

# Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e aspectos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

## RESUMO

**Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes**

[Katiuscia.mendes@ifes.edu.br](mailto:Katiuscia.mendes@ifes.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-8764-4391>  
Instituto Federal do Espírito Santo,  
Aracruz, Espírito Santo, Brasil

Esta investigação objetivou conhecer os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da análise de documentos produzidos pelas instituições: relatórios de gestão e formulários eletrônicos enviados para responsáveis institucionais pelas ações de atendimento ao público da Educação Especial. Após identificação das ações descritas nos relatórios institucionais de 2015 e nas respostas aos formulários, observa-se a possibilidade de agrupá-las, conforme a natureza de suas características, em três eixos de análise: a) aspectos da política e legislação; b) acessibilidade; etc) atendimento educacional especializado (AEE). Como resultado evidencia-se que aspectos da acessibilidade arquitetônica recebem maior atenção se comparados aos aspectos pedagógicos, sobretudo do atendimento educacional especializado, cuja menção aparece em segundo plano e com pouco detalhamento das atividades realizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. Educação Especial. Público da Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

Este texto é parte da análise da conjuntura da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), empreendida na produção da tese da autora. O objetivo principal foi investigar os movimentos institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial, uma vez que são escassos os estudos que tratam da interface entre a Educação Profissional e a Educação Especial. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (2002), tem como objetivo descrever características de determinados grupos, populações ou fenômenos. Realizou-se pesquisa documental por meio da análise de trinta e oito (38) relatórios de gestão do ano de 2015, produzidos pelas instituições e obtidos a partir de consulta a publicações no Tribunal de Contas da União<sup>1</sup>, além da análise de informações recebidas como respostas a formulários eletrônicos enviados para responsáveis institucionais pelas ações de atendimento ao público da Educação Especial. Nesse aspecto, a pesquisa poderia ser caracterizada como exploratória.

Foram enviados trinta e oito (38) questionários para todas as instituições da rede federal, e obtivemos respostas de treze (13), no intervalo de fevereiro a setembro de 2016, o que corresponde a 35% das instituições. Ao nosso formulário eletrônico responderam representantes dos institutos de todas as regiões geográficas do país: a) quatro da Região Sul (IFRS, IFC IFPR e IF Farroupilha); b) quatro da Região Nordeste (IF Sertão-PE, IFS, IFCE e IFPE); c) dois da Região Centro-Oeste (IFMT e IFB); d) dois da Região Sudeste (IFMNG e IFMG); e e) um da Região Norte (IFPA). Na exposição dos dados obtidos por meio dos formulários, não identificamos as instituições.

Após a identificação das ações descritas nos relatórios institucionais de 2015 e nas respostas aos formulários, observamos a possibilidade de agrupá-las conforme a natureza de suas características, trazendo para o debate, nesse texto, três eixos de análise: a) aspectos da política e legislação; b) acessibilidade; etc) atendimento educacional especializado (AEE).

## ASPECTOS DA POLÍTICA E DA LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS

A primeira constatação a partir da análise dos dados obtidos nos relatórios de gestão 2015 e nas respostas aos formulários foi a baixa frequência de referência à Educação Especial. Ao realizarmos uma busca específica pela menção ao termo, verificamos que mais de 65% dos relatórios dos institutos, precisamente 25 dos 38, não se referem, em nenhum momento, a ele (Ifac, Ifap, IFB, IFBA, IFC, Ifes, IFF, IF Farroupilha, IFG, IF Goiano, IFMG, IFMS, IFMT, IFNMG, IFPA, IFPE, IFRJ, IFRO, IFRR, IFS, IFSC, IFSP, IFSULDEMINAS, IF Sul, IFTM). Enfatizamos que o art. 2º do ato de criação dessas instituições declara que os IFs são:

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

Logo, a Educação Especial deveria ser necessariamente contemplada e inserida em um documento sobre o fazer institucional. Os poucos relatórios que a mencionam, muitas vezes o fazem sem tratar de questões pedagógicas diretamente, ou seja, de ações para o atendimento do público da Educação Especial, como podemos exemplificar em alguns excertos.

