

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

SÃO CARLOS – SP

2021

LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Especial. Orientado pela Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

SÃO CARLOS – SP

2021

Guimarães, Luciana Carlena Correia Velasco

O professor de educação especial nos institutos federais
/ Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães -- 2021.
140f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Gerusa Ferreira Lourenço, Sabrina
Fernandes de Castro
Bibliografia

1. Professor de educação especial. 2. Instituto federal. 3.
Atendimento educacional especializado. I. Guimarães,
Luciana Carlena Correia Velasco. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CALOS

Centro de Educação E Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, realizada em 21/ 05/ 2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro (UFSM)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico este trabalho a Deus, a minha mãe, exemplo de amor, garra, responsabilidade, dedicação, honestidade e fé, e para todas as pessoas que acreditam no potencial de transformação do ser humano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, presença constante em minha vida e por ter sido meu fiel companheiro ao longo desta caminhada.

Agradeço a minha mãe Elza, um anjo enviado por Deus para me guiar, me amar e me proteger neste plano. Esta caminhada só foi possível porque tenho você em minha vida, me apoiando e me encorajando sempre nos momentos de fragilidades vividos. Mãe obrigada por tudo. Essa é uma conquista NOSSA!

Ao meu padrasto Nascimento (*in memoriam*) pela forma singular de suas contribuições no início desta caminhada e principalmente por me ajudar a superar marcas de preconceito.

Ao meu pai pelo cuidado e entusiasmo com meus títulos.

Aos meus irmãos, obrigada por cuidar da nossa mãe na minha ausência e por sua constante torcida para o meu sucesso.

Aos filhos que não nasceram de mim, mas nasceram do/no meu coração, Emilly, Júnior, Inácio e Helena. Sobrinhos e afilhados queridos, obrigada por alegrarem e encherem de sentidos nossas vidas e por sempre acalantarem meu coração nas conversas e mensagens enviadas.

Às minhas avós, Dona Iaia e Regina Velasco (*in memoriam*) pelo exemplo de vida. Aos meus tios, em especial, Elton, Edi e Elizete, primos e primas que sempre torceram pela minha vitória. Drica e Jack, muito obrigada por tudo! Inclusive pelos papos sobre BBB para aliviar minha ansiedade.

Às amigas, Leyse e Elioneide, com as quais este projeto de vida teve início. Mulheres de garra e que sempre me deram e dão força e incentivo nos projetos de vida. Sigamos na luta, queridas, por uma melhor educação para o nosso estado, o Amapá e para o nosso país!

Aos amigos Ana Cleonice, Ana Picanço, Benezete, Marlon Pastana, Waldisa, Conci, Eonay, Frank, Gizele, Shirlleny, Leif, Loraine, Paula "Blayth", André Freire, Thiêgo e Carla, que, apesar do tempo e da distância longe de casa, sempre me recebiam de braços abertos nos retornos à Macapá e que tanto me estenderam a mão na superação de alguns obstáculos surgidos ao longo do caminho.

Ao querido Olavo, meu Olaf, meu amigo mais chato... um jovem idoso, mas, que sempre me acolheu com amor e sensibilidade, que me fazia rir quando a vontade não era essa e que me dá os melhores abraços do mundo!

Ao meu “best”, André Cortês, àquele que me acorda com a música da “fazendinha” as 6:00 para fazer artigo, mas, que no fundo era para dizer “Bom dia, eu estou aqui para qualquer coisa”, por quem tenho muita admiração, carinho e respeito.

Como também aos amigos Janaína e Flavio pelo amor incondicional nos retornos a Curitiba e Blumenau, respectivamente.

Ao meu amigo Dario, meu malvado favorito, por esta ao meu lado sempre, obrigada pelos conselhos, pelo colo e pela paciência no frio de Lages/SC.

Agradeço a Deus por ter colocado no meu caminho o professor Jorge Henriques (*in memoriam*), um dos meus amigos que mais se orgulhou e deu força nessa jornada. Meu querido amigo, muito obrigada por todos os momentos de convivência, escuta, trocas e aprendizado.

Ao Professor Dr. Luís Alexandre Lemos Costa, por tudo! Simplesmente, a você, amigo, confidente e amigo de profissão e de pesquisa, por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando, a quem aprendi a admirar; obrigada por me ouvir nos momentos difíceis, por aguentar minhas “loucuras” com tudo o que eu tinha que dar conta e por sempre me fazer rir e me mostrar que a vida é melhor quando vivida mais leve e com alegria.

Aos amigos que a UFSCar me deu e que tantas vezes me acolheram em seus corações e suas residências com tanto carinho e tornaram meus dias longe de casa mais fáceis de serem vividos: Ana (Bia), Gabriela (Chicórinha), Juliane, Jéssica, Mariana de Rezende, Mamary, Natany, Thayná, em especial ao Josivan Raiol, um ser sensacional, parceiro da vida, e que me faz aprender cada dia mais.

Às amigas da vida e do trabalho Adriana Tavares e Graça Lopes que, mesmo distantes, me socorreram na resolução de problemas e me incentivaram a nunca desistir diante dos momentos difíceis que surgiam. Agradeço também aos demais colegas do Instituto Federal do Amapá que, a cada reencontro, me recebiam com alegria e entusiasmo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, por investir e acreditar nos seus servidores que, assim como eu, enfrentam a árdua tarefa de estudar fora do nosso estado.

À CAPES pelo fomento financeiro concedido a pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP FOREESP) e seus membros, por todo o aprendizado de vida e do

mundo da pesquisa... 4ESP 4EVER. Aos companheiros de estudo e pesquisa: Adriana, André, Amanda, Ana Beatriz, Ana Paula, Beatriz, Bruna, Camila, Dani Cruz, Eduarda, Gabi, Inae, Jairo, Jéssica, Juliane, Keisy, Letícia, Luisa, Maiara, Mariana Moraes Lopes (Mamary), Maria do Carmo, Paula, Thálita, Soraia, Vanessa, Vivian. Muito obrigada pelos aprendizados adquiridos, jamais esquecerei o que aprendi com cada uma de vocês!!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e todos os profissionais e professores que contribuíram com meu aprendizado. Às minhas professoras e meus professores do Programa. Obrigada por todos os momentos de estudos e compartilhamento de saberes. Em especial aos professores: Prof.^a Dra. Geresa Ferreira Lourenço, Prof.^a Dra. Adriana Garcia Gonçalves, Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, Prof.^a Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Prof.^a Dra. Rosimeire de Araújo Rangni e Prof.^a Dra. Mey de Abreu Van Munster, por todo o aprendizado na pesquisa, pelo respeito, consideração e carinho demonstrados nesses últimos dois anos de convívio.

Por fim, à minha querida mestra, mentora intelectual, orientadora e amiga Carla Ariela Rios Vilaronga. Obrigada por tudo, em especial por abraçar minha proposta de estudo, pelo apoio, pelo incentivo, pela companhia e mão amiga a mim estendida em TODOS os momentos. Obrigada pelas palavras de encorajamento e pelos aprendizados da academia e da vida, tudo valeu apenas. Ter você ao meu lado nesta caminhada, foi um grande presente!

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada.

A todos vocês... Muito Obrigada!

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda"

Paulo Freire

RESUMO

A Educação Especial é transversal e está prevista em todos os níveis e modalidades de ensino, para tanto, deve-se assegurar a presença do professor de educação especial como um dos atores dessa modalidade. Uma vez que, o papel da escola e de seus educadores na escolarização do público-alvo da Educação Especial é efetivar a acessibilidade, integralmente, como autonomia escolar da diversidade em todas as suas manifestações. A presente pesquisa tem como finalidade analisar a atuação do docente da Educação Especial nos Institutos Federais. Especificamente: a) Traçar o perfil da formação inicial e continuada do docente de Educação Especial; b) Descrever as possibilidades e os desafios da prática dos docentes de Educação Especial na pesquisa, extensão e ensino; c) Descrever a funcionalidade e organização do Atendimento Educacional Especializado; d) Analisar as concepções acerca da política institucional nas ações de acessibilidade do campus. Este trabalho constituiu-se em uma investigação de caráter descritivo, sob a abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, e teve como participantes, 20 docentes da área da Educação Especial de 11 Institutos Federais. Baseando-se nos procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos a pesquisa foi autorizada sob parecer CAAE nº 3.927.464 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, um questionário e um roteiro que foi utilizado para a entrevista, ambos realizados *on-line*. Os dados registrados foram tratados e analisados à luz da abordagem da análise de conteúdo, e discutidos com a literatura científica da área da Educação, da Educação Especial, das Ciências Políticas e Sociais. Como resultados, constatamos quanto a formação, que a maioria dos entrevistados são licenciados em Pedagogia com pós-graduação *Stricto Sensu* em programas de Educação ou Educação Especial. O vínculo empregatício tem maior número de vagas efetivas. Os desafios na atuação com ensino, pesquisa e extensão são a organização da carga horária no Plano Individual de Trabalho e a falta de recursos humanos e materiais. O Atendimento Educacional Especializado é priorizado no ensino, mas, não é restrito às atividades de ensino, com exceção a três professores de Educação Especial. A finalização desse estudo permitiu descrever a atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Educação Especial. Professor de Educação Especial. Atendimento Especializado.

