso com a justiça social**, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] IV.

inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências específicas; (IFFARROUPILHA, 2009, p. 1 e 2, grifos nossos).

II - **compromisso com a prática da justiça social**, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] VII - **compromisso com a educação inclusiva**, com a permanência do educando e com o processo educacional emancipatório; (IFSUL, 2010, p. 2 e 3, grifos nossos).

I. **compromisso com a justiça social**, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] IV. **inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;** (IFRS, 2009, p. 3, grifos nossos).

Essa característica comum nos Estatutos dos três institutos corrobora a ideia de Bueno (2008, p.57) de que “se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que uma sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva”. Assim, a desigualdade social “aparece” como algo natural nos discursos políticos e nos documentos.

Frente aos objetivos do presente trabalho, com base na análise dos Estatutos, foi possível construir uma suposição inicial: o IFSul, por não delimitar os sujeitos do “compromisso com a educação inclusiva”, apresentaria uma proposta mais abrangente, e o IFFarroupilha e o IFRS, por não se referirem à inclusão na educação, poderiam fazer menções a outras inclusões e, por fazerem referência às pessoas que têm sido consideradas público-alvo da Educação Especial limitar-se-iam a esses sujeitos. Entretanto, ao aprofundar a análise nos demais documentos, essa hipótese não se confirmou.

O IFFarroupilha, ao focar a “Responsabilidade social da instituição”⁵⁷, traz a inclusão educacional como uma dimensão a ser considerada, contemplando outros segmentos da sociedade e não apenas o “de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências específicas”, através do

compromisso com o ingresso e permanência dos **estudantes**, especialmente, os de **zonas rurais**; oriundos de **famílias que não possuem histórico de escolarização**; tratamento de temas de ensino que afligem populações locais de forma a valorizar o conhecimento que tem origem na experiência de vida dos educandos (2009, p.100, grifos nossos).

⁵⁷ “Responsabilidade social da instituição” constitui um item do PPI. O PPI do IFFarroupilha, assim como do IFSul, é parte integrante do PDI.

Além disso, no decorrer do PDI⁵⁸ do IFFarroupilha são relatadas experiências, em alguns de seus Câmpus, com pesquisa e/ou extensão em assentamentos do MST⁵⁹, APAEs⁶⁰, casa de detenção e com “portadores de necessidades educacionais especiais⁶¹” (IFFARROUPILHA, 2009, p. 53). A existência de populações indígenas nos municípios de abrangência do instituto acena para a necessidade do instituto “promover políticas e ações que atendam a estas populações na forma de ensino, de pesquisa e/ou de extensão” (IFFarroupilha, 2009, p. 61).

No capítulo dedicado às “Políticas Inclusivas do Instituto” (2009, p.202), fica expresso que serão priorizadas as ações voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais, gênero e diversidade sexual, étnico-racial, jovens e adultos, educação do campo e situação socioeconômica. Para a efetivação das ações inclusivas, está manifesta, no PDI, a necessidade de construção do Plano de Inclusão do Instituto⁶², que deverá ser direcionado para preparação para o acesso; condições para o ingresso; permanência e conclusão com sucesso; acompanhamento dos egressos.

A “preparação para o acesso” e as “condições para o ingresso”, entendidas como ações a serem pensadas por uma política inclusiva, permitem uma dupla interpretação. É possível entender que advêm de uma necessidade de preparação da/na própria instituição – corpo docente, discente e técnico administrativo, assim como a adequação arquitetônica para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida – antes da implantação de uma política de reservas de vagas, ou seja, antes do recebimento desses alunos. Compreendo que a preparação prévia da instituição, se não for a responsável para o sucesso da inclusão dos grupos que o IFFarroupilha propõe-se a priorizar será, no mínimo, um dos imperativos, pois, no caso da reserva de vagas por cotas para pessoas com deficiência, já existem pesquisas que apontam que

⁵⁸ No *website* do IFFarroupilha, o *link* de acesso ao PDI está identificado da seguinte maneira “Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) encaminhado para análise do MEC”.

⁵⁹ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

⁶⁰ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

⁶¹ Mantenho as expressões e/ou terminologias presentes nos documentos analisados.

⁶² Não encontrei, no *website* do IFFarroupilha, o Plano de Inclusão do Instituto. Dessa maneira, além de não poder analisá-lo também não posso concluir se ele foi realmente elaborado.

somente logo após o acesso surgem as dificuldades referentes a falta de acessibilidade física e deflagra principalmente a falta de acessibilidade atitudinal. Enfim, esses fatores contribuem para o fracasso escolar e de ensino-aprendizagem, relacionados à educação superior das pessoas com deficiência, e não permitem da mesma forma a escolarização. (WATZLAWICK, 2011, p. 150).

A outra interpretação plausível para a “preparação para o acesso” e as “condições para o ingresso” sugere a preparação dos sujeitos que irão e/ou pretendem acessar a instituição, com a prerrogativa de adaptação e/ou adequação deles ao meio institucional, pressupondo que o sucesso da inclusão depende dos sujeitos “incluídos” e não da instituição. Essa interpretação não é condizente com uma proposta que pretende ser inclusiva e acredito que também não seja esse o significado que o IFFarroupilha desejou imprimir, até porque, em outra seção que trata das “políticas inclusivas”, pondera-se sobre a necessidade de

inicialmente, **investir na formação continuada dos agentes educacionais**, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores.

Em um segundo momento, **discutir e construir coletivamente formas de ingresso** que possam representar os perfis requeridos para os alunos dos diferentes cursos e que **contemplem as minorias**, além de ampliar a oferta de vagas nas áreas de maior demanda, com vistas a **democratizar o acesso e a permanência**. (IFFarroupilha, 2009, p. 78, grifos nossos)

De tal modo, o IFFarroupilha apresenta alguns indicativos que visam a efetivar o que nomeia de “políticas inclusivas”, perpassando pela “formação continuada dos agentes educacionais”, o que compreende todos os servidores envolvidos com o processo educacional, e pela preocupação com a “permanência”, indicando a necessidade de, para além de “discutir formas de ingresso”, pensar a continuidade dos estudos.

“Políticas de Inclusão Social” constitui um capítulo do PDI⁶³ do IFSul, compreendendo que os Institutos Federais devem desenvolver ações para a

⁶³ O PDI do IFSul foi elaborado no ano de 2009, o seu período de vigência compreende julho de 2009 a junho de 2014. Depois de sua elaboração, o documento passou por duas atualizações, uma datada de dezembro de 2010 e outra de dezembro de 2011. O exercício de atualização e revisão demonstra preocupação não apenas com a avaliação do que foi proposto e do que está sendo efetivado, mas principalmente com o repensar a instituição a partir da mobilização das pessoas que a constituem. Atualizar, neste sentido, não é um “refazer”, mas também não pode ser um “permanecer” como está. Atualizar está mais próximo de pensar o futuro baseando-se no que está escrito (e planejado), no que

inclusão de segmentos sociais que, por diversas razões, estiveram à margem dos processos de formação profissional. Está definido no PDI que:

De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC constituem-se **políticas inclusivas**: o atendimento às pessoas com **necessidades educacionais específicas**, através de aquisição e desenvolvimento de tecnologias assistivas, as **políticas de inclusão étnico-racial, políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diferença sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental e a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos**. Dessa forma, em consonância com tais diretrizes, essas ações serão desenvolvidas, **conforme as necessidades internas e com as realidades das comunidades locais e regionais onde cada Campus está inserido**, contribuindo para a democratização do conhecimento. (IFSUL, p. 125, grifos nossos).

Com base no fragmento, considero possível compreender que, no que se refere aos grupos sociais considerados, a concepção de “políticas inclusivas” do IFSul manteve a amplitude indicada na análise do seu Estatuto

Por outro lado, o atrelamento do desenvolvimento dessas ações com as “necessidades internas e com as realidades das comunidades locais e regionais onde cada Câmpus está inserido” pode suscitar questionamentos sobre a existência de uma “Política de Inclusão Social” institucional. Entendo que ter uma política institucional perpassa o fato de adotar uma definição e/ou postura sobre determinado assunto, é uma postura da instituição como um todo e não das partes que compõem o todo e, por isso, devem estar expressas nos PDIs e PPIs das instituições.

Na proporção em que se delega aos Câmpus a responsabilidade de desenvolvimento dessas ações, impossibilita-se e/ou limita-se a necessidade de debate/embate ampliado sobre a temática e, de certa forma, a instituição exime-se da responsabilidade, a qual passa a ser dos Câmpus, que podem, por sua vez, alegar a inexistência de “necessidades internas”.

Dentre os objetivos estratégicos⁶⁴ contemplados no PDI do IFSul, destaco o objetivo 19 “consolidar e ampliar as ações inclusivas”, que apresenta ainda treze metas. Observo que as metas desse objetivo, se divididas, contemplariam três eixos,

está sendo efetivado e na realidade econômica, política e social. Para as análises empreendidas nesta investigação, estou utilizando a atualização datada do final de 2011.

⁶⁴ Atrelados os objetivos estão as metas. Ressaltamos que alguns objetivos e metas carecem de uma explanação mais detalhada para que os leitores entendam o que realmente pretende-se com eles.

um com metas mais abrangentes, outro com metas específicas para os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e, por último, as metas que têm uma relação mais particular com os sujeitos que têm sido considerados público-alvo da Educação Especial.

As metas consideradas mais gerais⁶⁵ são: intensificar ações para sensibilização e mudança de **paradigma** na comunidade do IFSul; promover e ampliar parcerias e intercâmbios com instituições e organizações públicas e privadas; construir e implementar o Plano de Ações Inclusivas do IFSul⁶⁶; consolidar a oferta de bolsas de iniciação científica e tecnológica, em projetos inclusivos, com recursos próprios do IFSul.