O relatório do IFTO (2016, p. 21, grifo nosso) traz, para efeitos de contextualização, dados do Inep, mencionando as matrículas da modalidade de Educação Especial na educação básica:

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

Os relatórios do IFTO (2016), do IFMA (2016) e do IFRN (2016) mencionam observar a Meta 4 do PNE 2014, que se refere à Educação Especial, citando o texto integral da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

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

Nas respostas dos formulários, aparece em apenas dois momentos uma alusão à Educação Especial: em um exemplo e em uma referência à denominação da política, ou seja, ao que parece, a Educação Especial enquanto modalidade da educação nacional não faz parte fundamental das concepções cotidianas das instituições. Tais menções evidenciam-se exatamente na questão acerca das dificuldades encontradas na instituição para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs): “Falta de formação específica para os servidores. Ex. Formação em Educação Especial” (RESPONDENTE 1) e “A Realização de atendimento educacional especializado, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...]” (RESPONDENTE 13).

Rocha (2016, p. 122) também identificou essa tendência de silenciamento com relação à Educação Especial nos PDIs da Rede Federal de Educação Tecnológica: “[...] ao que nos parece, o paradigma ‘inclusivista’ está sendo incorporado como uma perspectiva política hegemônica”. Logo, depreendemos que se o entendimento de Educação Especial não for o de modalidade educacional, há uma possibilidade de que o atendimento proporcionado também ocorra de modo deturpado.

Outro dado que dá indícios de não observação da política de modo fidedigno é que nem mesmo o público a ser atendido pelos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) é consensual, aparentando uma ideia abstrata de um coletivo com necessidades diferentes, que é ao mesmo tempo todos e cada um, e que está também a depender do entendimento daqueles que estão fazendo

a gestão local, conforme pode ser lido no relatório do IFRS (2016, p. 336): “A formação Pedagógica foi muito positiva e foi nesse momento que houve a participação ativa do Napne indicando quais os discentes que estariam entrando com necessidades educacionais específicas”.

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

Generalizar ou massificar o público-alvo da Educação Especial poderia levar a equívocos na proposição do atendimento, com a oferta de serviços tão superficiais que viriam a negligenciar as necessidades reais dos estudantes que dependem da modalização para aprender, além de ser uma interpretação equivocada do previsto na legislação. Conseqüentemente, uma apropriação determinada de Educação Especial e do público a que ela se remete, tem como consequência também uma pulverização da constituição dos Napnes<sup>2</sup>.

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

A inclinação da área educacional pela adesão a termos como inclusão, educação inclusiva, equidade ou igualdade de oportunidades ao invés de igualdade, acessibilidade, ações afirmativas, apologia ao respeito às diferenças e à diversidade, e algumas alusões à exclusão e desigualdades educacionais e socioeconômicas, também foi por nós detectada nos dados do contexto dos IFs. Até mesmo uma reunião de várias dessas expressões, em um mesmo parágrafo, pudemos identificar, como no exemplo do relatório do IFSul (2016, p. 115, grifos nossos):

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

Os discursos dessa natureza têm como resultado, nos cotidianos institucionais, a criação de setores específicos na instituição para as questões da Educação Especial inclusiva, com uma tendência para a valorização de “minorias” ou grupos de “excluídos” segregados, “setorizando” a incumbência pela resolução de questões que são coletivas a uma coordenadoria ou núcleo, o que acaba sendo reflexo dos movimentos sociais esfacelados, que objetivam o apoio a uma “causa”

em detrimento da igualdade para todos. Ocasionalmente, quando as ações afirmativas aparecem relacionadas ao público da Educação Especial nos relatórios e nas respostas aos formulários, estão sendo tratadas questões das ditas “minorias” ou da reserva de vagas.

Nos IFs esses grupos “minoritários” podem ser exemplificados por núcleos segmentados que vem sendo constituídos nos IFs (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Núcleo de Sustentabilidade e Educação Ambiental, dentre outros) ou “Assessoria de Ações Inclusivas”. Alguns IFs adotam uma política de diversidade e inclusão redigida em separado<sup>3</sup>. No entanto, já se discute esse formato de organização a partir da avaliação de que essa fragmentação pode levar à perda do todo a ser garantido no direito à educação:

Dentre as ações concretas que começaram a ser discutidas na instituição merecem destaque: Possibilidade de unificação dos núcleos em um único, para cada unidade do IFRS: entre os motivos para esta prática podem ser citadas: a falta de infraestrutura (espaços destinados a cada núcleo) nos campi, maior facilidade para obtenção de materiais e destinação de um número maior de sujeitos para pensar, organizar e executar as atividades planejadas pela Política de Ações Afirmativas. Além disso, pode surgir uma demanda específica que não se sustenta em nenhum dos três núcleos já existentes, e, então seria necessária a organização de um novo espaço. Sendo unificado, e balizado pela PAAF, o núcleo de ações afirmativas (nome até o momento provisório) abrangeria um número maior de sujeitos atendidos, ampliando suas ações e aumentando a democratização do ingresso, permanência e êxito dos discentes, servidores e comunidade no que tange à aplicabilidade da PAAF. Um dos campi em implantação acaba de criar esse núcleo unificado e, tão logo tenha elementos suficientes para avaliar sua eficácia, poderá servir de exemplo aos demais (SALTON; SONZA; STRAPAZZON, 2016, p. 139).