ABSTRACT

Special Education is transversal and is foreseen at all levels and teaching modalities, therefore, the presence of the special education teacher must be ensured as one of the actors of this modality. Once, the role of the school and its educators in the schooling of the target audience of Special Education is to effect accessibility, integrally, as school autonomy of diversity in all its manifestations. This research aims to analyze the role of Special Education teachers in Federal Institutes. Specifically: a) Outline the profile of the initial and continuing education of Special Education teachers; b) Describe the possibilities and challenges of the practice of Special Education teachers in research, extension and teaching; c) Describe the functionality and organization of the Specialized Educational Service; d) Analyze the conceptions about the institutional policy in the accessibility actions of the campus. This work consisted of an investigation of a descriptive character, following a qualitative approach, of the field study type, and had as participants 20 teachers in the area of Special Education from 11 Federal Institutes. Based on ethical procedures for research with human beings, the research was authorized under CAAE number: 3.927.464 by the Research Ethics Committee of the Federal University of São Carlos. For data collection, two instruments were used, a questionnaire and a script that was used for the interview, both carried out online. The registered data were treated and analyzed in light of the content analysis approach, and discussed with the scientific literature in the field of Education, Special Education, Political and Social Sciences. As a result, we found that the majority of respondents are graduates in Pedagogy with a postgraduate degree in *Stricto Sensu* in Education or Special Education programs. The employment relationship has a greater number of effective vacancies. The challenges in working with teaching, research and extension are the organization of the workload in the Individual Work Plan and the lack of human and material resources. Specialized Educational Service is prioritized in teaching, but it is not restricted to teaching activities, with the exception of three Special Education teachers. The completion of this study allowed describing the role of the Special Education teacher at Federal Institutes.

Keywords: Technological Education. Special education. Special Education Teacher. Specialized Service

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos Institutos Federais participantes quanto a estrutura e atuação	60
Quadro 2 – Quantificação de matrículas e docentes por Instituição	61
Quadro 3 – Relação professor de Educação Especial e Instituto Federal	62
Quadro 4 – Documentos institucionais sobre acessibilidade e inclusão escolar de cada IF	65
Quadro 5 – Quantificação da duração da entrevista e números de laudas Digitadas	67
Quadro 6 – Categorização dos dados	68
Quadro 7 – Formação inicial e continuada para professor de Educação especial em documentos oficiais	87
Quadro 8 – Caracterização do vínculo com a administração pública	92
Quadro 9 - Atribuições do professor de AEE	95
Quadro 10 – Institucionalização do AEE nos PDIs	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da pesquisa	56
Figura 2 – Mapa do Brasil do Google Maps com marcação nos estados onde possuem docentes da Educação Especial no quadro de servidores em Institutos Federais	58
Figura 3 – Etapas da Pesquisa	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização e Formação docente	85
Tabela 2 – Distribuição das categorias de respostas dos docentes sobre o(s) curso(s) de Graduação cursados	86
Tabela 3 – Categorização do tempo de experiência	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAAH/S	Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefets	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética e pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CONSUPER	Conselho Superior
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
DE	Dedicação Exclusiva
DIEES	Divisão de Ensino Especial
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ed.	Edição
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ERM	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAB.	Gabinete
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFECTs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federal de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
n.	Número
NAE	Núcleo de Acessibilidade Educacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NAPNEs	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
Nº	Número
NUGS	Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
Org.	Organização
p.	Página
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Professor de Educação Especial
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PIT	Plano Individual de Trabalho Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RAD	Regulamento de Atividades Docentes
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
TFEs	Transtornos Funcionais Específicos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
v.	Volume

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	24
1.1 A Formação e Atuação do docente de Atendimento Educacional Especializado	33
2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	44
2.1 A Rede e o docente EBTT	45
2.2 Ação TEC NEP e o NAPNE no contexto dos Institutos Federais	49
3 MÉTODO	55
3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa	57
3.2 Local	58
3.3 Participantes	61
3.4 Procedimentos de coleta de dados	63
3.5 Análise e tratamento dos dados	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
4.1 Contextualização e Histórico da Criação do cargo	71
4.2 A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado	78
4.3 Formação e experiência do professor de Educação Especial	85
4.4 Perfil da atuação docente	93
4.5 O Atendimento Educacional Especializado	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

Destaco que eu sou amapaense, mulher tucuju¹, cidadã brasileira, filha de pais professores, funcionária pública, professora, pesquisadora, “eu”, do verbo luciana(r): engraçada, intensa, exagerada, sarcástica, livre, amiga, sem julgamentos. A Dona da razão e emoção em perfeito desequilíbrio. Lucianar é mais que um verbo, é ser de LUZ.

Meu primeiro contato com a área da Educação Especial se deu a partir da minha primeira graduação, no curso de bacharelado em Fonoaudiologia como parte da matriz curricular e estágios obrigatórios. Mas, a partir dos estudos para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, da minha segunda graduação – em Ciências Biológicas (Licenciatura), me dediquei a pesquisar concepções e atuação sobre a inclusão escolar. Nesta época, atuava como técnica em educação na Secretária Municipal de Educação de Macapá (SEMED), função exercida desde o ano de 2006, após aprovação em concurso público para a Prefeitura do Município de Macapá.

Fui lotada na Divisão de Educação Especial (DIEES), assim tive uma trajetória profissional cheia de desafios porque considerava aspectos biológicos para a educação. A DIEES sempre foi um local acolhedor, com grandes amigos e que me ensinaram a valorizar a igualdade de condições, diferenças e compreender o processo de inclusão dentro do contexto escolar. No ensejo, minha compreensão do termo igualdade, é pautada em uma perspectiva marxista, ou seja, aquilo que se oferta ou se garante como direito à cada um conforme a sua necessidade, a igualdade de valor garantindo a diferença, o respeito e o reconhecimento desta.

Durante minha caminhada na DIEES, gerei e organizei o programa federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade” do Ministério da Educação, durante cinco anos, o qual envolvia ações para formação continuada dos profissionais da Educação em treze pólos urbanos e rurais no estado do Amapá. Em 2009, fui nomeada como chefe da Seção de Avaliação Diagnóstica na SEMED, com o cargo tive a oportunidade de inspecionar *in loco* todas as unidades escolares municipais para averiguação da acessibilidade (NBR 9050:2004), elaborar o projeto

¹ Etnia indígena que habitava a margem esquerda da foz do rio Amazonas, onde atualmente localiza-se a cidade de Macapá, capital do estado do Amapá. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/tucuju/>>. Acessado em: 01/10/2020.

de implantação do Centro Municipal de Referência e Apoio à Pessoa com Deficiência de Macapá, além das atividades de avaliação, diagnóstico e formação de professores, desenvolvidos em um trabalho de resgate por meio de narrativas (auto)biográficas e experiência profissional da Educação Especial nos seus diferentes momentos educacionais.

No ano de 2011 fiz a especialização ofertada em Rede em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará e em 2013 fui indicada como representante dos gestores da SEMED para participar da primeira turma do curso de especialização em Acessibilidade Cultural, ofertado pela faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Atuei também no Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) da Secretaria de Educação do Estado nos anos de 2013 e 2014. Lugar fantástico e onde aprendi muito. E resultado do empenho e dedicação na área resultou na homenagem de honra ao mérito pelo CAAH/S do Governo do Estado do Amapá no seu 10º aniversário, como profissional em destaque.

Hoje, dentro do Instituto Federal do Amapá, apesar de ainda não ter muitos anos de casa - apenas sete anos - procuro desenvolver atividades que acrescentem consciência, conhecimento e reflexão sobre os aspectos que norteiam a inclusão escolar.

Meu comprometimento com minha formação teve continuidade por longos e árduos oito anos (2011 - 2018) na tentativa de uma aprovação em curso de mestrado, a qual se consolidou no ano de 2018. Este período de tentativas de aprovação no mestrado, reflete a meu ver, a luta que muitos brasileiros que buscam diariamente pela garantia do direito à educação pública e de qualidade. Por fim, foi em decorrência destas questões por mim vivenciadas, pela minha participação como mestranda da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e por fazer parte dos grupos de pesquisa: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial/UFSCar e Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica/Instituto Federal de São Paulo, bases de conhecimento que me deram fundamento e suporte para a pesquisa, e assim investigar a atuação dos professores de Educação Especial nos Institutos Federais brasileiros foi mais leve graças as considerações, apoio e sugestões dos membros de cada grupo.

INTRODUÇÃO

A perspectiva da inclusão escolar tem como proposta garantir ingresso, permanência e aprendizagem para todos. Nesse sentido, o Brasil tem, no seu histórico, tentativas de projetar questões políticas e governamentais para cumprir metas assumidas mundialmente de acesso à educação por qualquer pessoa, independentemente de suas características e necessidades. Com isso, sucessivos governos procuraram avançar em reformas educacionais com a intenção de (re)estruturar políticas públicas que produzam mudanças significativas, sobretudo a partir da última década de 1980 e início dos anos 90 (HÜSKEN, 2012). O direcionamento da política e o debate sobre as diretrizes da escola brasileira são indispensáveis para o planejamento pedagógico e a comunidade escolar, pois pode favorecer a pluralidade e o apoio para um maior número de estudantes (BAPTISTA, 2011).