Como não são apresentados conceitos de **paradigmas** e nem a que eles se referem, não é possível apreender qual é o paradigma dominante, hoje, no IFSul. Partindo da concepção de paradigmas da Educação Especial, com base nos estudos de Beyer (1998), posso interpretar que o paradigma atual do IFSul seria o paradigma segregativo ou também o paradigma integrativo e, assim, a intenção da instituição é promover a superação destes paradigmas e a evolução para o paradigma inclusivo.

Contudo, Glat e Fernandes (2005) chamam atenção para o fato de que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, pois, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações. Neste sentido, a intenção do IFSul, no máximo, atingiria a predominância do paradigma inclusivo em relação aos demais, mas não uma mudança total de paradigmas com a substituição de um pelo outro.

Duas metas são específicas dos NEABI⁶⁷: intensificar e consolidar as ações do NEABI e criar o NEABI nos demais Câmpus do IFSul.

⁶⁵ Para o cumprimento das metas, o Plano de Ações 2011 apresenta a maioria de ações da própria Diretoria de Ações Inclusivas (DIRAI), prevendo: realização de seminários, palestras, reuniões, grupos de trabalhos, implementação da Lei 10.639, estabelecimento de novas parcerias para o atendimento dos PNEs; solicitação e análise de relatórios de acompanhamento dos egressos PNEs formandos do IFSul; articulação e realização de projetos de extensão que visem à inclusão de pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade social; elaboração editais para seleção de propostas de projetos inclusivos.

⁶⁶ Embora o cronograma de execução dessa meta indique, como início, o primeiro semestre de 2011, não encontramos, no *website* de instituição, o respectivo documento. Assim, inferimos que ele não tenha sido construído ainda.

⁶⁷ No Plano de Ações 2011, as ações para cumprimento das metas referentes aos NEABIs estão delegadas a DIRAI – no que se refere à apresentação da proposta de trabalho nos câmpus,

As ações do NEABI não são apresentadas no PDI, dessa maneira não foi possível realizar inferências sobre as ações atribuídas ao NEABI e como os núcleos vêm atuando dentro da instituição. O capítulo 11⁶⁸ do PDI, que trata das “Políticas de Inclusão Social”, faz referência ao NEABI ao abordar a “Educação das relações étnico-raciais”:

Com o objetivo de implementar as ações indicadas pela Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 e pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino, em todos os níveis e modalidades, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-brasileira e Indígena’, bem como no atendimento à Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação e no Parecer CNE/CP3/2004⁶⁹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africana, o IFSul criará, em cada um de seus *Câmpus*, o **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI**. Os NEABIs articularão, também, ações que permitam desenvolver a temática da diversidade étnico-racial em todos os segmentos da Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, ensino, pesquisa e extensão (IFSUL, 2009, p. 127, grifo no texto).

Acredito que se pode compreender, com base no fragmento, que o NEABI não diz respeito diretamente às pessoas afro-brasileiras ou indígenas que estudem no IFSul ou desejam estudar, mas está relacionado com a aplicação de normativas referentes à inclusão da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Por sua vez, o público-alvo da Educação Especial⁷⁰ foi considerado em sete metas: promover programas de capacitação e formação de recursos humanos para atuarem com **PcDs**⁷¹; adequar a estrutura física dos Câmpus do IFSul visando a dar acessibilidade aos **PcDs**; promover procedimentos adequados para ingresso e

articulação com os gestores em busca de espaço físico, elaboração de regulamento – e ao Câmpus Bagé prevendo criação da comissão e capacitação dos servidores integrantes da mesma.

⁶⁸ Esse capítulo divide-se em três subitens: atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, tecnologias assistivas, educação das relações étnico-raciais.

⁶⁹ Observa-se algumas interpretações equivocadas na elaboração do texto do IFSul, pois o Parecer CNE/CP3/2004 não institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africana, apenas emite um parecer sobre a instituição da mesma, que é efetivada pela Resolução nº1/2004 do Conselho Nacional de Educação.

⁷⁰ No Plano de Metas de 2011, foi contemplada tanto a acessibilidade arquitetônica aos e nos câmpus como a realização e a participação dos servidores em cursos, reuniões, palestras, seminários e congressos.

⁷¹ Cabe salientar que não se encontra, no texto do PDI, a expressão a que a abreviatura PcDs/ PcD faz referência, o documento também não apresenta uma lista de siglas. Nesse caso, intui-se, pelo contexto das frases, que a abreviatura refere-se a “**Pessoas com Deficiências**”.

permanência dos **PcD**; consolidar os NAPNEs nos Câmpus; estabelecer diretrizes para aquisição/desenvolvimento de tecnologias assistivas; fomentar ações de pesquisa e desenvolvimento em TAs; contratar professor de libras e intérprete (com previsão para o ano de 2012).

A capacitação de recursos humanos, a acessibilidade arquitetônica e a adoção de procedimentos adequados para ingresso e permanência são metas que considero importantes dentro de uma proposta que visa ser inclusiva. Embora não seja possível a verificação da execução dessas metas, compreendo que é um avanço quando a instituição planeja essas ações, acenando positivamente para o planejamento necessário anterior a, por exemplo, a implementação das cotas e/ou reservas de vagas.

O IFRS, diferente dos demais institutos estudados, apresenta o PDI e o PPI em documentos separados, o primeiro aprovado em 2009 e o segundo no final de 2011. Dessa maneira, foi possível identificar que ambos os documentos abordam de maneira diferenciada a questão da educação inclusiva.

O PDI, ao apresentar as “Políticas de ensino” não discorre efetivamente sobre políticas de educação inclusiva, trata apenas da “Política de **Atendimento**⁷² aos Portadores de Necessidades Especiais⁷³”, sendo que dentre as “Políticas de Ensino” não são contemplados outros grupos que também têm sido categorizados como carentes de “Políticas de Ensino”.

No estudo, parto do pressuposto que a construção de políticas de educação inclusiva em uma instituição que promove a educação formal implica, primordialmente, conceber os beneficiários dessas políticas como alunos da instituição. Além disso, entendo que outras ações desenvolvidas para o mesmo público-alvo das políticas de educação inclusiva podem caracterizar outros fatos, ações de extensão e pesquisa, por exemplo, mas não fundamentalmente uma política de educação inclusiva. Neste sentido, compreendo que “atendimento” não é sinônimo de educação e nem de ensino, pois pode ser ofertado aos “portadores de necessidades especiais” sem que eles sejam, necessariamente, alunos da instituição. O próprio PDI do IFRS possibilita essa compreensão, afirmando, em uma

⁷² Compreendo que o vocábulo “atendimento” está arraigado ao viés clínico da deficiência e da Educação Especial. No modelo clínico ou médico, segundo Diniz (2007, 15), “a deficiência é consequência natural da lesão de um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”.

⁷³ Este aspecto será retomada com mais ênfase na próxima seção.

passagem, que o Instituto é referência nacional nas **políticas de atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais** e, em outra, admitindo que não tem experiência com a **inclusão das pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**, conforme se observa no seguinte trecho:

O Instituto Federal do Rio Grande é uma **referência nacional no que se refere às políticas de atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais**, especialmente pela estrutura humana e física que se concentra no campus de Bento Gonçalves, onde está localizada a sede da reitoria do Instituto Federal.

Em geral, os Campi que compõem o instituto, ao longo da sua história não vivenciaram de maneira efetiva a **inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**. (IFRS, 2009, p.69, grifo nosso).

Assim, é possível inferir que o Câmpus Bento Gonçalves, embora seja referência nacional no **atendimento** aos Portadores de Necessidades Especiais, não tem experiências com a sua **educação** dessas pessoas, já que não considero sinônimas as palavras atendimento e educação. Em outro viés, posso compreender que se trata do único Câmpus que tem essa experiência com a educação das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, já que, “em geral”, os demais não têm.

Noutra perspectiva, foi possível perceber que o PPI aborda a temática da educação inclusiva de forma mais ampliada, pois não se limita apenas aos sujeitos que têm sido considerados alunado da Educação Especial, definindo que:

À **educação inclusiva** concerne um espaço pedagógico que **reconhece e aceita a diversidade**, assumindo assim uma postura que ressignifica as diferenças, dando-lhes sentido heterogêneo. Fonseca (2003) ilustra a questão com a referência: “a educação inclusiva respeita a cultura, a capacidade e possibilidades de evolução dos sujeitos envolvidos”.

[...]

Além disso, são princípios da **ação inclusiva** no IFRS:

- o **respeito à diferença**;
- a igualdade de oportunidades e de **condições de acesso, inclusão e permanência**;
- a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos;
- a **defesa da interculturalidade**;
- a integração com a comunidade escolar. (IFRS, 2011, p. 25, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que o PPI refere que a “ação inclusiva” deve ser pautada pelo princípio da “igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência”, não deixa de ser cauteloso, pois não indica a existência de uma política inclusiva com intenções definidas. Por outro lado, a ideia que pretendo defender é que as ações nomeadas por essas instituições de inclusivas podem/devem fazer parte de uma proposta que tem uma pretensão inclusiva, mas não resumem uma proposta inclusiva, que deve ser mais ampla e levar por princípio que todos possam ingressar nessas instituições e nela aprenderem.

6.2 Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas: Vinculadas a Quem? Visíveis a quem e para quem?

Ao lançar o olhar para os documentos produzidos pelos institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul, em um primeiro momento, identifiquei uma série de passagens que considerei importantes para a análise aqui empreendida. Essas passagens suscitaram novas pesquisas, “documento evocou documento”, conseqüentemente, o *corpus documental* foi aumentando até o ponto em que se tornou humanamente impossível produzir inferências sobre tantos documentos. Voltando o olhar para os problemas e os objetivos iniciais da pesquisa, foi possível “clarear” a materialidade que me apropriara.