As dissertações de Machado (2005) e Redig (2010) são exemplos de pesquisas que demonstram que alunos com deficiência matriculados na escola comum parecem não fazer parte do projeto geral da escola, estando sempre sob a incumbência dos profissionais do Atendimento Especializado. Essa “setorização” pode ser danosa exatamente pela ideia de reponsabilidade de um grupo de profissionais pela escolarização dos estudantes com NEEs e não da totalidade da instituição.

## ACESSIBILIDADE

Dentre os diferentes aspectos que compõem os relatórios, a questão da acessibilidade se sobressai, muito provavelmente pelo fato do item “Medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações” ser obrigatório, de acordo com normativas da Controladoria Geral da União; portanto, todos os 38 relatórios o apresentam.

No entanto, há divergência sobre a compreensão de acessibilidade. Alguns relatórios apresentam apenas a dimensão arquitetônica. Entretanto, a Lei nº 10.098, em vigor desde o ano 2000, estabelece critérios de acessibilidade para “[...] a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de

comunicação” (BRASIL, 2000). A Lei nº 13.146, de 2015, deu nova redação à lei referida, definindo acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

A nova composição da Lei de Acessibilidade amplia o conhecimento acerca do que seriam as barreiras<sup>4</sup> para o acesso das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, classificando-as como: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais; f) barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

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

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

A simples crença de que as pessoas com deficiência não podem aprender ou não têm o direito de frequentar determinada instituição pode culminar na falta de empenho no cotidiano do estabelecimento de ensino para a o atendimento. E são exatamente as barreiras atitudinais, como a crença na impossibilidade de aprender ou de acessar, as mais sentidas como empecilhos pelas pessoas com deficiência<sup>5</sup>. Além disso, as barreiras de comunicação nas páginas institucionais, por exemplo, negam o mínimo que é a informação que poderia possibilitar o acesso às instituições.

O acesso pensado enquanto o ingresso à instituição pode ser observado tanto nos processos seletivos discentes quanto docentes. Listamos algumas iniciativas descritas nos relatórios de gestão de 2015:

- a) reservas de vagas (IFNMG, IFPI, IFRS, IF Sul);
- b) tradução de editais de seleção em Libras, em atendimento ao Decreto nº 5.296/2004 (IFB, IFNMG, IFRS, IFPE, IFSP, IF Sul, IFAM);

- c) aplicação do vestibular em Libras e prova adaptada para um estudante com paralisia cerebral (IF Sul);
- d) avaliação multiprofissional no ingresso de servidores com deficiência/necessidade específica para posterior orientação às unidades de lotação quanto às adaptações necessárias para garantir a acessibilidade à educação (IFC);
- e) garantia de condições especiais de prova para os candidatos de concursos e processos seletivos da instituição (docentes, técnicos administrativos, discentes) (IFRS).

Ressaltando que a reserva de vagas é apenas uma das dimensões do acesso, só fazendo sentido se forem criadas também as condições para a realização dos processos seletivos, já que, em alguns casos, mesmo que pequenas, adaptações são necessárias, tais como: a) intérprete de Libras/Língua Portuguesa; b) flexibilização no tempo de realização das provas; c) espaços físicos acessíveis arquitetonicamente (rampas, mobiliário); d) ampliação de provas; e) uso de lupas; f) provas impressas em braile; g) uso de soroban; h) máquina de datilografia comum ou Perkins/braile; i) uso de Dos Vox adaptado ao computador; j) pessoas que atuem como leitores de questões ou transcritores de respostas, dentre outras especificidades que possam surgir.