Caiado e Laplane (2011) apontam que as políticas públicas implementam ações governamentais que imprimem diferentes enfoques em conquistas sociais concretizadas na luta pelo direito de qualquer cidadão. As autoras destacam que a execução dessas políticas de educação voltadas à dignidade da vida estabelece a acessibilidade como um direito essencial do homem. Até 1990, observou-se que os direcionamentos das políticas nacionais de Educação Especial estiveram orientados a questões terapêutico e assistencial, ao invés do educacional. Lamentavelmente, nesse período, não existia um claro reconhecimento de uma política educacional inclusiva. É importante salientar que a diretriz política da educação nacional para a Educação Especial começou a ter ênfase e maior incentivo de custeio a partir de 2005, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BAPTISTA, 2011).

Deste modo, acompanhando o movimento mundial pela Educação Especial, a legislação nacional nesta área teve relevância por muitos anos por defender os direitos à educação, saúde, trabalho, entre outros ao longo da vida. O termo “ao longo da vida” foi fortemente destacado no Decreto nº 10.502/2020, mas a nossa compreensão é a mesma de Alheit e Dausien (2006), de que a escolarização é coletiva e simultânea em diferentes modos de aprendizagem, sendo assim, o processo de aprender é ampliado para toda a duração da vida.

Em vista disso, políticas públicas internacionais e nacionais que dispõem sobre a acessibilidade educacional para todos apresentam-se como dispositivos

desafiadores nos mais diversos contextos institucionais e em todos os níveis de ensino (CUNHA, 2017). Em vista disso, entender o contexto da política de Educação Especial demanda argumentar no que diz respeito à base ideológica das influências internacionais, considerando o processo histórico educacional brasileiro e o comprometimento governamental com as agências multilaterais (RAIOL; COSTA; GUIMARÃES, 2021).

Portanto, ao avaliar o modelo histórico e político da Educação Especial, evidenciou-se o rompimento de diversos paradigmas, principalmente com relação à reorganização estrutural do cotidiano escolar. Essa transformação, apesar de pausada e gradual, tem como meta primordial efetivar, nos sistemas de ensino condições diferenciadas para o acesso e a permanência do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Porém, sabemos dos desafios de pensar em uma proposta que atenda todas as diferenças existentes no Brasil, tendo como uma das principais barreiras a falta de financiamento para a concretização dessas políticas, principalmente depois da promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, e da Emenda Constitucional nº 109/2021 que traz rigidez, na esfera federal, às medidas de contenção fiscal, controle de despesas e redução de incentivos tributários, caso a dívida da União ultrapasse 95% das receitas.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) apontam que a política implementada pelo Decreto nº 10.502/2020 foi a mais curta da história nacional, permanecendo por 60 dias, e causou muitas discussões, dividindo opiniões entre educadores, familiares, pesquisadores da área de Educação Especial e sociedade acerca do conteúdo deste ato administrativo, visto que mostra, claramente, um destaque à educação bilíngue e pessoas surdas e o favorecimento do não atendimento desse público na escola comum.

Santos (2013) expõe que o desenvolvimento de uma escola inclusiva consiste em ir além do que é tradicionalmente padronizado. Para a autora, a inclusão na educação é discutida como um grande desafio ao sistema educacional público e privado, pois promove a reflexão dos nichos excluídos naturalmente no percurso “normativo” da educação. Esse reconhecimento consolida cada vez mais o respeito às diferenças, o qual evidencia que incluir estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) definitivamente nos debates e ações de cidadania reflete, não

somente na jurisprudência, mas também na igualdade de oportunidades, no combate a preconceitos e, principalmente, na promoção da saúde, do esporte, do lazer e da cultura (OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, o sistema de ensino deve propor estratégias educacionais adequadas e flexíveis a qualquer estudante. Dentre os serviços previstos no contexto escolar pela política da Educação Especial, garante-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em alguns documentos nacionais como a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução nº 04/2009, a Lei nº 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988, entre outros. Sendo caracterizado por um serviço que complementa e/ou suplementa a escolarização do estudante PAEE, tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e autonomia. Sua oferta é obrigatória, a ser efetivada nas escolas comuns, na sala de recursos multifuncionais, com o professor especializado e precisa ser parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (BRASIL, 2008a).

Meletti e Ribeiro (2014) salientam que a escolarização e o ingresso de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino foram colocados em prática a partir da elaboração de normativas e diretrizes da Educação Especial. Reconhece-se que os dados do Censo Escolar indicam crescimento no número de matrículas do PAEE nas classes regulares ao longo dos anos (Brasil, 2008a). Entretanto, Meletti e Ribeiro (2014) ressaltam que o ingresso é inaceitável como único parâmetro de uma política bem-sucedida, já que é indispensável o suporte acadêmico para a permanência e êxito.

Outro ponto a ser considerado é a baixa incidência de matrículas do PAEE em relação ao total de matrículas da Educação Básica quando comparados, assim, “a evolução das matrículas de alunos da Educação Especial não acompanha a tendência das matrículas gerais” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 281).

Entendendo, então, que a Educação Especial estaria garantida em todo percurso educacional, é preciso compreender como ela tem sido vivenciada também na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como o serviço do AEE. A rede é constituída por instituições que iniciaram seu percurso, historicamente, a partir de 1909.

A organização política para expansão, interiorização e consolidação da RFEPCT se deu a partir da Lei nº 11.892/2008, a qual culminou na criação dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MENDES, 2017). O qual oferta os diversos níveis de educação profissional e tecnológica do ensino técnico nas modalidades: Integrado, Subsequente, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cursos de licenciatura, engenharia, tecnologia e bacharelado e pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

Efetivamente, a Educação Especial é transversal e está prevista desde a estimulação precoce até o Ensino Superior, assegurando a atuação do professor de Educação Especial. Porém, não existe essa área no quadro de docentes da maioria das instituições da RFEPCT. Algumas instituições estão, por política individual, abrindo concursos e possibilitando a atuação de professores de Educação Especial para realizar ensino, pesquisa e extensão, tal como está previsto na categoria docente, e também para oferecer o AEE. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) exemplificam que o Instituto Federal Baiano, por meio de planejamento orçamentário, dispôs um código de vagas para professor de AEE, realizando concurso público para admissão de professores efetivos com especialização em Educação Especial para todos os *campi*.

O professor de Educação Especial no Brasil, sugerido em documentos como a Lei nº 9.394/1996, Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é diferente dos demais por sua formação específica, isto é, a atuação é caracterizado pelo domínio do conhecimento especializado na área da Educação Especial. Fato facultado pela presença de estudantes PAEE como também a previsão de professores capacitados e especializados, como consta no texto da Lei nº 9.394/1996 (VAZ; GARCIA, 2015).

Quanto ao papel deste professor, Vaz e Garcia (2016) discutem e destacam como marco legal para garantia do AEE, onde a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação, ressalta que esse atendimento tenha preferência no ensino regular e a formação do profissional que realizará ao aluno PAEE, isto é, “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” (*on-line*).

Pensando nos serviços em prol da inclusão escolar, dentro RFEPCT existe um forte movimento há dez anos, quando o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC

NEP) apresentou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) com a proposta de promover a escolarização associada à profissionalização de pessoas com deficiências, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e demais necessidades específicas, visando garantir o acesso, a permanência e a saída com sucesso (BRASIL, 2010).

Partindo-se desse contexto educacional e das lacunas de estudos sobre a função do professor de Educação Especial no contexto da Educação Profissional Tecnológica dentro do tripé - Ensino, Pesquisa e Extensão - e da prerrogativa da existência do AEE, o presente estudo tem como base os questionamentos iniciais: Como os docentes da Educação Especial dos Institutos Federais têm atuado nesses espaços? Quais atividades têm priorizado? Quais as possibilidades e desafios para o cargo? Como a legislação garante a figura do professor de Educação Especial nos Institutos Federais? Como se dá a contratação desse profissional? Quais as concepções acerca da política institucional para inclusão escolar? Quais são as possibilidades e os desafios vivenciados na sua atuação profissional? Considerando a ausência de um perfil de atuação do professor de Educação Especial porque não há regulamentações que o definem, criou-se a hipótese de que cada instituição, possivelmente, por fatores circunstanciais, define o perfil e a função desse profissional fundamentado no seu contexto educacional.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do docente de Educação Especial nos Institutos Federais. Especificamente: a) Traçar o perfil da formação inicial e continuada do docente de Educação Especial; b) Descrever as possibilidades e os desafios da prática dos docentes de Educação Especial na pesquisa, extensão e ensino; c) Descrever a funcionalidade e organização do Atendimento Educacional Especializado; d) Analisar as concepções acerca da política institucional nas ações de acessibilidade do *campus*.

No Capítulo 1 são apresentadas informações sobre o Atendimento Educacional Especializado e sua contextualização na legislação internacional e nacional, como também, os princípios de sua realização e do profissional que o realiza. No Capítulo 2 há uma abordagem sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, descrevendo as ações do Programa TEC NEP e a criação do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Especiais. Será compartilhado o percurso metodológico adotado no presente estudo no Capítulo 3 e o Capítulo 4 trará a análise dos dados realizada por meio da análise de conteúdo.