Contudo, optei por manter a análise sobre a “Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas”, existente nos três institutos, embora não contemplada em todos os documentos analisados pela sua importância para propostas e ações inclusivas e, principalmente, por considerar que essas assessorias/diretorias são estratégicas tanto para a efetivação quanto para a indicação de propostas e ações inclusivas.

Neste sentido, entendo que a ausência dessas assessorias/diretorias, que embora instituídas formalmente não sejam visíveis em todos os documentos analisados, não demarca apenas a não presença, implica algo a mais, implica, talvez, não comprometimento ou (des) comprometimento. Neste aspecto, compreender como as Assessorias/Diretorias de Ações Inclusivas estão vinculadas nos organogramas das instituições e contempladas nos seus documentos balizadores pode indicar como as políticas e as ações inclusivas estão sendo fundamentadas e priorizadas nos referidos institutos. Assim, o lugar ocupado pelas

assessorias/diretorias nos documentos institucionais poderá indicar o lugar das propostas e das ações inclusivas.

No PDI do IFFarroupilha (2009), encontrei um organograma da instituição e, nesse organograma, vinculado à Pró-reitoria de Ensino, acha-se o “Núcleo Apoio Atividades de Inclusão”. Entretanto, o órgão não é mencionado no decorrer do texto do PDI, ou seja, ele apenas está presente na parte em que é apresentado o organograma da instituição.

No entanto, em pesquisas realizadas no *website* do IFFarroupilha não encontrei referências ao “Núcleo Apoio Atividades de Inclusão” mas elas existem em relação à “Assessoria de Ações Inclusivas” que foi institucionalizada pela Portaria nº 074/2009. Assim, principiiei a inferir que o núcleo passou a ser a assessoria.

A “Diretoria de Ações Inclusivas (DIRAI)” do IFSul aparece no Regimento do instituto como uma diretoria sistêmica, vinculada diretamente a reitoria, definida como “o órgão do IFSul responsável pelo planejamento e coordenação de ações que visem o desenvolvimento de políticas de inclusão”. (IFSul, 2010, p. 30).

No IFRS, não encontrei, nos documentos analisados, referências à assessoria e/ou diretoria de ações inclusivas, entretanto, ao realizar uma busca no *website* da instituição, localizei a “Assessoria de Ações Inclusivas” que é vinculada à Pró-reitoria de Extensão e institucionalizada pela portaria nº 168 de 14 de maio de 2010.

Cada uma das instituições em foco vincula a sua Assessoria ou Diretoria de Ações Inclusivas a segmentos diferentes e isso pode indicar, muito embora a pesquisa seja apenas de um estado da federação, a inexistência de uma política de inclusão nos institutos federais do Brasil, uma política planejada e proposta pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), visto que cada uma das instituições estudadas vem propondo as suas ações e políticas conforme lhe convém. Da mesma maneira, não existe uma política nacional específica para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, as ações dessa ordem são financiadas pelo Programa INCLUIR⁷⁴, que é concorrencial, através de editais.

No IFFarroupilha, a Assessoria de Ações Inclusivas está vinculada a Pró-reitoria de Ensino, sugerindo que as políticas e as **propostas de inclusão** no instituto são tratadas, ao menos com mais **ênfase**, na sua relação **com o ensino**.

⁷⁴ Análise aprofundada sobre este programa pode ser encontrada em Souza (2010).

Contudo, **as competências dessa Assessoria demarcam também outros domínios:**

- democratizar e **equiparar as oportunidades educacionais** no IF Farroupilha a todos os cidadãos;
- planejar, estimular e promover **políticas continuadas de ações inclusivas** no IF Farroupilha;
- assessorar o IF Farroupilha nas **questões relacionadas à inclusão**;
- fomentar, divulgar e **assessorar programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e de extensão**, no âmbito do Instituto, em todas as **dimensões inclusivas definidas pelo MEC**;
- **planejar, organizar e acompanhar as ações de inclusão** em cada campus, sistematizando as informações e consolidando as ações realizadas;
- auxiliar na **implantação e implementação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) em cada campus**;
- incentivar o desenvolvimento **de projetos, pesquisas e inovação na área da Tecnologia Assistiva, Acessibilidade, Diversidade Humana**;
- incentivar as parcerias com outras Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- **promover e acompanhar os mecanismos de inclusão** envolvendo a acessibilidade física, atitudinal, metodológica, instrumental, programática e comunicacional nos campi do IF Farroupilha;
- **identificar condições favoráveis que permitam uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, às pessoas com deficiência**, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho;
- **estimular a criação de centros de referência nas áreas de Inclusão, Tecnologia Assistiva e Acessibilidade**.
- Promover ações de implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que está pautada em ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania, por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas;
- **Acompanhar a política de ações afirmativas e a reserva de vagas para pessoas com deficiência**;
- Colaborar em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação pluriétnica, em cada campus; (grifos nossos)⁷⁵

A DIRAI, no IFSul, ao ser uma diretoria vinculada diretamente à reitoria, indica que as **ações inclusivas não são exclusividades do ensino, da extensão ou da pesquisa**, mas da **instituição como um todo** e coordenadas pela DIRAI que tem a competência de:

⁷⁵ Informação disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=73>, acesso em 26/02/2012.

- I - promover a democratização e a **equiparação de oportunidades** educacionais no IFSul;
- II - planejar, estimular e promover **políticas continuadas de ações inclusivas** no IFSul;
- III - assessorar o Reitor e as Pró-reitorias nas questões **de ações inclusivas**;
- IV - **fomentar, divulgar e assessorar programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e de extensão**, no âmbito do Instituto, em todas as **dimensões inclusivas** definidas pelo Ministério da Educação;
- V - **planejar, organizar e acompanhar as ações de inclusão em conjunto com os Campi**, sistematizando as informações e consolidando as ações realizadas;
- VI - incentivar o desenvolvimento de pesquisas e ações em parceria com outras instituições públicas e privadas;
- VII - **promover e acompanhar os mecanismos de inclusão** envolvendo a acessibilidade física, atitudinal, metodológica, instrumental, programática e comunicacional nos Campi do IFSul;
- VIII - **assessorar as avaliações da Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais específicas** em cada Campus do IFSul.
- IX - **fomentar a formação de pessoas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**; e
- X - apresentar relatórios dos resultados obtidos com o desenvolvimento das ações previstas em cada Campus. (IFSul, 2010, p. 30 e 31, grifos nossos).

Entendo que apenas os incisos VII e VIII estão diretamente relacionados com a inclusão das pessoas que têm sido consideradas público-alvo da Educação Especial, as demais incumbências da DIRAI podem ser relacionadas a outros segmentos sociais que também carecem de políticas de inclusão.

Ainda, vale destacar que vinculada a DIRAI está a Coordenadoria de Tecnologias Assistivas (CTA), colocando em evidência também a pesquisa e a extensão, uma vez que a esta coordenadoria compete

- I - **identificar a disponibilidade de recursos e serviços que contribuam para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência** no âmbito do IFSul;
- II - **estimular projetos tecnológicos e de aprendizagem** nos Campi que favoreçam e simplifiquem as atividades do cotidiano das pessoas com deficiência;
- III - **realizar estudos, propor diretrizes e desenvolver ações para as questões de inclusão que envolvam recursos de Tecnologias Assistivas**;
- IV - **proporcionar condições favoráveis que permitam uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, às pessoas com deficiência**, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho;
- V - **orientar e coordenar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de Tecnologias Assistivas**;
- VI - detectar instituições regionais de referência, objetivando a formação de uma rede nacional integrada;

VII - **estimular a criação de centros de referência nas esferas federal, estadual, e municipal; e**
VIII - **orientar e propor ações para desenvolver processos de aprendizagem para educação inclusiva.** (IFSUL, 2010, p. 31, grifos nossos).

Considero possível perceber, no Regimento do IFSul, uma forte tendência no desenvolvimento de tecnologias assistivas. Acredito que essa característica esteja fortemente relacionada com os cursos ofertados pela instituição, muitos nas áreas da informação e comunicação, edificações e processos industriais.

As Tecnologias Assistivas também são destaque no IFRS, especialmente no Câmpus Bento Gonçalves, que é considerado, no PDI do instituto, “**referência nacional** no que se refere às políticas de atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, especialmente pela estrutura humana e física que se concentra no campus Bento Gonçalves” (IFRS, 2009a, p.69).

No *website* do Câmpus Bento Gonçalves, há informação de que em um mesmo espaço físico, localizam-se entidades cujo trabalho converge para Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais. As entidades são: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), Núcleo da Organização Não Governamental (ONG) RedEspecial Brasil⁷⁶, Telecentro Acessível e o Núcleo do SIEP-RENAPI⁷⁷.

Embora a Assessoria de Ações Inclusivas não tenha sido contemplada por nenhum dos documentos analisados do IFRS, considero indispensável expor as competências atribuídas a ela e que estão disponíveis no *website* da instituição:

- **democratizar e equiparar as oportunidades educacionais no IFRS a todos os cidadãos;**
- **planejar, estimular e promover políticas continuadas de ações inclusivas no IFRS;**
- **assessorar o IFRS nas questões relacionadas à inclusão;**

⁷⁶ Essa ONG busca, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência física, mental, motora, visual, surdos, paralisia cerebral, Síndrome de Down, autistas, entre outras pessoas com necessidades educacionais especiais. Informação disponível em: <http://www.redespecial.org.br/>.

⁷⁷ A Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais é formada por profissionais das áreas de Computação, Educação, Educação a Distância, Informática na Educação Especial, Design Gráfico, além de bolsistas de nível médio e superior das áreas de Computação, Pedagogia, Português, Inglês e Educação Especial. Bolsistas com necessidades especiais também fazem parte da equipe. Atualmente tem três núcleos de acessibilidade virtual: IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, IF Baiano – Câmpus Catu, IF Ceará – Câmpus Fortaleza.