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

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

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

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) modifica o entendimento da organização tradicional do AEE como substitutivo ao ensino comum nas classes e escolas especiais, estabelecendo uma nova concepção para esse atendimento, de forma a ser

complementar ou suplementar ao ensino ministrado nas salas de aula comum. Segundo a Política:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

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

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Esse decreto revogou o anterior, de 2008, que também tratava do AEE (Decreto no 6.571), porém em um tom mais prescritivo, a União é descrita como prestadora de apoio técnico e financeiro para ampliação do AEE. No decreto de 2011, em vigor, o AEE é figurado como consequência do dever do Estado como provedor do atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) faz alusão ao atendimento especializado, em artigo do Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

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

Também o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV - Do Direito à Educação, discorre sobre o AEE:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

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

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

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

Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) já contemplando o atendimento especializado às pessoas portadoras da síndrome do espectro autista, atendendo à Lei nº 12.764/2012 e à Lei nº 8.368/2014, dotando-os de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de educação inclusiva, garantindo o acesso a um ambiente adequado à aprendizagem e à socialização (IFPB, 2016, p. 48-49).

No que se refere ao Programa de Assistência aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, foram atendidos nove estudantes nos campi Marechal Deodoro, Murici, Piranhas e Santana do Ipanema, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Esse programa visa a assegurar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o apoio necessário no âmbito educacional, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (IFAL, 2016, p. 489).

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

Interessante notar o quão recente é essa mobilização dos IFs, se considerarmos que muitos são instituições centenárias que ofertam Educação Básica. A falta de demanda por atendimento, anteriormente, por parte de estudantes com NEEs nesses locais pode estar relacionado tanto com o fato de serem instituições com processos seletivos altamente concorridos ou até pela crescente chegada de estudantes com deficiência aos níveis mais elevados de ensino, como efeito do movimento de inclusão que vem ocorrendo desde a década de 1990. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2016 (Notas e Estatísticas/fevereiro de 2017): “[...] 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (BRASIL, 2016).

Não obtivemos descrições detalhadas em relação ao AEE nas respostas aos formulários, apesar das afirmações de que ocorre e de que existem dificuldades, como a contratação, por meio de códigos de vagas específicos para profissionais da área<sup>6</sup>. Parece-nos que estão sendo realizadas adaptações curriculares e flexibilização de jornada, ou seja, cada instituto organiza suas ações conforme as demandas recebidas, provavelmente consultando a legislação ou até buscando subsídio nas práticas de outros institutos que já passaram por alguma diligência parecida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nosso enfoque ser sobre os movimentos e ações institucionais acerca da Educação Especial e não diretamente sobre a materialização de uma política, entendemos que a natureza de nosso objeto é política, nesse caso, uma política pública de governo, de acordo com a compreensão de política pública

como “Estado em ação”, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

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

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

A partir da leitura dos relatórios institucionais de 2015 e das respostas dadas no questionário por sujeitos responsáveis pelas ações ditas inclusivas nos IFs, podemos afirmar que os aspectos inerentes às perspectivas formativa e pedagógica, que seriam a finalidade da política, ainda estão em menor evidência, ou seja, a aprendizagem e a formação profissional das pessoas com NEEs ainda recebe pouca ênfase nos investimentos institucionais.

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

Apesar de se falar em rede federal e de ter ocorrido um investimento para a sistematização das ações relativas à Educação Especial por meio do Tecnep<sup>7</sup>, principalmente nos anos 2000, as instituições funcionam de forma autônoma e pouco articuladas, mas esse é um aspecto geral da constituição da institucionalidade da Rede Federal e não uma questão específica da Educação Especial. A política em si passa a ser a referência para a construção dos atendimentos que estão se configurando em cada instituição por diferentes formas de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, consideramos necessária, dentro da Rede Federal, uma discussão dos fundamentos teórico-metodológicos do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, objetivando a construção do entendimento fiel da política para subsidiar a estruturação dos atendimentos.

# Federal Institutes of Education, Science and Technology and aspects of the National Special Education Policy from the perspective of inclusive education

## ABSTRACT

This investigation aimed to know the aspects of the National Special Education Policy in an inclusive perspective, within the scope of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, through the analysis of documents produced by the institutions: management reports and electronic forms sent to those responsible institutions for the actions of serving the Special Education public. After identifying the actions described in the institutional reports for 2015 and the responses to the forms, there is a possibility to group them, according to the nature of their characteristics, into three axes of analysis: a) aspects of policy and legislation; b) accessibility; and c) specialized educational assistance. As a result, it is evident that aspects of architectural accessibility receive more attention when compared to pedagogical aspects, especially of specialized educational assistance, whose mention appears in the background and with little detail of the activities carried out.