1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste capítulo, busca-se discorrer sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, partindo da premissa histórica da inclusão escolar até a atualidade, a fim de possibilitar o conhecimento da atuação docente para este atendimento dentro das instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Educação (IFECTs). Sabe-se que a RFEPCT tem instituições além dos IFECTs, mas, como elas se diferenciam em relação às etapas de ensino, optou-se por restringir um contexto específico.

O AEE transita por vários redirecionamentos e configura-se como uma política pública que busca implementar e organizar os serviços da Educação Especial (MEDEIROS, 2019). Com o início na época imperial, no Brasil, o atendimento especializado se organizou de forma substitutiva ao ensino comum, criando as instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, compreensão que determinou o atendimento clínico-terapêutico ancorado em testes e diagnósticos que definiam as práticas escolares direcionadas a esses sujeitos (BRASIL, 2008a).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, em que estabeleceu o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No ano de 1971, a Lei nº 5.692/1971, altera a LDBEN de 1961 e define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” e reforça a implantação das classes e escolas especiais (BRASIL, 2008a).

Dentro de uma ordem cronológica, a Educação Especial nos dispositivos legais nacionais têm referência a partir da Constituição Federal de 1988 quando estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). O artigo 205 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 2008a).

A Lei nº 7.853/1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência² e sua integração social. Define no Art. 8º crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa: “I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;” (BRASIL, 1989).

O artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, reforça os dispositivos legais supracitados e determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Para Serra (2008), os estudos sobre Educação Especial, na década de 2000, mostram que a inclusão escolar, sem sombra de dúvidas tanto no ponto de vista legal quanto nos princípios educacionais, reproduzem uma evolução das ideias acerca da própria temática, mesmo, o processo inclusivo sendo, quase sempre, sinônimo com integração. No entanto, a integração se dá quando o sujeito é inserido na escola e espera-se uma adaptação desse ambiente já estruturado, por outro lado a inclusão redimensiona estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. Dessa forma, para a autora, inclusão num sentido mais amplo, representa o direito à cidadania.

Alguns documentos internacionais influenciaram e influenciam a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, pois o conjunto de representações dominantes ultrapassam as fronteiras das nações e podem alterar campos específicos como: o campo educacional e o das políticas educacionais. Nesse sentido, (re)interpretação o mundo exterior define o grau de autonomia na atuação sobre o objeto e a influência dos documentos internacionais, principalmente a partir da década de 1990 como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

A primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi efetivada em 1994 para garantir o atendimento educacional no “processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994, p.

² O uso do termo “portadores de deficiência” era utilizado na época, pois no Brasil os documentos oficiais utilizavam esta nomenclatura entre o período 1986 e 1996. O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência, após debate mundial, aprovada em 13/12/2006 pela Assembleia Geral da ONU.

45). Para a PNEE, o estudante da Educação Especial é “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994, p.13).

A LDBEN de 1996, traz mudanças no contexto educacional. Nesta Lei a Educação Especial passa a ter maior visibilidade, assim, tem-se no Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

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;

O capítulo V versa sobre a Educação Especial e diz:

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

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

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

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

[...]

Deste modo, a LDBEN assegura ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) organização serviços e recursos específicos para atender às suas necessidades específicas, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas dificuldades e, também, assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe no seu Art. 24 a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar ao ensino regular, com oferta obrigatória e gratuita, inclusive em unidades hospitalares e congêneres.

Nesse aspecto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, representam um avanço na universalização do ensino, pois determinam em seu artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, *on-line*). Salientam, ainda, que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil mediante avaliação e interação com a família e com a comunidade. Esse documento também amplia o AEE definindo que este pode complementar ou suplementar a escolarização, porém, o documento não adota uma política de educação inclusiva ao reconhecer a possibilidade deste atendimento substituir o ensino regular na rede pública de ensino (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação ressalta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, além disso, destaca que as diferenças regionais são grandes em relação à Educação Especial, sobretudo nas questões referentes à oferta de matrículas, acessibilidade física, formação docente e AEE. Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento do PAEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Portaria Ministerial nº 13/2007 trata do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que se apresentou com a finalidade de favorecer as redes públicas de ensino na organização do AEE para a complementação e/ou suplementação à escolarização. Este documento favorece a inclusão escolar ao

instituir que a SRM “seria o local para realização do AEE”, sendo descrita como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007).

A partir disso, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação docente para o atendimento educacional especializado, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O PDE estabeleceu ‘Metas do Compromisso Todos Pela Educação’, implantando o Decreto nº 6.094/07 que garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Com base no exposto, os marcos legais para a Educação Especial apontam igualdade de condições de acesso à participação de todos em qualquer sistema educacional, desta maneira a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, garante:

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

Quanto ao público atendido pela a Educação Especial, a PNEEPEI esclarece que o atendimento da educação especial estava organizado de forma paralela à educação comum, percepção que impactou, historicamente, nas práticas pedagógicas relacionadas à pessoa com deficiência. Diante disso, a definição de necessidades educacionais especiais, disseminada a partir da Declaração de Salamanca, enfatiza a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente socioeducacional, contudo, os sistemas educacionais inclusivos, que garantem o acesso a todos e apoio para sua participação e aprendizagem, não

alcançaram esse objetivo nas políticas implementadas. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, s.p.).

A conceituação dentro da PNEEPEI informa que pessoa com deficiência personifica aquela com impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental ou sensorial, e que podem restringir sua participação plena e efetiva no ambiente escolar e no social. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo nesse grupo o autismo, as síndromes do espectro do autismo e a psicose infantil. Nos estudantes com altas habilidades/superdotação verifica-se envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas de seu interesse e potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade (BRASIL 2008a).

O Decreto nº 6.571/2008, que foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, institui, o duplo cômputo da matrícula dos alunos PAEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado, desse modo, o AEE é condicionado à matrícula no ensino regular.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e define no seu Art. 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, *on-line*).

Com a instituição das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica através da Resolução CNE/CBE nº 4 de 2009, o AEE deve ser ofertado no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação.

Define também que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência do professor que atua na SRM ou centros de AEE em conjunto com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009).

Ressalta que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais, matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola, cronograma de atendimento aos alunos, plano do AEE, professores para o exercício da docência do AEE, outros profissionais da educação e redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Medeiros (2019) informa que a PNEEPEI, enquanto política pública, orienta os sistemas de ensino visando promover o atendimento das necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial, garantindo assim o acesso, participação, aprendizagem e serviços de apoio especializado de acordo com a especificidade de cada estudante. Para a autora, é fundamental fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem qualquer barreira no processo de ensino e aprendizagem, pois só assim são asseguradas as condições para a continuidade dos estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em conformidade com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) o AEE tem função de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades

desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Nota Técnica nº 11/2010 (SEESP/GAB) dispõe que se deve:

[...] matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; [...] (BRASIL 2010a, p.2).

O Decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, prevê no Art. 1º como dever do Estado em relação à educação das pessoas Público-Alvo da educação especial as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Observamos que, embora o AEE caminhe de discussões anteriores e posteriores à PNEEPEI, a legislação busca estabelecer demandas para o atendimento desse estudante. Dessa forma, o Decreto nº 7.611/11 trata o atendimento educacional especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado para complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que trata da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ressalta:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...]. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL 2014, s.p.).

Para Anache e Almeida (2018), levando em consideração os métodos avaliativos e critérios para diagnóstico empregados nos últimos 20 anos, a identificação do Público-Alvo da Educação Especial é um dos principais desafios para o campo educacional, principalmente os estudantes com deficiência intelectual, pois seus diagnósticos incidem na sua carreira acadêmica e nas dificuldades encontradas nesse processo.

Nessa situação, são muitos os desafios impostos, como: rede de serviços que não atenda às orientações da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (2010); construção de instrumentos adaptados para a população brasileira; formação em serviço para discussões entre pares em estudo de casos; política de contratação de profissionais precária; necessidade de diálogo entre as equipes de saúde e de educação com as famílias e; aprofundamento nos princípios que orientam o método de diagnóstico.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas Público-Alvo da Educação Especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação fortalece as práticas inclusivas através da Meta 4 que objetivou “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Com isso favorece o acesso à Educação Básica e ao AEE, incluindo; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

O Estatuto da Pessoa com deficiência também denominado de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 dispõe no seu Art. 28 que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado;
[...]
- 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;

Para Medeiros (2019), os dispositivos legais nos mostram que o poder público assegura aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial o acesso ao ensino regular com a adoção de medidas que eliminem as barreiras que impedem a sua autonomia dentro e fora da escola. Com essa postura, a Educação Especial é vista como sinônimo do atendimento educacional especializado, o qual assume, historicamente, relevância dentro das leis, decretos, notas técnicas, dentre outros, sendo considerado como estrutural no processo de inclusão escolar.

1.1 A formação e atuação do docente de Atendimento Educacional Especializado

O objetivo deste capítulo é apresentar a orientação política e a concepção sobre a formação dos professores de Educação Especial a fim de proporcionar um breve panorama das suas atribuições no cenário educacional nacional, no qual os

institutos federais estariam incluídos.