- **fomentar, divulgar e assessorar programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e de extensão, no âmbito do Instituto, em todas as dimensões inclusivas** definidas pelo MEC;
- **planejar, organizar e acompanhar as ações de inclusão em cada campus**, sistematizando as informações e consolidando as ações realizadas;
- **auxiliar a criação e manutenção dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs)** em cada campus;
- **incentivar o desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovação na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade** (Física e Virtual);
- incentivar as parcerias com outras Instituições;
- **promover e acompanhar os mecanismos de inclusão envolvendo a acessibilidade física, atitudinal, metodológica, instrumental, programática e comunicacional** nos campi do IFRS;
- **apoiar a Formação de Recursos Humanos no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica Inclusiva**;
- **identificar condições favoráveis que permitam uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, às pessoas com deficiência**, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho;
- **estimular a criação de centros de referência nas áreas de Inclusão, Tecnologia Assistiva e Acessibilidade.** (grifos nossos).⁷⁸

As similaridades entre as competências da Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS e do IFFarroupilha são evidentes.

É no mínimo curioso que “o órgão responsável pelo **planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão**”⁷⁹ esteja vinculado a Pró-reitoria de Extensão do IFRS. Esse fato permite questionar se a “política de inclusão” do IFRS é desenvolvida apenas por ações de extensão e, se assim for, será que constituem o que se pode chamar de política inclusiva?

Mais inquietante ainda é o fato de um órgão de tamanha responsabilidade, ao menos em nossa opinião, não estar presente no texto do PPI do instituto que foi aprovado no final do ano de 2011 e que traz uma seção dedicada à “Inclusão, acesso e permanência” concebida como política de ensino.

Ora, estes questionamentos não serão respondidos por esta pesquisa, porém, eles acenam para a necessidade de outras investigações.

⁷⁸ Dados disponíveis em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169>, acesso em 26/02/2012.

⁷⁹ Definição disponível em <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169>, acesso em 26/02/2012.

Se palavras possuem e “fazem” sentido e se “os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito” (GARCIA, 2004, p.9); por que a Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas é tão “invisível” nos documentos políticos do institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul?

Enfim, entendo que a vinculação das Assessorias/Diretorias de Ações inclusivas aponta como as propostas e as ações inclusivas são encaradas nas instituições em estudo. Igualmente, a atenção dedicada a esses órgãos marca a importância ou a invisibilidade deles. De tal modo, não é apenas o que “aparece” nos documentos que chama atenção para a (in) existência de uma proposta de educação inclusiva, neste caso, o que não é contemplado, o que não é visível não pode ser dispensado, pois, segundo Evangelista (200-), o que a fonte silencia pode ser mais importante do que aquilo que proclama.

Na próxima seção, quando abordarei a questão do acesso, voltando à atenção para políticas ou ações de reservas de vagas e cotização, poderei concluir com mais argumentos a respeito da relevância das assessorias/diretorias, bem como no que concerne às políticas e às ações de educação inclusiva para as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial.

6.3 Possibilidades de Ingresso para as Pessoas público-alvo da Educação Especial

A educação inclusiva traz consigo a questão da reserva de vagas e/ou cotas, que é talvez ainda mais polêmica que a primeira. Os preconceitos contra as pessoas que podem ser beneficiárias das reservas de vagas e/ou cotas são ainda mais acentuados quando essas pessoas fazem uso do benefício. Assim, assumo que o preconceito existe mesmo que o negro, o índio, o surdo ou a pessoa com deficiência, por exemplo, ingresse no ensino superior sem utilizar as reservas de vagas e/ou cotas, mas se potencializa quando fazem uso delas.

Nessa perspectiva, entendo que uma instituição deve organizar-se para receber esses estudantes mesmo sem adotar a reservas de vagas, pois barreiras à educação formal dessas pessoas existirão, seja pelo puro e ignorante preconceito e discriminação no caso dos negros, pelas diferenças de comunicação do surdo ou

pelas necessidades de adaptação de material para o cego. Assim, não considero incabível uma instituição possuir uma proposta de educação inclusiva sem ter reserva de vagas e/ou cotas. Por outro lado, quando a instituição fizer uso da reserva de vagas e/ou cotas, a educação inclusiva deve tornar-se um imperativo para que o ingresso não se constitua um fim em si mesmo.

Se considerarmos a qualidade da educação básica ofertada aos indígenas, por exemplo, parece possível concluir que, embora não seja impossível a aprovação deles em um processo seletivo de uma universidade pública, as condições em que concorrerão são desfavoráveis se avaliarmos os concorrentes que estudaram em uma escola privada.

Os alunos com deficiência também se encontram nessa situação, que é ainda mais perversa, pois além das condições e das limitações oriundas da deficiência, poderão ingressar sem a reserva de vagas e serem “excluídos” dos processos de ensino-aprendizagem por falta de acessibilidade ao currículo, por exemplo, ou poderão acessar com reservas de vagas e, por essa razão, serem discriminados pelos colegas e professores.

O discurso, tão difundido, de que não seriam necessários sistemas de cotas se a educação básica pública tivesse uma qualidade equivalente e/ou superior a das instituições privadas pode servir para os egressos de escolas públicas, mas não serve para as pessoas com deficiência, pois as condições dessas pessoas para competir em um processo de vestibular são diferenciadas. Os cegos, por exemplo, necessitam, inicialmente, de apoio para a realização das provas do vestibular, ou seja, para ingressar no ensino superior, e, posteriormente, precisam de apoio para acessar ao currículo, às informações etc.

Logo, a questão das reservas de vagas e/ou cotas para as pessoas com deficiência, um dos segmentos que é considerado público-alvo da Educação Especial, não é simples e não é consenso. Dentre todas as decisões que uma instituição deve tomar, talvez essa seja uma das mais polêmicas e difíceis, pois ao oferecer possibilidade de acesso diferenciado deve também prestar a garantia de sucesso na aprendizagem, isso implica o comprometimento de todos os envolvidos e eis a questão mais crucial, pois “equidade não é simplesmente dar acesso a variados grupos de alunos ao Ensino Superior, mas também trabalhar para que nele permaneçam e concluam com qualidade” (MAROSINI; FELICETTI, 2009, p. 21).

Neste sentido, compreendo que ser uma instituição que pretende promover uma educação inclusiva deve ser uma política institucional, de responsabilidade de todos e não de algumas pessoas ou grupos que, por alguma razão, se sintam familiarizados ou sensibilizados com a temática.

A reserva de vagas para as pessoas com deficiência é necessária, mas uma proposta inclusiva não se encerra com a reserva de vagas. A educação inclusiva extrapola a questão do ingresso ao curso, que é um mecanismo necessário, mas não suficiente para garantir a aprendizagem, a participação e a conclusão com sucesso.

Neste aspecto, frente à questão do ingresso, foi possível identificar que os três institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul possuem propostas diferenciadas.

No PDI o IFRS reconhece que:

Em geral, os Campi que compõem o Instituto, ao longo de sua história **não vivenciaram de maneira efetiva a inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais**. Sempre houve o despreparo dos profissionais, a falta de adaptação de sua estrutura física ou mesmo pelo **desestímulo que os candidatos PNEs sentiam quando participantes do processo seletivo para os cursos oferecidos**. (IFRS, 2009, p. 69, grifos nossos).

O despreparo de profissionais, a falta de estrutura física e o desestímulo dos candidatos aparecem como prováveis responsáveis pela não efetivação da inclusão das “Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais”.

Por outro lado, o mesmo documento esclarece que “a inclusão das PNEs não é uma preocupação de um grupo isolado, mas do próprio sistema educacional brasileiro estabelece como prioridade o atendimento a essa demanda específica” (2009, p. 69).

O PPI (2011) insere, na discussão sobre acesso, outros sujeitos ao comprometer-se com políticas de ação afirmativas

No intuito de avançar na democratização do **acesso aos cursos**, o instituto **está definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas**, para **alunos da rede pública, membros de comunidades quilombolas, afro-descendentes e indígenas e pessoas com necessidades especiais**.

Este é um desafio apontado por este PPI para os próximos anos: **avançar no sentido da inclusão social e na democratização das condições de acesso aos cursos ofertados** em relação aos aspectos citados acima,

dando continuidade à forma pública, impessoal e honesta, que já é marca dos processos seletivos do IFRS. (IFRS, 2011, p. 27, grifos nossos).

Embora expresse seu comprometimento com políticas afirmativas, o PPI declara a inexistência dessas políticas, pois menciona que elas estão sendo definidas. Desse modo, a quantidade de vagas que serão reservadas para as pessoas consideradas “com necessidades especiais” ainda não estão definidas⁸⁰.

No PDI do IFSul, está expresso que a

Ocupação das vagas ocorre pelo processo universal e pela **reserva de vagas para egressos da escola pública**. No processo universal (50% das vagas) concorrem todos os candidatos, independentemente de serem ou não egressos de escola pública. No restante das vagas os candidatos são classificados entre os optantes pelo sistema de cotas de egressos de escola pública⁸¹. (IFSUL, 2011, p. 101, grifo nosso).

Mesmo que não preveja reservas de vagas ou cotas para as pessoas com “Necessidades Educacionais Específicas”⁸², expõe que

sensibilizado com essa realidade, está comprometido a proporcionar uma **Educação inclusiva**, como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pela Gestão de cada um dos seus Campi, para adequar a realidade da Instituição à realidade desse segmento social, em que se tem como meta prioritária: **que nem um aluno seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho**. (IFSUL, 2011, p.126, grifo no texto).