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

# Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología y aspectos de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva

## RESUMEN

Esta investigación se propone conocer la Educación Especial inclusiva en el ámbito de los IFs por medio del análisis de documentos producidos por las instituciones: Informes de Gestión y formularios electrónicos para responsables institucionales por las acciones de atención al público de la Educación Especial. Después de identificar las acciones descritas en los Informes de Gestión y respuestas a formularios electrónicos existe la posibilidad de agruparlos según la naturaleza de sus características en tres ejes de análisis: a) aspectos de política y legislación; b) Accesibilidad; y c) atención educacional especializada (AEE). Como resultado, es evidente que los aspectos de accesibilidad arquitectónica reciben más atención en comparación con los aspectos pedagógicos, especialmente la atención educacional especializada (AEE), cuya mención aparece en un segundo plano y con poco detalle de las actividades realizadas.

**PALABRAS CLAVE:** Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología Brasileños. Educación Especial. Público de la Educación Especial.

## NOTAS

1 Realizamos a busca pelos relatórios inicialmente nas páginas de internet de cada instituto, em 10 de novembro de 2016, mas nem todos estavam disponíveis, contrariando os preceitos de obrigatoriedade de acesso à informação e transparência institucional. Procedemos, então, busca diretamente no sítio do Tribunal de Contas da União e lá obtivemos todos os 38 relatórios (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, acesso em: 7 abr. 2020).

2 Rocha (2016) constatou que os IFs utilizavam oito diferentes nomenclaturas para a sigla Napne: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Ifal, Ifac, IF Baiano, IFB, IFCE, Ifes, IFMA, IFMG, IF Norte de Minas, IFRN, IFSP e IFTO); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (IFPA e IFRJ); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFBA, IFMS, IFRS, IFRO e IFTM); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (IFSULDEMINAS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IFBA, IFC, IFPB IFSC, IFS, IF Sertão-PE e IF Sul); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (IFG e IFPB); Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Ifap, IFAM e IFPR); Núcleo de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (IF Farroupilha). Existem IFs que mencionavam duas nomenclaturas para a mesma sigla (IFBA) e outros em que não era possível encontrar por extenso, referindo-se apenas como Napne (IF Goiano, o IFMT e o IF Sudeste de Minas Gerais).

3 Vide as páginas eletrônicas dos seguintes IFs, para constatar exemplos dessas formas de organização: IF Farroupilha (<http://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>) e IFPE (<http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas>).

4 Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

5 Para a aprofundamento nessa temática, indicamos a dissertação “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior” (RIBEIRO, 2016)

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

7 Tecnep não é propriamente uma sigla, trata-se da denominação dada ao Programa: Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Após 2010 passou a ser chamado de Ação devido à adequação de nomenclatura (Portaria nº 29/2010 Setec/MEC).

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. da S; LAMB, C. R. Z. Ações inclusivas: IF Farroupilha Campus Santa Rosa em questão. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. de A. (org.). **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 6 dez. 2020.

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

BRASIL, **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art11). Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 (Notas Estatísticas/fevereiro de 2017)**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 15 abr. 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

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

IFAL [Instituto Federal de Alagoas]. **Relatório de gestão 2015**, Maceió, 2016.

IFMA [Instituto Federal do Maranhão]. **Relatório de gestão 2015**, São Luiz, 2016.

IFPB [Instituto Federal da Paraíba]. **Relatório de gestão 2015**, João Pessoa, 2016.

IFRN [Instituto Federal do Rio Grande do Norte]. **Relatório de gestão 2015**, Natal, 2016.

IFRS [Instituto Federal do Rio Grande do Sul]. **Relatório de gestão 2015**, Porto Alegre, 2016.

IFSUL [Instituto Federal Sul-Rio-Grandense]. **Relatório de gestão 2015**, Pelotas, 2016.

IFTO [Instituto Federal de Tocantins]. **Relatório de gestão 2015**, Palmas, 2016.

MACHADO, K. da S. **A prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Rio de Janeiro, 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2003\\_1-24-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2003_1-24-ME.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, R. I. de. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2209/1/tese\\_8185\\_Renata%20Imaculada%20-%20Tese%20doutorado.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2209/1/tese_8185_Renata%20Imaculada%20-%20Tese%20doutorado.pdf). Acesso em: 20 set. 2015.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: narrativas de professoras especialistas. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/producao\\_academica\\_ler.php?id=29&tipo=dissertacoes](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/producao_academica_ler.php?id=29&tipo=dissertacoes). Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROCHA, V. M. da. **A educação especial nos institutos federais**: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. Disponível em: [http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania\\_Meneghini\\_da\\_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes](http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf&current=/Dissertacoes). Acesso em: 28 dez. 2016.