Na atual conjuntura de escassez do AEE e do professor de educação especial no contexto da Rede Profissional Tecnológica, tem havido, por parte dos professores e da sociedade, uma crescente discussão a respeito da carreira profissional do docente da Educação Especial nos Institutos Federais. Como apontam os relatos histórico da escolarização da educação básica, passou-se por um atendimento tipicamente assistencialista e filantrópico à gradativamente permear o desenvolvimento pedagógico através de serviços e recursos para autonomia do Público-Alvo da Educação Especial.

Analisar a formação como produto do conhecimento e da prática docente contribui para a inclusão social e escolar, concepção que também proporciona possibilidades da educação em direitos humanos, centrada no desenvolvimento social e humano, em prol da democratização do conhecimento, através do ensino que contemple a diversidade da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência (COSTA, 2016).

O acesso à escolarização reitera uma forma de exclusão a favor de uma ordem social já estabelecida, assim, a democratização escolar promove abertura das instituições de ensino a todos os sujeitos a fim de demarcar e rever os princípios na diversidade humana (MEDEIROS, 2019).

Segundo Mazzota (1993), em comparação com outras instituições sociais, a escola procura amparar a ordem social, ou seja, crenças, ideais, valores são fortemente impregnados sob o ponto de vista do sistema escolar, o qual se constitui num subsistema do sistema social global. Para o autor, entre esse subsistema e o sistema social global há um movimento de entrada e saída, permitindo reajustar eventuais falhas, pois supõe-se que toda educação é organizada com finalidades explícitas, assim, mais do que direito à educação reconhece-se o direito às oportunidades educacionais.

Em vista disso, o professor é construído histórico-socialmente como um sujeito que, a partir das suas relações estabelecidas com seus pares nos diferentes espaços/tempos, pertencem a um grupo social, na escola, na relação com os alunos, com os diferentes profissionais que compõem a comunidade escolar, nas formações/capacitações com os demais colegas de profissão, com a família, na sociedade como homem e mulher (FRANÇA, 2016).

Nesse contexto, Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores têm

contribuído ao ressaltar que o processo de produção do conhecimento do homem se origina nas suas relações sociais, as quais estão em constante transformação, ocasionando possibilidades para pensar nas práticas educacionais e nos processos de formação de professores. Isso leva à reflexão sobre o processo de formação do professor de Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, como também sobre os conhecimentos aprendidos ao longo da história em diferentes processos de formação e sobre os saberes construídos nos diferentes contextos escolares (FRANÇA, 2016).

A formação do professor da área da Educação Especial requer habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as áreas atendidas pela educação especial, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino (MEDEIROS, 2019).

Para Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008) a escola precisa estar preparada para lidar com as necessidades individuais dos estudantes, no entanto, a aceitação da diferença não se dá por leis e decretos, a proposta de inclusão implica em transformar as relações sociais e culturais.

[...] O programa de educação do professor para educação especial deveria, provavelmente, tornar-se uma extensão do preparo básico seja, educação elementar ou secundária. Em períodos de escassez de professores (situação que sem dúvida caracterizará a educação especial por muitos anos), não será realizado o programa ideal sugerido (MAZZOTTA, 1993, p. 44).

Há uma intensa responsabilidade no trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Especial, atualmente, denominado pelas políticas educacionais como professor de AEE, pois, não basta inserir os alunos público-alvo na sala comum, é necessário dar condições e suporte, tanto para os professores quanto para os alunos a fim de garantir a qualidade do ensino (MEDEIROS, 2019).

Para França (2016) a análise do trabalho do professor de Educação Especial se faz atendendo o desenvolvimento cultural do sujeito, dado que assume base substancial para compreender suas atribuições a partir das ações humanas integradas em ações significativas. Isso permite relacionar a teoria da atividade humana com o processo de trabalho docente e a formação de professores, bem como suas contribuições para formação do ser humano, onde se criam condições para uma prática educacional transformadora que valoriza a diversidade e distancia

as práticas homogeneizadoras excludentes ainda presentes dentro da escola.

A Lei nº 9.394/96 assegura que o Público-Alvo da Educação Especial tenha “[...] métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades”, desta forma, o professor com formação em Educação Especial tem um importante papel no processo de inclusão desses estudantes na classe comum e na acessibilidade para os que dela necessitem.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considera que os professores de Educação Especial são aqueles com competência para identificar as necessidades educacionais especiais, tal como definir e implementar soluções para as especificidades educacionais de cada aluno, além disso deve apoiar o professor da sala comum, atuar nos processos de ensino e aprendizagem do estudante desenvolvendo estratégias de flexibilização/adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

E que possam comprovar:

- [...] a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b).

Se caso o docente já estiver exercendo o magistério, deve ser oportunizada pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios uma formação continuada, inclusive em nível de especialização *Lato Sensu* (BRASIL, 2001b).

Decretada no mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reafirmando e instruindo, nos seus parágrafos 1º, 2º, a atuação do professor de Educação Especial:

- § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar

a educação inclusiva;

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

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

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dentre as funções trazidas no documento, fica clara a importância do trabalho articulado com o professor da sala comum, não só em mudanças que envolvem o currículo, mas também, no planejamento de práticas e procedimentos didáticos metodológicos, Esta percebe-se ser uma lacuna quando se trata da inclusão escolar no contexto da Rede Profissional Tecnológica que vivencia a falta desse profissional.

Pletsch (2009) relata que a proposta da Resolução nº 2/2001 exige que o desempenho docente considere as novas concepções de educação no mundo contemporâneo. Em 2003, o Ministério de Educação realizou a implementação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com a finalidade de apoiar e transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos em todo território nacional. Seu intuito era capacitar em formação continuada gestores, técnicos e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de todos à escolarização, à oferta do AEE e a garantia da acessibilidade.

Alguns debates que acontecem há décadas incidem sobre o saber docente, especificamente, o que o educador deve entender, compreender, conhecer e dominar, ou seja, qual o saber escolar? Quanto à extensão e à qualidade desses saberes, existe muita controvérsia e discussão, no entanto, percebe-se que em cada nível de ensino há diferentes dimensões e são exigidas do educador habilidades e métodos que garantam o saber geral a todos (MAZZOTA, 1993).

Diferentes são as denominações e funções que o professor de Educação de Especial assume, assim, temos professores de apoio, professores itinerantes, professores especializados em educação especial, professor do AEE, dentre outros (FRANÇA, 2016). Mazzota (1993, p.25), em uma discussão anterior à Política de Educação Especial, define ensino itinerante e professor itinerante especializado da

seguinte forma:

O ensino Itinerante é uma modalidade de recurso considerada como auxílio especial, que se caracteriza pela prestação de serviços por um professor especializado [...]. Os professores itinerantes especializados visitam diversas escolas [...].

O professor Itinerante especializado, como foi dito, não tem sua área de atuação restrita há uma única escola, e, por isso, geralmente tem sua sede de trabalho localizada em órgãos centrais, regionais ou sub-regionais, do sistema de ensino.

Para Jiménez (1997, p.48) o professor de apoio "é aquele que dedica a sua atenção profissional ao aluno com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular". Mendonça e Neto (2019) relatam a importância do professor de apoio, pois este profissional possibilita que o estudante com deficiência que frequenta a sala comum tenha as mesmas oportunidades no processo de aprendizagem dos conteúdos que os colegas. Uma atuação pautada nesses princípios faz com que estes profissionais se sintam responsáveis pela aprendizagem e pelo bem-estar do Público-Alvo da Educação Especial.

Para fortalecer a inclusão escolar é fundamental, com base no modelo adotado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pensar sobre a formação de professores de Educação Especial. Nessa perspectiva, a formação desse profissional é ampla e, ao mesmo tempo centralizada no que se refere às atividades exercidas no Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncional.

No intuito de favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008a, online).

O mesmo documento diz que para garantir a intersetorialidade na

implementação das políticas públicas, a formação deve considerar, também, os conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, considerando a importância do desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas como: a promoção da acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho, justiça, dentre outros (BRASIL, 2008a).

Para Ropoli *et al.* (2010, p.19):

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

De acordo com Vaz e Garcia (2016), a qualificação entre o “professor de Educação Especial” ou “professor especializado” não é utilizada, normalmente refere-se ao professor do AEE como o profissional atuante neste campo, com atividades laborais no âmbito das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, com formação inicial em qualquer licenciatura e formação continuada em curso de especialização para atuar no AEE. As alterações de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica dão indícios da compreensão sobre as atividades propostas pela Educação Especial no Brasil em razão desta ser compreendida, anteriormente, como modalidade da educação escolar e hoje ser concebida de maneira minimalista como Atendimento Educacional Especializado (VAZ; GARCIA, 2016).

Um modelo de serviço único da SRM não contemplaria as demandas da sala comum e as especificidades que a própria legislação aponta para garantir a acessibilidade dos alunos. Por isso, autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) têm defendido, também, o coensino. Trata-se da atuação do docente especializado em colaboração com o professor da sala comum no planejamento, realização e avaliação das atividades no espaço da sala comum.