⁸⁰ Em consultas realizadas aos editais dos processos seletivos para ingresso discente para o ano de 2012, foi possível identificar que a apenas o Câmpus Porto Alegre adota uma política de reservas de vagas. Nesse Câmpus, 30% das vagas são destinadas a estudantes egressos de escolas públicas (metade do Ensino Fundamental e totalidade do Ensino Médio) e, desse percentual, 50% são destinados a candidatos autodeclarados negros.

⁸¹ De acordo com os editais dos Processos Seletivos Discentes para ingresso no ano de 2012, puderam concorrer, pelo sistema de reserva de vagas para os cursos técnicos integrados, os candidatos que cursaram as últimas quatro séries do Ensino Fundamental em escola pública; para os cursos técnicos concomitantes os que concluíram em escola pública as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e a primeira série do Ensino Médio; para os cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio e cursos superiores de graduação, os candidatos que cursaram o Ensino Médio em escola pública. Para ingresso, nos cursos de graduação no primeiro semestre letivo do ano de 2012, o IFSul também ofereceu vagas através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) adotando o mesmo sistema de reserva de vagas para egressos de escolas públicas.

⁸² Embora não tenha encontrado no PDI uma definição conceitual sobre “necessidades educacionais específicas”, entendo, pela organização e conteúdo do texto, que diz respeito às pessoas que têm sido consideradas público-alvo da Educação Especial.

Ainda que o instituto tenha avançado ao implementar a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, primando, de certa forma, para que o ensino técnico e superior público sejam destinados àqueles que vêm do público, as pessoas público-alvo da Educação Especial, os negros e os povos indígenas ainda não fazem parte dessa ação afirmativa. A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas é, sob certo aspecto, mais fácil de ser proposta e implementada, tanto por ter mais aceitação da opinião pública, não sendo tão polêmica e questionada, quanto por não demandar significativas intervenções e adaptações por parte da instituição.

Quanto às pessoas com “necessidades educacionais específicas”, compreendo, conforme o segundo extrato, que, para serem sujeitos da “Educação inclusiva” do IFSul, deverão tornar-se alunos dele, optando ou pela reserva de vagas para estudantes de escolas públicas ou pelo processo universal, já que a meta prioritária é **“que nem um aluno seja excluído dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho”**.

Portanto, como a meta é o aluno, para que a pessoa com “necessidades educacionais específicas” faça parte da meta, ela deverá antes tornar-se aluno e, para tornar-se aluno, deverá submeter-se a um processo seletivo. Assim, se a pessoa com “necessidades educacionais específicas” não tiver a oportunidade de se tornar aluno do IFSul, ela jamais será excluída “dos processos de ensino, pesquisa e extensão e, por consequência, do mundo do trabalho”, pois já estará excluída antecipadamente pelo não acesso.

Desse modo, mesmo que o IFSul, dentre os seus objetivos estratégicos, contemple “promover novas formas de acesso” (p. 50) e “consolidar e ampliar as ações inclusivas” (p. 57) com a meta de “promover **procedimentos adequados para ingresso e permanência** dos PcD⁸³” (p.57), a reserva de vagas ou cotas para pessoas com deficiência ainda não foi efetivada como parte dos “procedimentos adequados para ingresso”⁸⁴.

⁸³ Embora não se encontre no texto a expressão correspondente a PcD, entendo que seja relativa à Pessoa com Deficiência.

⁸⁴ A título de ilustração, o Plano de Ações de 2011 (que não faz parte da empiria desse trabalho) contempla a meta de “promover procedimentos adequados para ingresso e permanência dos PcD”, para sua efetivação a adequação das provas dos processos seletivos em LIBRAS e o incentivo a “estudos para oferta de cursos **para atendimento dos PNEs**” (2011, p. 74, grifo nosso) foram ações previstas pela DIRAI, o Câmpus Charqueadas comprometeu-se com a promoção de acesso e permanência de PCDs **em cursos da Instituição**⁸⁴, e o Câmpus de Sapucaia do Sul em “ofertar

A preocupação com o acesso e a permanência dos estudantes é evidenciada em várias seções do PDI do IFFarroupilha. As “Políticas Inclusivas”, item da seção “Políticas de Ensino”, chamam atenção para a necessidade de discutir as formas de ingresso de modo a contemplar as minorias e ampliar a oferta de vagas em áreas com maior demanda.

Segundo o PDI, a política de responsabilidade social do IFFarroupilha tem a meta de buscar maior diversidade de atividades de interações com a comunidade e ações comprometidas com o contexto regional e local. Para que essa meta seja atingida, foram elencadas algumas ações, dentre elas, destaco as que ocorrerão através

- de mecanismos de **acesso, permanência e aproveitamento dos estudantes**; [...]
- de ações de **inclusão de grupos sociais discriminados ou subrepresentados** em diversos setores da instituição, por meio, por exemplo, do esporte, da inclusão digital, de oficinas de capacitação entre outras;
- da **sensibilização** da instituição e da comunidade quanto às questões de **inclusão**; [...]
- do ingresso na instituição através de **seleção justa** e correspondente a realidade local e regional; [...]
- de resignificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos objetivando **inclusão de pessoas com deficiência**; (IFFARROUPILHA, 2009, p. 101, grifos nossos).

A seção que se refere especificamente ao “Corpo Discente” no que diz respeito às formas de acesso prevê: “Adoção de políticas de **reservas de vagas** que considerem questões socioeconômicas, étnico-raciais, egressos de escolas públicas, pessoas com necessidades educacionais especiais e outros;” (p. 139, grifo nosso), os estímulos para permanência, tão importantes quanto à reserva de vagas, indicam a necessidade de “ações pedagógicas inclusivas para pessoas com ou sem necessidades educativas especiais;” (p.141).

curso profissionalizante básico às pessoas com necessidades especiais em áreas definidas pela demanda” (2011, 73, grifos nossos). Com base nesse documento, é possível observar duas perspectivas diferentes frente à inclusão de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, uma preocupada com o acesso em cursos existentes e outra com a criação de cursos específicos para as/os PCDs, PNEs e pessoas com necessidades educacionais especiais. Em outra perspectiva, também é possível entender que a oferta de cursos específicos para as pessoas com deficiência não deixa de ser um “procedimento adequado para ingresso e permanência” embora deva-se levar em consideração que a “separação dos alunos normais e anormais” (KASSAR, 1999, p. 23) é um princípio do paradigma segregacionista.

Os critérios e as porcentagens para a política de reserva de vagas não são definidos no PDI⁸⁵, porém podem ser averiguados em consultas aos editais dos processos seletivos para discentes para ingresso no ano de 2012, em cursos técnicos (formas integrado, concomitância externa, concomitância interna, subsequente e modalidade PROEJA) e superiores, em que as reservas de vagas são direcionadas para:

- A: candidatos **portadores de deficiência** (5% das vagas em cada curso);
- B: candidatos afrodescendentes (5% das vagas em cada curso);
- C: candidatos indígenas (5% das vagas em cada curso);
- D: candidatos que realizaram INTEGRALMENTE os seus estudos em Escola Pública, conforme o item 2.5 deste Edital (35% das vagas em cada curso);
- E: candidatos que realizaram INTEGRALMENTE os seus estudos em Escola Pública Rural, conforme o item 2.6 deste Edital (35% das vagas em cada curso);
- F: candidatos que não se enquadrem em nenhuma das opções anteriores.

Compreendo que adotar uma política de reservas de vagas traz várias implicações para uma instituição, implicações anteriores e posteriores a decisão, neste sentido, um dos fundamentos das políticas de ensino, pesquisa e extensão do IFFarroupilha pode ser destacado:

ser uma **instituição inclusiva**, que viabiliza possibilidades de **acesso, permanência e conclusão** dos cursos por meio de ações que visem incorporar segmentos sociais historicamente desprivilegiados legitimando assim sua natureza pública. (IFFARROUPILHA, 2009, p. 122, grifo nosso).

Para atender além dos preceitos de acesso, mas principalmente de permanência e conclusão dos cursos, estão presentes, também na seção “Corpo Discente”, outras iniciativas referentes a todos os discentes e que podem ser importantes para a efetivação da política de inclusão do IFFarroupilha, tais como:

- Programa Institucional de **Apoio Pedagógico** – está previsto no PDI que esse programa será desenvolvido para o atendimento dos estudantes que precisam de apoio pedagógico para atingir os objetivos de aprendizagem. Cada Campus contará com um Núcleo de Apoio a Aprendizagem (IFFARROUPILHA, 2009, p.140, grifo nosso).

⁸⁵ A Resolução nº 39/2011 do Conselho Superior do IFFarroupilha aprovou a criação do Programa de Ações Afirmativas para cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores, presenciais e a distância, do IFFarroupilha, revogando a Resolução nº32/2010. Em ambas as resoluções, reservam-se 80% das vagas: 35% para candidatos egressos de escolas públicas, 35% para candidatos egressos de escolas públicas rurais, 5% para candidatos afrodescendentes e 5% para candidatos indígenas.

- **Atendimento psicopedagógico** – visa propiciar condições de estudo e qualidade da vida estudantil (IFFARROUPILHA, 2009, p.141, grifo nosso).

Além dessas ações, a avaliação é um ponto nevrálgico em um processo de educação inclusiva, capaz, até mesmo, de acenar para a sua efetivação ou não. No IFFarroupilha:

]

A avaliação é trabalhada numa perspectiva formativa, que inclui a análise do processo de ensino-aprendizagem e se materializa nos contextos vividos pelos educadores e educandos. Possui como função primordial o acompanhamento das aprendizagens e a participação efetiva de todos os atores do processo (IFFARROUPILHA, 2009, p.122 e 123).