SALTON; B. P; SONZA, A. P. e STRAPAZZON; J. A. Ações afirmativas no IFRS. In: BRANCHER, V.R.; MEDEIROS, B. de A. (org.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Consulta de relatórios de gestão. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/econtasWeb/web/externo/listarRelatoriosGestao.xhtml>. Acesso em: 7 abr. 2020.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Impresso.

IF BAIANO [Instituto Federal Baiano]. **Relatório de gestão 2015**, Salvador, 2016.

IF FARROUPILHA [Instituto Federal Farroupilha]. **Relatório de gestão 2015**, Santa Maria, 2016.

IF GOIANO [Instituto Federal Goiano]. **Relatório de gestão 2015**, Goiânia, 2016.

IF NORTE DE MINAS [Instituto Federal do Norte de Minas Gerais]. **Relatório de gestão 2015**, Montes Claros, 2016.

IF SERTÃO-PE [Instituto Federal do Sertão Pernambucano]. **Relatório de gestão 2015**, Petrolina, 2016.

IF SUDESTE DE MINAS [Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais]. **Relatório de gestão 2015**, Juiz de Fora, 2016.

IFAC [Instituto Federal do Acre]. **Relatório de gestão 2015**, Rio Branco, 2016.

IFAM [Instituto Federal do Amazonas]. **Relatório de gestão 2015**, Manaus, 2016.

IFAP [Instituto Federal do Amapá]. **Relatório de gestão 2015**, Macapá, 2016.

IFB [Instituto Federal de Brasília]. **Relatório de gestão 2015**, Brasília, 2016

IFBA [Instituto Federal da Bahia]. **Relatório de gestão 2015**, Salvador, 2016.

IFC [Instituto Federal Catarinense]. **Relatório de gestão 2015**, Blumenau, 2016.

IFCE [Instituto Federal do Ceará]. **Relatório de gestão 2015**, Fortaleza, 2016.

IFES [Instituto Federal Do Espírito Santo]. **Relatório de gestão 2015**, Vitória, 2016.

IFF [Instituto Federal Fluminense]. **Relatório de Gestão 2015**, Campos dos Goytacazes, 2016.

IFG [Instituto Federal de Goiás]. **Relatório de gestão 2015**, Goiânia, 2016.

IFMG [Instituto Federal de Minas Gerais]. **Relatório de gestão 2015**, Belo Horizonte, 2016.

IFMS [Instituto Federal Do Mato Grosso do Sul]. **Relatório de gestão 2015**, Campo Grande, 2016.

IFMT [Instituto Federal do Mato Grosso]. **Relatório de gestão 2015**, Cuiabá, 2016.

IFPA [Instituto Federal do Pará]. **Relatório de gestão 2015**, Belém, 2016.

IFPE [Instituto Federal de Pernambuco]. **Relatório de gestão 2015**, Recife, 2016.

IFPI [Instituto Federal do Piauí [IFPI]]. **Relatório de gestão 2015**, Teresina, 2016.

IFPR [Instituto Federal do Paraná]. **Relatório de gestão 2015**, Curitiba, 2016.

IFRJ [Instituto Federal do Rio de Janeiro]. **Relatório de gestão 2015**, Rio de Janeiro, 2016.

IFRO [Instituto Federal de Rondônia]. **Relatório de gestão 2015**, Porto Velho, 2016.

IFRR [Instituto Federal de Roraima]. **Relatório de gestão 2015**, Boa Vista, 2016

IFSC [Instituto Federal de Santa Catarina]. **Relatório de gestão 2015**, Florianópolis, 2016.

IFSULDEMINAS [Instituto Federal Sul de Minas Gerais]. **Relatório de gestão 2015**, Pouso Alegre, 2016.

IFTM [Instituto Federal do Triângulo Mineiro]. **Relatório de gestão 2015**, Uberaba, 2016.

IFS [Instituto Federal de Sergipe]. **Relatório de gestão 2015**, Aracajú, 2016.

IFSP [Instituto Federal de São Paulo]. **Relatório de gestão 2015**, São Paulo, 2016.

**Recebido:** 11 ago. 2020

**Aprovado:** 1 dez. 2020

**DOI:** 10.3895/rtr.v5n0.12833

**Como Citar:** MENDES, K. A. M. de O. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e aspectos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012833, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes

Katiuscia.mendes@ifes.edu.br

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