Vaz (2011, 2013) traz a discussão sobre a função multiprofissional desse professor da área de Educação Especial na atual política, indicando o contraponto da sala de recursos multifuncional para o professor multifuncional, considerando as inúmeras tarefas e atribuições de competência deste profissional, definidas como o

atendimento aos alunos público-alvo na sala de recursos, assim como o desenvolvimento do processo de inclusão escolar com a implementação da política de educação especial.

A política de educação inclusiva direciona a formação de professores, porém, as transformações nas políticas de formação de professores não favorecem a educação especial, desta forma, deve-se levar em consideração disciplinas pedagógicas específicas, estágio, discussões, programas de incentivo à docência. Só desta forma a formação do professor na perspectiva da Educação Especial pode ir além do que está estabelecido nas políticas públicas (ADAMS, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 determina no seu Art. 12 que, para atuação no AEE, o professor de Educação Especial tem que ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, isto é, um curso de licenciatura mais uma formação específica para a Educação Especial. Em relação às suas atribuições, em seu artigo 13 define-as como:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial torna-se generalista e não mais um especialista de uma área específica. Suas atividades são desenvolvidas, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos Público-Alvo da Educação Especial, construir um plano de atuação para eliminar qualquer barreira que impeça o estudante de ter acesso, permanência e sucesso educacional (BRASIL, 2009).

É fundamental esclarecer a importância de se reconhecer as necessidades e habilidades do estudante, pois esta ação favorece a organização do seu plano de atendimento, a produção de materiais, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade, a organização do tipo e do número de atendimentos, a promoção de atividades e espaços de participação da família e, também, a interface com os serviços de saúde, assistência social, dentre outros (BRASIL, 2009).

Ropoli *et al.* (2010) ressaltam que a implementação de ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino é de competência da gestão escolar e deve ser realizada por meio de palestras informativas, formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE. Para as autoras, o papel do professor do AEE não deve ser confundido com o dos profissionais do atendimento clínico e reabilitacional, pois mesmo com atribuições que indicam a articulação com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins, também pode-se estabelecer contato com outros profissionais como, por exemplo, da arquitetura, engenharia, informática.

A respeito das palestras informativas e da formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, Ropoli *et al.* (2010) destacam que a primeira deve ser ofertada ao maior número de pessoas possível, sendo eles: professores do ensino comum e do AEE, pais e responsáveis e, até mesmo, autoridades educacionais pois devem ter como intuito esclarecer dúvidas sobre o que é o AEE, como ele é realizado e qual a política que o fundamenta. Já a segunda é realizada por meio de ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, quando estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos e discussões que propiciem a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, estando aí incluídas as especificidades dos alunos com

necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL 2002).

No campo normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja versão mais recente foi publicada através da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, vêm orientando a constituição dos cursos de formação dos professores. No referido documento são especificadas competências que devem perpassar a formação inicial dos professores. Além disso, definem a organização curricular dos referidos cursos, especificando a carga horária mínima que deve contemplar aspectos teóricos e práticos da formação, referentes aos saberes pedagógicos e aos conteúdos específicos de cada curso.

Para Motta (2015, p.29):

[...], as estratégias do Governo foram alinhadas em dois princípios: ampliação dos espaços de formação e incentivo à valorização do magistério. Essas estratégias, porém, têm outro grande desafio: ampliar a quantidade de docentes aptos ao magistério sem a perda da *qualidade social* dessa formação (MOTTA, 2015 p. 29).

Para atuar com o Público-Alvo da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a formação docente faz referência, especificamente no documento normativo Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a duas seções alusivas à área. A primeira quando relata que a inclusão, na formação docente, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, com a utilização de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. E que os cursos de licenciatura devem tratar a temática dos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”.

O Art. 16, especifica que as licenciaturas voltadas, especificamente, para a docência nas modalidades de Educação Especial e outras devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem seguir as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Não há menção explícita sobre a necessidade de o currículo contemplar componentes sobre a inclusão escolar ou o

atendimento do Público-Alvo da Educação Especial. No entanto, o Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, ressalta a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior.

Para Salgado (2008), a forma como o professor atua pode determinar a conquista ou não das metas para o ensino e dos ideais da inclusão escolar, portanto, a ação pedagógica docente se relaciona com seus valores, convicções e os espaços sociais onde conviveu. Dessa forma, construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão durante a formação docente reitera princípios democráticos que enfrentam barreiras que podem impedir a participação dos alunos na escola.

Os estudos mostram que o trabalho desse profissional é, historicamente, desenvolvido de forma individualizada em espaços diferenciados, no entanto, é necessário ressaltar que alguns estudos, contextualizam e caracterizam a figura do professor de Educação Especial como uma resposta diversificada que beneficia não somente aqueles alunos que fazem o AEE, como também, a comunidade escolar e a sociedade (FRANÇA, 2016).

Sendo assim, há a necessidade de se valorizar a formação dos professores para que eles sejam dinâmicos, criativos e comprometidos com processo de inclusão escolar na construção de sentidos, valores, subjetividade, otimismo e persistência (SALGADO, 2008).

O capítulo seguinte traz uma breve revisão sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Ação TEC NEP e os NAPNEs no contexto dos Institutos Federais.

2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Com base nos direitos garantidos, optou-se por apresentar neste capítulo um pouco da trajetória da educação profissional em território nacional na perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente nos Institutos Federais.

Durante o governo de Nilo Peçanha (1909-1910), impulsionou-se o financiamento para a educação profissional no Brasil. Nessa mesma época, conforme Jannuzzi (2004), o governo federal interferiu na educação primária e em escolas para deficientes. O estado novo legitimou a separação entre trabalho manual e intelectual, o ensino secundário era destinado às elites e os ramos profissionais às classes menos favorecidas.

Anjos (2006) ressaltou que na história da educação brasileira se direcionou, lentamente, para uma proposta de inclusão escolar, pois após a década de 1990 se tem embasamento legal para garantir a inclusão de pessoas atualmente nomeadas de PAEE, em qualquer instituição de ensino, inclusive as que oferecem ensino profissionalizante

Direito assegurado também na LBI (BRASIL, 2015): que traz pontos específicos sobre a educação profissional.

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

[...]

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos. (BRASIL, 2015, s/n)

Para pensar na garantia trazida pela LBI, é preciso fazer o resgate histórico do que já foi idealizado até então. Ferrete *et al.* (2012) trouxeram a necessidade de se realizar mais publicações na área da história da Educação Especial nos Institutos Federais, pois desta forma, poderia contribuir para uma melhor compreensão da área, como também, proporcionar experiências e alternativas às necessidades que

podem surgir aos estudantes PAEE.

Rocha (2016) traz a discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 - 2024), nos Institutos Federais e nos alerta para as questões particulares de cada campi, pois a instituição foi planejada para atender as demandas do mercado local; nesse sentido, a Educação Especial no âmbito da educação técnica e profissional não necessita somente de mudanças arquitetônicas ou de ambientes especializados e sim considerar a elaboração de documentos para propor a organização pedagógica para que seja alcançada a meta prevista no atual PNE.

Sendo assim, é fundamental implementar e acompanhar as políticas institucionais, e depois analisar seus efeitos durante a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que o resultado trará suporte frente aos obstáculos que podem surgir na efetivação da inclusão escolar.

2.1 A Rede e o Docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica

A industrialização se inicia no Brasil somente no século XX, essa expansão industrial ocasionou transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais, transformando gradativamente, a área agrícola/rural em urbana/industrial, o que levou a uma reorganização do sistema governamental (MEDEIROS 2019). Diante desse contexto, a partir do Decreto nº 7.566/1909, criaram-se 19 escolas de Aprendizes Artífices, instituições destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio para educar e ensinar um ofício a meninos de dez a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, incluindo índios e escravos.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira legislação a tratar especificamente do ensino técnico profissional industrial estabelecido no artigo 129, que dispõe:

O ensino pré vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. E' dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever

e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Neste mesmo ano, foi decretada a Lei nº 378 de 1937 que transformou algumas escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional. Diante da necessidade de mão de obra para indústria de base, o governo, por meio do Decreto-Lei nº 4.127/1942, transformou escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, para a oferta de formação profissional em nível equivalente ao do secundário, essas instituições iniciam formalmente a vinculação com o ensino profissional e técnico equiparado ao nível médio. Logo, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática, técnica, financeira e de gestão, além de iniciar a formação técnica em nível superior.

A equivalência entre a educação geral e o ensino profissionalizante foi permitida apenas em 1961 pela Lei nº 4.024/1961. Em 1978, três escolas técnicas federais localizadas nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, mudança que atribui formar Engenheiros de Operação e tecnólogos.

O Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a Educação Profissional da Educação Básica, criando duas redes de ensino: uma destinada à formação acadêmica e outra à formação profissional. A Educação Profissional passou a ser uma articulação entre a escola e o mundo de trabalho com a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar, independentemente do nível de escolaridade que o trabalhador possua no seu ingresso. O Artigo 3º do referido Decreto definiu sobre os níveis de educação profissional:

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

O Plano de Desenvolvimento da Educação expôs no subitem 2.3 Educação Profissional e Tecnológica a importância da expansão da Rede Federal para melhoria da qualidade da educação brasileira. No final do ano de 2008, a Lei nº

11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e dá outras providências (BRASIL, 2008b).