Como uma das possibilidades previstas em lei para a aprovação de alunos com deficiência, a “avaliação de terminalidades” também foi contemplada pelo IFFarroupilha, podendo “ser apresentada de formas variadas de acordo com estudos a serem realizados sobre educação inclusiva no caso de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (IFFARROUPILHA, 2009, p. 125).

Adotar a reservas de vagas é um grande desafio para qualquer instituição. Identificar como essas políticas efetivam-se na prática constitui uma importante contribuição para os estudos da área. Sem dúvida, os desafios que devem se apresentar diariamente ao IFFarroupilha em decorrência da adoção de reservas de vagas são gigantescos, conhecer como a instituição organiza-se para enfrentar esses desafios e implementar essa política requer um trabalho de pesquisa e inserção nesta realidade que é desafiador e sobretudo tentador.

As propostas e não-propostas de reservas de vagas para estudantes considerados público-alvo da Educação Especial em cursos regulares ofertados pelos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul refletem também a inexistência de uma política nacional de inclusão desses sujeitos no ensino superior brasileiro. O programa INCLUIR traduz-se em uma tentativa de educação inclusiva, mas não pode ser caracterizado como uma política universal, pois é concorrencial.

Por outro lado, cursos específicos podem atender uma demanda, mas não contemplam e nem contentam todos os que se inserem na categoria “público-alvo da Educação Especial”. Assim, para além de cursos específicos, as reservas de vagas traduzem uma tentativa de suplantar as desigualdades impostas para essa parcela significativa da população.

Embora compreendendo que o acesso através da reserva de vagas e/ou cotas demanda uma articulação entre os setores para que seja realmente possibilitada a permanência e a aprendizagem dos estudantes e, assumindo que essa articulação não é automática nem simples, acredito ser esse um processo necessário.

Para que uma educação que realmente inclua todos aconteça, de fato e de direito, será imprescindível apostar nela, isso implica acertar, mas também errar. A educação inclusiva que se quer não nascerá pronta. Assumir isso não significa (des) responsabilizar a instituição, ao contrário, prevê ainda mais comprometimento, planejamento e gestão, pois é mais difícil tentar e errar do que não tentar.

6.4 A Responsabilização dos Napnes Frente às Propostas de Educação Inclusiva Para o Público-alvo da Educação Especial

Enquanto proposta ou política institucional, a educação inclusiva expressa em documentos que devem, ao menos teoricamente, ser construídos coletiva e democraticamente, não pode ser considerada responsabilidade de determinados setores ou segmentos institucionais sob o risco de ficar restrita, particularizada e segmentada. No entanto, nos documentos analisados, foi possível perceber que os NAPNEs têm sido responsabilizados pela proposição e efetivação de ações voltadas para as pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial.

Os NAPNEs, que aparecem com diferentes terminologias⁸⁶ nas instituições analisadas, surgiram, inicialmente, com o propósito de atender e/ou implementar as demandas do Programa TEC NEP, ou seja,

inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da

⁸⁶ No PDI do IFFarroupilha, chama-se Núcleo de **Apoio** a Pessoas com **Necessidades Educacionais Especiais** (NAPNES), já no *website* do instituto está disponível o Regulamento do Núcleo de **Atendimento** a Pessoas com **Necessidades Educacionais Especiais** – NAPNE. No PDI do IFSul, Núcleo de **atendimento** às pessoas com **necessidades educacionais específicas**. No IFRS, encontram-se também duas expressões “Núcleo de **Apoio** às Pessoas com **Necessidades Educacionais Especiais**” no PDI e, no PPI, “Núcleo de **Atendimento** às Pessoas com **Necessidades Especiais**”.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino⁸⁷. (grifo nosso)

Além disso, a descrição do NAPNE expressa no *website* do MEC permite outras análises. A afirmação: “O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais **específicas** (Napne) prepara a instituição para receber as PNE, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno”⁸⁸ (grifo nosso) contém uma definição contraditória, visto que a “adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno” poderá ocorrer com mais ênfase após o recebimento do aluno, ou seja, não se efetiva e/ou conclui com o preparo da instituição para receber “as PNE”, não se pode, por exemplo, adaptar um currículo para um possível aluno cego sem conhecer o aluno e as suas reais demandas, cada sujeito é singular, ou seja, as necessidades do aluno só passarão a existir para a instituição quando ele fizer parte do seu grupo de alunos.

Outra questão polêmica diz respeito à utilização da expressão “necessidades educacionais específicas” para fazer referência aos sujeitos que são considerados público-alvo da Educação Especial, os “deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento”. Pesquisando o uso dessa expressão, foi possível constatar que ela não é utilizada por pesquisadores brasileiros da área da Educação Especial, contudo é empregada pelo espanhol Gonzáles (2007). Nos documentos do Programa e/ou Ação TEC NEP, não encontrei uma definição conceitual para a expressão, não sendo possível concluir se a sua utilização é baseada nos estudos de Gonzáles ou não.

De todo modo, as considerações sobre esses núcleos se deram desvinculadas do Programa TEC NEP, visto que, de modo geral, foi dessa forma que os NAPNEs foram dispostos nos documentos dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul.

No PDI do IFFarroupilha, o “**Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES)**” (IFFARROUPILHA, 2009, p.

⁸⁷ Definição disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=190:setec&id=12779:programa-tec-nep&option=com_content&view=article, acesso em 12/03/2012.

⁸⁸ Definição disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=190:setec&id=12779:programa-tec-nep&option=com_content&view=article, acesso em 12/03/2012.

146) é mencionado como um dos exemplos dos “**órgãos de apoio às atividades educacionais e acadêmicas**” juntamente com os Núcleos de Educação a Distância (NEAD) e o Núcleo de Apoio ao Ensino-Aprendizagem da Matemática. Contudo, essa é a única referência ao órgão mencionada no PDI. Todavia, no *website* do instituto, encontra-se o Regulamento do “**Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE**” que foi aprovado pela Resolução nº 14 de 2010, definindo-se que “é um setor deliberativo, que responde pelas ações do Programa TEC NEP na instituição” (IFFARROUPILHA, 2010, p. 1). As finalidades do núcleo referem-se a

promover a cultura da educação para a **convivência, aceitação da diversidade** e, principalmente, buscar a **quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição**, de forma a **promover inclusão de todos na educação**. (p. 1, grifo nosso).

As atribuições do NAPNE, que também podem ser complementadas pelos Câmpus, são expressas no artigo 12:

I – Appreciar os assuntos concernentes:

- a) à **quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais**;
- b) ao **atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais** no Câmpus;
- c) à **revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular**, em âmbito interno ou externo;
- d) promover eventos que envolvam a **sensibilização e capacitação** de servidores em educação **para as práticas inclusivas** em âmbito institucional.

II – **articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão** dessa clientela, definindo prioridades de ações, **aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas**;

III – prestar **assessoramento aos dirigentes do Câmpus XXXX⁸⁹** do Instituto Federal Farroupilha em **questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEs**. (2010, p. 3 e 4, grifos nossos).

Assim, frente às atribuições dos NAPNEs e considerando que o IFFarroupilha, em seus processos seletivos para discente, prevê a reservas de vagas e/ou cotas para “portadores de deficiência”, é possível inferir que os NAPNEs do instituto desempenham o papel de promotores dessa ação, devendo executar papéis que

⁸⁹ O regulamento permite a adequação por parte de cada Câmpus.

vão desde o apoio e o assessoramento nos processos seletivos até ações mais pontuais e específicas, tais como as definidas no artigo 12 de seu regulamento.

Na seção que trata do atendimento para as pessoas com “necessidades educacionais específicas” do PDI do IFSul são apresentadas “seis grandes áreas para atuação imediata”:

- ARQUITETÔNICA - contemplando a desobstrução de barreiras físicas e ambientais e projetando novas construções com as devidas adequações;
- ATITUDINAL - com a prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
- COMUNICACIONAL - abrangendo a adequação de códigos e sinais, páginas web da Instituição, dispositivos auxiliares, pôsteres e panfletos, adequados às necessidades do seguimento PNEEs;
- METODOLÓGICA - almejando a adequação de técnicas, teorias, abordagens, metodologias promissoras a este segmento;
- INSTRUMENTAL - com a adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, e aquisição e desenvolvimento de tecnologias assistivas;
- PROGRAMÁTICA - apontando e eliminando barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins. Para **prover e programar** essas ações **foi criado** em cada um dos seus *Campi* o **Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, órgão de assessoramento** da Instituição, constituído por professores e servidores que já estão atuando em perfeita sintonia com o TEC-NEP - Programa do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –SETEC, com o **objetivo de inserir Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico** em todas as regiões de abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, em parceria com os sistemas estaduais, municipais, e com o segmento comunitário (IFSUL, 2011, 126 e 127, grifos nossos).

Embora não seja mencionada a relação das seis áreas com a acessibilidade, parece plausível compreender que elas expõem uma preocupação da instituição com esse aspecto da educação das pessoas com “necessidades educacionais específicas” e esse cuidado é extremamente necessário se forem consideradas as barreiras que essas pessoas enfrentam em seu processo de escolarização.

Por outro lado, destaco, como negativo, o fato de um “órgão de assessoramento”, como o NAPNE, estar sendo responsabilizado por “prover e programar” todas essas ações. A educação inclusiva entendida como política, objetivo e meta institucional, deve ser um compromisso de todos e não de um grupo

específico de servidores inseridos em um núcleo sem um critério claro⁹⁰, que poderá ser por proximidade, familiaridade e/ou simplesmente pela sensibilização com a temática.