De acordo com a Lei nº 11.892, os Institutos Federais seriam:

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

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008b).

Em 2021, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais, dois Cefets (Minas Gerais e Rio de Janeiro), 25 Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Dom Pedro II (BRASIL, 2008b). Tendo alguns deles uma história anterior e outros criados após 2008, todos são da mesma rede, mas com especificidades diferentes, por isso, na delimitação do problema da presente pesquisa, optou-se por entender o papel do docente de educação especial no contexto dos Institutos Federais.

Em relação aos docentes que atuariam nesse espaço, a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi mencionada, primeiramente, na Administração Federal no Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. O primeiro esboço encontrado de uma carreira ou de categoria funcional para o magistério foi observado no Decreto nº 74.786/1974, na Lei nº 6.182/1974, no Decreto nº 75.841/1975 e no Decreto nº 81.317/1978. Atualmente, a Lei nº 12.772/2012 que dispõe, entre outros, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o Art. 10, ressalta que:

Art. 10. O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido diploma de curso superior em nível de graduação.

[...]

Não existe, como no contexto das universidades, a prerrogativa de uma formação que inclua a Pós-Graduação ou, mesmo tendo a hibridez na Educação Básica, esta indicação na contratação de Formação Pedagógica. O trabalho do professor EBTT deve se organizar a partir da análise do Regulamento de Atividade Docente (RAD), documento que objetiva normatizar a gestão das atividades docentes. É prevista que a carga horária para cada atividade, podendo variar conforme a regulamentação em cada instituição, mas devendo cumprir o mínimo/máximo de horas previstas em lei. Assim, o professor poderia atuar com carga horária predominante no ensino, mas também na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2012).

A legislação prevê a contratação de professores substitutos e temporários no Art. 28 da Lei nº 12.772/2012. Entende-se, como professor substituto, aquele contratado para suprir a falta de um professor efetivo em razão de vacância, afastamentos, licenças e nomeações, conforme o caput da lei. O professor temporário é contratado para suprir a falta de um professor efetivo nos casos não previstos e que atendam à expansão das instituições federais de ensino. A diferença existente é que, enquanto o professor substituto, para ser contratado necessita que haja um código de vaga docente e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% do total de docentes efetivos em exercício na Instituição, os professores temporários, não possuem essas exigências, trata-se de um contrato flexível para determinado fim institucional (DOMINIK, 2017).

A garantia de acesso e de discussão sobre a acessibilidade para a pessoa com deficiência na educação profissional é prevista também na LBI (BRASIL, 2015):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

A oportunização da igualdade de direitos, ainda hoje, provoca discussões nos mais diversos espaços, mas a educação como um direito de todos é prevista desde 1988. Nesse cenário, a educação inclusiva se configura como um processo de reformulação social e Educacional que exige dos sistemas de ensino novos

posicionamentos, atitudes e prática pedagógica para diversidade estudantil (MEDEIROS, 2019).

A acessibilidade deveria ser prevista desde o ingresso nos Institutos Federais, de acordo com Brasil (2015), que estabeleceu que:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Essas informações se tornam relevantes quando se pensa nas possíveis configurações do docente de educação especial no contexto dos Institutos Federais e em perguntas corriqueiras ouvidas nesse contexto como: “se ele fizer pesquisa e extensão, não sobra tempo para o AEE?” ou “a demanda de alunos pode ser alterada, o que faríamos com esses docentes depois?”.

Medeiros (2017), em sua dissertação, considera que a nomeação dos Professores de Educação Especial vem sendo realizada com dificuldades, incertezas e muita controvérsia e, hoje, o Instituto Federal de Farroupilhas dispõe deste profissional e uma regulamentação própria para o atendimento educacional especializado, no entanto, apresentam fragilidades que precisam ser revistas para a efetivação da inclusão escolar.

2.2 Ação TEC NEP e os NAPNEs no contexto dos Institutos Federais

A Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas foi idealizada a partir de julho de 2001 e buscou instrumentalizar Centros de Referência para garantir acesso, permanência e saída com sucesso dos estudantes com deficiência, superdotados, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e outras necessidade específicas (BRASIL, 2010b).

A definição de estudantes com “necessidades educacionais específicas”, nomenclatura adotada em algumas das instituições que compõem a rede federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica (EPCT), propôs a ampliação para além dos discentes com alguma deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Neste grupo são incluídos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFEs) ou com severas limitações no aprendizado. Entende-se que os TFEs são pessoas com transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

A princípio, esta ação foi dirigida às IFECT, isto é, Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, com a proposta de mobilizar parcerias (famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, organizações não governamentais, estados e municípios), com objetivo de melhorar as condições de vida dos estudantes com necessidades específicas, objetivando proporcionar sua inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2010b).

Desta forma, a ação TEC NEP, teve como intuito desenvolver ações de formação de recursos humanos, construir e estruturar as gestões regionais, estaduais e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, como também a organização de seminários em nível nacional, estadual e local para consolidar, com objetivo de possibilitar, cada vez mais, a inclusão social desses sujeitos (BRASIL, 2010b).

A ação teve como pressupostos introduzir novas práticas educacionais inclusivas, ao acompanhar, nas IFECT, o ingresso dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas desde o processo seletivo e ao oferecer condições para sua permanência, seja nos cursos de nível de formação inicial ou continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais regulamentaram-se através do Ministério da Educação por intermédio da

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica com a ação TEC NEP. A criação do NAPNE visou contribuir a efetivação do setor no desenvolvimento das ações para o processo de inclusão escolar, tendo como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, aceitando a diversidade humana e, principalmente, quebrando barreiras atitudinais, arquitetônicas, educacionais e de comunicação (BRASIL, 2010b). Nesse contexto, os Institutos Federais deveriam planejar, acompanhar e dar suporte para o desenvolvimento de prática e atitudes que valorizem a construção de um trabalho docente, estimular condutas que minimizem a discriminação e o preconceito com o Público-Alvo da Educação Especial (MEDEIROS, 2019).

Para Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008), a proposta de inclusão na educação profissional vem da necessidade de garantir para os estudantes: formação continuada a servidores, adaptação de instalações físicas imobiliária, desenvolvimento da rede, suporte técnico para o desenvolvimento da cidadania, acesso ao saber científico e tecnológico e formação de uma consciência democrática.

A LBI (BRASIL, 2015) traz no seu Art. 55 a garantia da concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devendo atender aos princípios do desenho universal e tendo como referência as normas de acessibilidade, tal como explicita o trecho a seguir:

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

Orientou-se (BRASIL, 2010b) que cada NAPNE deveria ser instituído por meio de portaria da Reitoria ou Direção Geral do *campus*, com a designação de um coordenador(a). A estruturação da composição deste setor seria dada por um coordenador(a) e os membros por adesão. Vale ressaltar que, na idealização deste núcleo, este seria composto por recursos humanos da instituição.

Rodrigues Santos (2020), em sua pesquisa de mestrado, encontrou dados

que diferem do que foi idealizado no contexto atual de implantação dos núcleos nos institutos federais, como por exemplo, a previsão de um coordenador.

A definição de coordenador do NAPNE não é unânime em todos os *campi*, pois alguns IFs entenderam que para ter um coordenador era necessário que a função fosse gratificada, o que não ocorreu nos NAPNEs tendo em vista que não havia recurso financeiro destinado para tal e, por este motivo, alguns IFs optaram por ter somente representantes. (RODRIGUES, SANTOS, 2020, p. 81).

Rodrigues Santos (2020), ao estudar os documentos oficiais que orientam a inclusão do estudante PAEE nos Institutos Federais, encontrou nove siglas que representam o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, com diferenciações entre Atendimento e Apoio, bem como o público atendido por essas instituições. A autora ressalta a impossibilidade de julgar a justificativa da escolha na designação nominal, pois “a diferença entre Atendimento e Apoio vai refletir diretamente na atuação proposta por estes núcleos” (p. 77) e, assim, considerou que o (A)tendimento pode ser atribuído à realização do AEE, onde deve-se compor o setor com recursos materiais e humanos, e o (A)poio como suporte à inclusão escolar.

Seria função da coordenação do NAPNE fazer a articulação com setores da sua própria instituição para as ações relativas à inclusão, estabelecendo prioridades, recursos humanos e material didático-pedagógico, como também, acompanhar e gerenciar a assistência técnica, o desenvolvimento de parcerias, Órgãos Públicos e outros setores afins (BRASIL, 2010b).

Os membros do NAPNE deveriam subsidiar as atividades da coordenação e sugerir ideias, demandas, dentre outras que ajudassem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas, pois dessa forma, poderia garantir seu encaminhamento ao mercado de trabalho. Além disso, os participantes deveriam planejar, executar e avaliar as ações do núcleo. (BRASIL, 2010b)

A Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, idealizou a construção de três grupos de gestores para coordenar as ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, o grupo Central com representantes da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica, o grupo Regional formado por um representante de cada região do Brasil e o grupo gestor estadual composto por um representante de cada Instituição Federal por estado brasileiro. Todas essas instâncias têm o intuito de

apoiar as ações para “implementar políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento além de outras necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica” e “fomentar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs”.