No IFRS, o NAPNE está presente tanto no PDI (2009) quanto no PPI (2011), embora a Assessoria de Ações Inclusivas não esteja presente em nenhum desses documentos. No PDI, o núcleo constitui-se no órgão para apoiar os discentes com necessidades educacionais especiais.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul, entendendo a responsabilidade que tem diante das novas políticas de atendimento e inclusão dos PNEs, **considera essencial a criação e/ou manutenção dos NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em cada campus.** O PDI, documento em elaboração, prevê **apoio** a essa parcela de **discentes** que, precisam de uma atenção especial, tanto no que se refere a inclusão escolar, como no fornecimento de **apoio à capacitação de recursos humanos e estrutura física para atendimento a essa necessidade educacional.** (IFRS, 2009, p. 70, grifos nossos).

Destarte, com base no fragmento, ao NAPNE delega-se o apoio necessário aos discentes com necessidades educacionais especiais que possam estar fazendo parte do IFRS. Em tal cenário, é possível perceber o NAPNE em duas perspectivas. Considerando que o apoio refere-se especificamente aos discentes com necessidades educacionais especiais do IFRS, a instituição antecipa-se à chegada dos estudantes, instituindo o núcleo. Noutro viés, coloca sobre a responsabilidade do núcleo a proposição de ações educacionais de cunho inclusivo, já que, em nível de gestão, não se justificaria manter um órgão com tamanha responsabilidade – apoio à inclusão escolar, capacitação de recursos humanos e estrutura física – diante da inexistência de alunos com necessidades educacionais especiais.

No PPI do IFRS, aprovado no final de 2011, não há referências à Assessoria de Ações Inclusivas, o que indicava, por óbvio, a inexistência de referências ao NAPNE que a esta se vincula. Contudo, surpreendentemente há um claro indicativo de ações pertinentes ao núcleo quando é feita a análise do documento

Em consonância com as diretrizes legais que estabelecem o direito das pessoas com necessidades especiais **à igualdade de condições de acesso e permanência**, com atendimento especial, o IFRS implementa em todos os seus campi o **NAPNE** (Núcleo de **Atendimento** às Pessoas com

⁹⁰ Considerando que não existem concursos públicos na rede federal para selecionar servidores para atuarem nos NAPNEs.

Necessidades Especiais), que tem objetivo de organizar e estimular projetos e programas educacionais para a **convivência**, consciência da diversidade e principalmente **buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação**, buscando adequar-se à legislação no que diz respeito à acessibilidade física e prioridade de acesso (Lei 10.098/00, Lei 10.048/00, Decreto 5.296/06 e NBR 9050 da ABNT). É compromisso do NAPNE o **fomento do processo de inclusão e de ações afirmativas** (IFRS, 2011, p. 25, grifos nossos).

Entendo que o compromisso do NAPNE frente ao processo de inclusão e de ações afirmativas merece ser questionado: caberia tamanha responsabilidade a um núcleo apenas, sobretudo frente a uma proposta que deveria ser institucional e não somente da incumbência de núcleos descentralizados nos Câmpus? Há ainda que considerar o fato de que os núcleos deveriam ter a sua centralidade na Assessoria de Ações Inclusivas da reitoria, que sequer é mencionada no PPI, embora tenha sido instituída em 2010.

Desse modo, foi possível concluir que os NAPNEs dos institutos federais estudados têm sido responsabilizados, quase que exclusivamente, pela efetivação e pela proposição da educação inclusiva para as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial.

Destaco que não descarto a importância que os núcleos em questão possam ter dentro das instituições, apenas eu tensiono alguns aspectos relativos a essa importância e, principalmente à tamanha responsabilização, enquanto outros tantos ainda permanecem latentes, tais como: composição dos núcleos, a sua institucionalização, a legitimidade, a disponibilidade de horas para os servidores disporem trabalhando no núcleo, a formação dos integrantes, a disponibilidade de espaço físico, as atividades desenvolvidas, a fundamentação teórica, entre outros.

Compreendo que uma proposta de reserva de vagas para estudantes “portadores de deficiência” perpassa, necessariamente, a institucionalização de um setor que deverá promover a logística dessa proposta. Entretanto, acredito que esse setor não precisa, obrigatoriamente, ser específico para os sujeitos público-alvo da proposta, poderá ser e/ou estar vinculado ao setor/núcleo/assessoria responsável pelo apoio pedagógico **de todos** os estudantes.

Neste sentido, duas hipóteses são constituídas frente aos NAPNEs dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul. A primeira indica ser de pouca relevância existirem órgãos responsáveis pela efetivação de uma proposta de educação inclusiva em instituições em que tais proposições inexistem. A segunda

hipótese aponta que esses núcleos são/serão os responsáveis pela proposição e pela efetivação de uma política ou proposta de reserva de vagas e/ou cotas para as pessoas consideradas, hoje, alunado da Educação Especial e, se assim for, há o risco da educação dessas pessoas não se tornar uma proposta institucional, mas apenas uma “proposta” do NAPNE, permanecendo sob a sua responsabilidade.

Mesmo concordando com Watzlawick (2011) no entendimento de que beneficiar o acesso não se constitui na medida mais importante se não estiverem estabelecidas formas de atendimento e prioridades, questiono: como essas formas serão estabelecidas sem a presença desses sujeitos? Será que as instituições preparam-se para a educação dos alunos com deficiência, por exemplo? Em que consiste esse “preparo”?

De todo modo, a responsabilização dos NAPNEs frente às propostas de educacionais para as pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial acontece tanto no IFFarroupilha que são reservadas vagas nos processos seletivos de discentes para pessoas “portadoras de deficiência”, quanto no IFRS e no IFSul, que não têm essa proposta.

No IFFarroupilha, o NAPNE poderá ser responsabilizado pelas dificuldades, (im)possibilidades e fracassos que poderão acontecer nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos, pois, após o acesso, é que surgirão as demandas referentes, por exemplo, à acessibilidade, tanto arquitetônica, urbanística, de transportes, de comunicação e sinalização, quanto dos materiais didáticos e pedagógicos, visto que:

Quando, porém, a deficiência é pontual e demanda um maior apoio e uma maior capacidade de atendimento por parte das IES, beneficia o acesso não se constitui na medida mais importante, se primeiro não estiverem estabelecidas essas formas de atendimento e prioridades. Então o acesso diferenciado via cotas e ou reservas de vagas, nesses casos, pode causar mais desgaste e sofrimento para essas pessoas, que já enfrentam, em seu cotidiano, situações de desrespeito e de desatenção ao seu problema e ou dificuldade. Ocorre que, ao diferenciar o acesso, acaba por criar uma expectativa que prejudica, por sua vez, a pessoa que mais depende do apoio e de atendimento educacional, ao não ser atendida. E, quanto mais grave e severa a deficiência, maiores as sequelas e as necessidades a serem atendidas. Então, se não houver instituído, institucionalizado e operacionalizado, na instituição, o apoio, a vontade e a prioridade de atendimento às necessidades especiais e educacionais dos alunos, não há porque anteciper a implantação desse dispositivo. (WATZLAWICK, 2011, 151).

Por outro lado, os NAPNEs também poderão ser responsabilizados pelos sucessos da política de reserva de vagas e/ou cotas adotada pelo IFFarroupilha, o que não pode ser caracterizado como algo positivo, já que uma proposta de educação inclusiva deve ser institucional e não de determinados grupos e/ou setores.

No IFRS e no IFSul, a não existência de uma proposta de reservas de vagas, somada às crescentes cobranças sociais para a sua adoção, pode acenar para a responsabilização dos núcleos com relação à construção de propostas neste sentido e, ao mesmo tempo, desresponsabilizar os colegiados responsáveis pela proposição e deliberação, assim como a instituição como um todo.

A questão das cotas e/ou reserva de vagas não é apenas polêmica como também complexa do ponto de vista operacional, se, de um lado, a reserva de vagas por si só não apresenta garantias de educação inclusiva, de outro, as medidas e as adaptações necessárias para cada caso não têm como acontecer preventiva, premeditada e automaticamente. Constitui, pois, um processo de constante aprendizagem, infelizmente, perpassado por tentativas de ensaio e erro, ou seja, as instituições vão também aprendendo com os seus alunos e com as suas necessidades.

Entretanto, isso não significa defender que as instituições devam adotar a reserva de vagas e/ou cotas para, após a chegada dos alunos, organizarem um setor responsável pelas articulações necessárias ao processo educacional e, na mesma perspectiva, a existência de um setor responsável por essas articulações não poderá denotar a desresponsabilização dos demais envolvidos⁹¹.

⁹¹ Considero como demais envolvidos, no processo de educacional, os órgãos relacionados à assistência estudantil, coordenação de cursos, serviços de orientação pedagógica e psicológica, departamentos de ensino, entre outros.

PARA FINALIZAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E OUTRAS POSSIBILIDADES

Escrever, pesquisar, planejar e experienciar a educação de alunos figurados como “da Educação Especial” não é algo trivial e torna-se ainda mais controversa quando passa a ser pensada para a educação profissional técnica de nível médio, a educação profissional tecnológica de graduação e para os cursos superiores de graduação, que trazem consigo a perspectiva da inserção no “mundo do trabalho”.

Com a análise empregada na presente investigação, foi possível constatar que, embora exista uma política nacional, esta não garante a implementação e a unificação de ações para que se torne uma realidade a educação inclusiva nos Institutos Federais, pois os três institutos estudados propõem as suas ações de forma diversa, muito embora todos estejam alocados em um mesmo estado da federação, o que deveria indicar a existência de uma afinidade. Assim sendo, há claramente a ausência de uma interlocução regional, pois documentos fazem uso de palavras, expressões e conceitos que revelam imprecisão no que tange à definição e ao entendimento do que seja a educação inclusiva e as ações decorrentes dela necessárias para garantir o acesso, a permanência, a promoção e a conclusão de estudos nesses níveis de ensino.

Cabe ressaltar que a inexistência de uma política nacional para educação inclusiva que reconheça as peculiaridades da escolarização das pessoas com deficiência em cursos de educação profissional tecnológica de nível médio e de graduação e em cursos superiores de graduação não é uma particularidade dos Institutos Federais, as demais instituições de ensino superior também carecem desse direcionamento. A Resolução n. 04/ 2009 instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado apenas na Educação Básica, indicando, por um lado, que tal serviço é desnecessário no nível da educação superior e, por outro, demarcando o descrédito na escolarização das pessoas consideradas alunado da Educação Especial em etapas e níveis mais elevados de ensino.

As semelhanças encontradas nos Institutos Federais estudados, especialmente no que se refere à existência de uma Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas, evidenciaram a existência de diferenças, principalmente no que diz

respeito aos vínculos dessas assessorias/diretorias⁹² e, igualmente, apontaram para outra semelhança, os (não) espaços que as Assessorias/Diretorias ocupam nos documentos produzidos pelos institutos, que aponta ainda os (não) lugares que essas assessorias/diretorias estão podendo ocupar institucionalmente.

Concebendo a expressão “ocupação de espaços/lugares” de modo compatível com a ideia difundida pelo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de que não basta ocupar, é necessário ocupar, resistir e produzir⁹³, entendo que apenas ocupar um lugar/espaço dentro de uma logística institucional não traz garantias de efetivação de ações inclusivas, movimentos e enfrentamentos no sentido de garantir essas ações também são necessários, pois é a resistência frente à cultura instituída que produzirá um movimento de mudança em busca de uma nova cultura.

De tal modo, a existência dessas Assessorias/Diretorias em todos os Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul, que se apresentam como comum e indicam também o diverso, não foi suficiente para garantir a sua presença nos documentos orientadores o que aponta para a necessidade de mais movimentos de resistência buscando a produção de propostas inclusivas.

Neste sentido, destaco a adoção de reserva de vagas/cotas no IFFarroupilha (contemplando estudantes com deficiência, indígenas e afrodescendentes) como uma ação de resistência ao instituído, uma forma de produção de mudança, contrapondo-se à invisibilidade das Assessorias/Diretorias de Ações Inclusivas, que (não) aparecem nos documentos institucionais, os NAPNEs, na condição de responsáveis por propor e efetivar ações referentes às pessoas com “necessidades especiais, necessidades educacionais especiais e necessidades educacionais específicas”.

Tal fato traduz-se numa contradição frente à constatação da existência de uma política nacional para a educação inclusiva e o que se apresenta em cada um dos Institutos Federais analisados, pois, a responsabilidade por propor políticas e ações transfere-se para cada instituição. No estudo em questão, considerando a invisibilidade das Assessorias/Diretorias, a instituição transfere a responsabilidade

⁹² No IFRS, a Assessoria de Ações Inclusivas está ligada à Pró-reitora de Extensão; no IFSul, a Diretoria de Ações Inclusivas é vinculada à Reitoria e, no IFFarroupilha a Assessoria de Ações Inclusivas faz parte da Pró-reitoria de Ensino.

⁹³ Palavra de ordem que tem a sua origem no 2º Congresso Nacional do MST (1990).

para os NAPNEs, que devem, inicialmente, propor uma política inclusiva institucional e, posteriormente, implementá-la.

No entanto, nos documentos consultados, não são expressas informações referentes à institucionalização dos NAPNEs – quem são os integrantes, quais as suas formações⁹⁴, o tempo que se dedicam ao núcleo, as atividades desenvolvidas, a existência de um espaço físico para o mesmo – isso não permite concluir sobre a concretude desses núcleos e, principalmente, avaliar se o respaldo que recebem é coerente com as responsabilidades que lhes são delegadas. Acena-se, desse modo, para a necessidade de futuras pesquisas que possam dar continuidade a essa investigação que, por ora, se finda.

O ingresso das pessoas com deficiência, bem como de estudantes de escolas públicas, de indígenas e afrodescendentes, à educação profissional técnica de nível médio, à educação profissional tecnológica de graduação e aos cursos superiores de graduação caracteriza uma ação inclusiva que deve integrar, mas não reduzir, uma política inclusiva ou de ações afirmativas. Desse aspecto da pesquisa, surgiu a característica que mais diferenciou as instituições estudadas, pois cada uma delas encara de forma diferente a reserva de vagas e/ou cotas, que vai desde a inexistência, como é o caso do IFRS,⁹⁵ até a seleção quase totalmente por reserva de vagas e/ou cotas no IFFarroupilha.

Ao finalizar o texto, reafirmo que não foi intenção do trabalho tecer comparativos entre as instituições analisadas, bem como produzir juízos de valor sobre elas e tampouco analisar ou discutir a efetividade das proposições inclusivas dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul. Trago a compreensão de que documentos, gestados coletivamente, devem trazer *expressões* da realidade embora não *sejam* a realidade.

No entanto, conhecer como a reserva de vagas se processa no dia-a-dia do IFFarroupilha constituiu uma interessante possibilidade de investigação, pois motiva o surgimento de novos e outros questionamentos. Assim, talvez tenha chegado a esse final com novas e outras perguntas. Talvez, isso devesse ser mister em todas

⁹⁴ Esses aspectos são polêmicos, especialmente se levarmos em consideração que a origem do atendimento à pessoa com deficiência traz como características a abordagem assistencialista-caritativa, que incluiu tais pessoas no “mundo dos desvalidos”, mas também possuidores de “alma” e, por isso, merecedores de caridade. (KASSAR, 1999).

⁹⁵ Apenas o Câmpus Porto Alegre do IFRS adota a reserva de vagas e/ou cotas, 30% do total das vagas são destinadas para estudantes egressos de escolas públicas, desses 30% metade é destinada para afrodescendentes.

as pesquisas, por que, talvez, pesquisar seja encontrar novas perguntas nas respostas de nossas perguntas.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S dos. **Programa Tec Nep**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEYER, H, O. Paradigmas em Educação Especial. In: Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BIANCHETTI, L; CORREIA, J. A. **In/Exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. 1 ed. São Paulo: Papyrus. 2011.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2010.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 1994b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 27 fev. 2011.

_____. Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Traduzida em português por Edilson Alkimim da Cunha. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2010.

_____. Medida Provisória nº 1.549-28 de 14 de março de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras

providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mar. 1997a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/107088/medida-provisoria-1549-28-97>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 fev. 2011.

_____. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Direito a Educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do ministério público Brasileiro**. Brasília: MEC, SEESP, 2001. p. 158 – 163. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

_____. 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 mai. 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: 1 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 24 set. 2010.

_____. Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2008c. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/99423/8/Decreto186_2008_aprova_Convencao_direito_pessoas_deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 fev 2012.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 – Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23 ago. 2010.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: projetos e ações 2010**. Brasília, DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Documento Básico (versão III). Brasília, DF, 2010b.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2011a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027791/decreto-7480-11>>. Acessado em: 17 jun. 2011.

_____. **Decreto n. 7.611/2011**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011b. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008.

_____. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. [200-]. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CfoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pucsp.br%2Fpos%2Fehps%2F1%2Flinks_pesquisas%2Finclusao_exclusao.doc&ei=mHepT-TzAePm0QGXXlTZCw&usq=AFQjCNG1fEF0PFtM4QgpaTS46Nmf_ftqLA>. Acesso em: 12 out. 2011.

CARVALHO, R. E. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. In: **Dez Anos da Declaração de Salamanca**: Avanços e Desafios da Educação. Centro de apoio pedagógico especializado – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>>. Acessado em: 15 jun. 2011.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

_____. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELPHINO, F. B. B. **A educação profissional**: o contraponto entre políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. São Paulo: Ícone, 2010.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. [200-]. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. In: **Contrapontos**. Vol. 9, n. 1. Itajaí, jan/abr, 2009. p. 43-54.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 31-92.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão/SEESP/MEC, nº 1, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em 21. dez. 2011. p. 35-39.

GONZÁLES, Eugenio (Org.) **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IFFARROUPILHA. **Estatuto**. 2009. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.1011.pdf>>. Acesso em 24 set. 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009a. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>>. Acesso em 24 set 2011.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 - 2013**. 2009a. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010914181617125pdi.pdf>>. Acesso em 24 set 2011.

_____. **Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2009a. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20091110105029906dou24ago2009_-_estatuto_do_ifrs.pdf>. Acesso em 24 set 2011.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2011.

IFSUL. **Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-riograndense**. 2010. Disponível em:
<http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=35>. Acesso em 24 set. 2011.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (julho de 2009 a junho de 2014). 2011. Disponível em:
<http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=36>. Acesso em 24 set. 2011.

JANNUZZI, G. M. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 1992.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados. 1999.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011. p. 15-39.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

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

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a intervenção. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed: 2003.

MOROSINI, C. M.; FELICETTI, V. L. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, jan./mar. 2009. p. 9-24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

MOREIRA, L. C.; TAVARES, T. M. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.) **Avanços em Políticas de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 191-203.

NUNES, L. R.; NUNES SOBRINHO, F. P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 269-279.

RECH, J. G. **A política da perspectiva inclusiva para os sujeitos da educação especial no instituto federal de Santa Catarina**. 2011. 146f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RODRIGUES, D. Prefácio. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 8-10.

_____. Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 89-101.

_____. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Ações e Artigos. Ação TEC NEP** – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização

para Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília. [20--] década certa.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779%3Aprograma-tec-nep&catid=190%3Asetec&Itemid=800>. Acesso em: 22 jul. 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>.

Acesso em: 13 fev. 2012.

SOUZA, B. C. S. **Programa incluir (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2010.

WATZLAWICK, J. A. A. **As (im)possibilidades da inclusão na educação superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

WERLANG, C. K. **A reforma da educação profissional**. Uma reflexão no Colégio Agrícola de Santa Maria. Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 1999.