Não há documentos oficiais e públicos que direcionem a atuação dos NAPNEs após o publicado em 2010, porém, foi elaborado um documento orientador intitulado “A rede Federal de EPCT frente à Inclusão: o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e das instituições que compõem a Rede Profissional Tecnológica em 2018. Este registro traz uma síntese do cenário dos NAPNEs até essa data, esse documento não foi oficializado e publicado, tendo a circulação feita apenas por e-mail.

No entanto, o papel do NAPNE tem sido estudado por diferentes pesquisadores, tendo:

[...] a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exerce nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 03).

O papel do núcleo enquanto atendimento e não como apoio ressalta a importância que os NAPNEs, com as especificidades que núcleo que não supre a demanda do AEE e que possuem em seu papel uma atuação além da escolarização do aluno PAEE. Sua atuação evidencia ações de pesquisa, ensino e extensão que beneficiam não só os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, como também aqueles com outras necessidades educacionais específicas, bem como a comunidade escolar em geral (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao

complementar e ampliar os outros serviços garantidos (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 03-04).

Portanto, segundo pesquisa, constata-se que os NAPNEs têm tido o papel na articulação de estratégias que promovam o desenvolvimento de ações para o ingresso, a permanência e a saída exitosa dos estudantes PAEE para a verticalização do ensino superior e/ou do mercado de trabalho (RODRIGUES SANTOS, 2020).

Rodrigues Santos (2020) ressaltou que os NAPNEs agem de forma diversificada dentro da Rede Federal de Educação Profissional, pois, mesmo tendo um objetivo comum, se diferenciam em relação aos profissionais que nele atuam.

Acredita-se que não se pode mensurar os esforços e o comprometimento do núcleo para que seja efetivado um trabalho em prol da aprendizagem do estudante PAEE, apesar de esbarrarem, muitas vezes, em dificuldades de caráter arquitetônico, econômico, de tempo e na ausência de formação.

No próximo capítulo será abordado o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo, apresentando o delineamento, local e sujeitos de pesquisa, processo de coleta e análise dos dados.

3 MÉTODO

O objetivo deste capítulo é em apresentar os caminhos percorridos e as estratégias utilizadas para a realização da pesquisa, isto é, vamos discorrer sobre o método de estudo escolhido, os participantes, a forma de coleta, análise e o tratamento dos dados. Conseqüentemente, Neves (2007) expõe que a metodologia de uma pesquisa precisa ser compatível com o objeto de estudo e com o objetivo que se pretende alcançar, logo, o planejamento das etapas tem que seguir uma lógica clara e cuidadosa.

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa foi qualitativa, pois permitiu que o investigador entrasse em contato direto e prolongado com o sujeito, de forma individual ou em grupo, com o ambiente e com a situação investigada, permitindo um contato mais próximo com os informantes (LAKATOS; MARCONI, 2011). “Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133).

Na abordagem qualitativa, exige-se maior aproximação do campo investigado pelo pesquisador, em especial, no período que antecede a construção do projeto de pesquisa, isso porque a análise e a observação do campo a ser estudado oportunizam aprimorar o delineamento dos instrumentos de coleta de dados e dos integrantes. É uma abordagem que pondera fatores sociais, políticos, ideológicos, além dos técnicos que envolvem os participantes (NEVES, 2007).

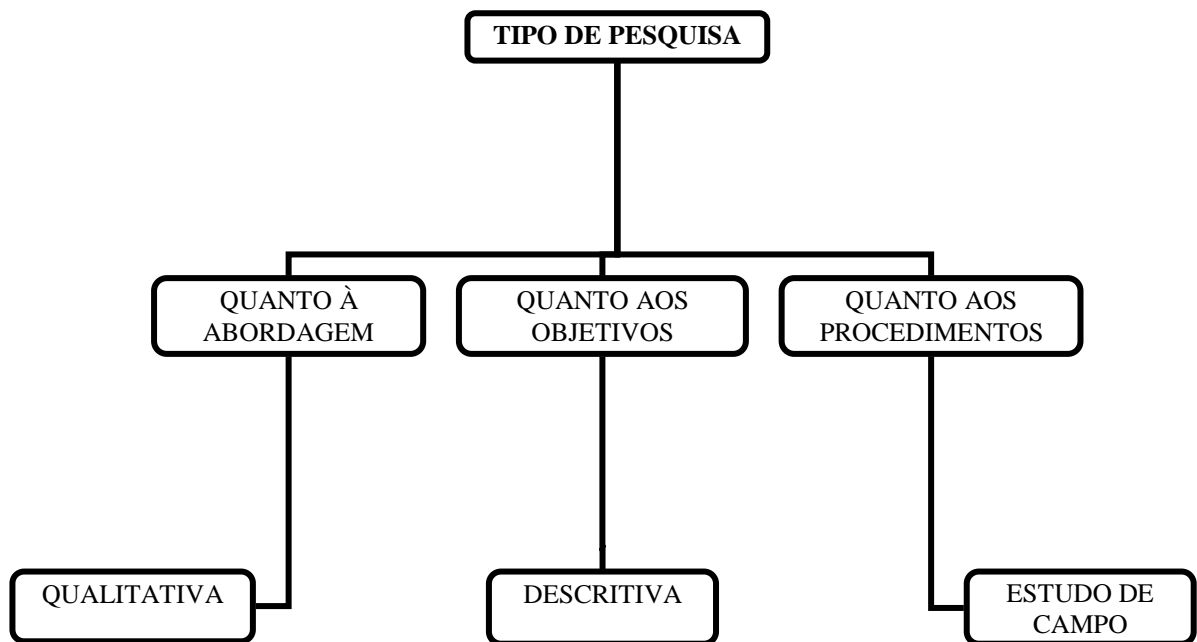
A pesquisa se caracteriza como descritiva, baseando-se na definição de Sampieri, Collado e Lucio (2013) de que esses estudos buscam alcançar propriedades, características e perfis ou qualquer outro fenômeno a ser analisado. “[...] os estudos descritivos são úteis para mostrar precisão, os ângulos e dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 102).

Gil (2019) define que o objetivo das pesquisas descritivas é a caracterização de uma população ou fenômeno ou das inter-relações entre as variáveis pré-definidas. O autor também enfatiza a respeito desses estudos que objetivam investigar as individualidades, concepções, associação de variáveis de um grupo, dentre outras, conseqüentemente, são investigações que estudarão para além de uma simples identificação.

Como delineamento, baseou-se em estudo de campo, visto que viabiliza analisar melhor as informações a respeito de uma problemática, assim, a estruturação desse desenho de pesquisa é mais flexível, sendo capaz de reformular seus objetos durante o processo de investigação, caso seja necessário (GIL, 2019). A pesquisa de campo teve como objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos do problema pesquisado, pois assim, pode-se descobrir ou comprovar hipóteses, fenômenos e as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Destacamos, que o estudo de campo é aplicado por pesquisadores que anseiam estudar as estruturas sociais de uma comunidade, especificamente em um grupo, pois procura compreender e conhecer uma realidade específica, isto é, a observação direta das atividades da categoria e as entrevistas permitem explorar interpretações e esclarecimentos da temática investigada naquela realidade (GIL, 2019). A Figura 1 mostra o fluxograma com a tipologia da pesquisa:

Figura 1 - Desenho da pesquisa



DESCRIÇÃO DA FIGURA: Imagem de um diagrama de processo com ramificações. Centralizado e superior tem-se um retângulo interligado a três embaixo e em cada um deles outro retângulo interligado abaixo. Dentro do retângulo superior está a frase: tipo de pesquisa. Abaixo, na ordem da esquerda para a direita nos três retângulos, está escrito, sucessivamente, quanto à abordagem, quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos. Tem-se ligado a cada um desses retângulos outro retângulo. Na ordem da esquerda para a direita está redigido: qualitativa, descritiva, estudo de campo.

Fonte: Autoria própria, 2020.

3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com os parâmetros da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016 que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos e ciências sociais aplicadas, sendo estes isentos de quaisquer danos materiais ou físicos. No sistema de avaliação da ética, pressupõe-se um risco na participação das pesquisas que envolvem “seres humanos”, mesmo que seja mínimo, como por exemplo um mal-estar, desta forma, hoje, é indispensável a bioética, pois a conscientização dos riscos preserva os interesses científicos e humanitários (DUARTE, 2015).

Primeiramente, foi enviado para a direção geral de 610 *campi* de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, via correio eletrônico (*e-mail*), no período de novembro a dezembro de 2019, um pedido de informação com o intuito de investigar a existência do(s) professor(es) de Educação Especial no quadro de servidores. Após receber um *feedback* positivo, foi solicitada anuência para a pesquisa por meio da Carta de Autorização (APÊNDICE 1) a cada instituição que comunicou a existência do professor de Educação Especial. Ressaltamos que apenas 70 *campi* responderam o *e-mail*, ou seja, aproximadamente 11, 47% do total. Foram fornecidas autorizações por 12 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Destes 12 IFs, apenas um, solicitou que o projeto de pesquisa passasse pelo trâmite da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação para consentimento da carta de anuência.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para a emissão de parecer consubstanciado através da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 3.927.464. Após a aprovação pelo CEP, foi enviado o CAAE aos *campi* e foi solicitado o correio eletrônico institucional dos professores de Educação Especial.

Após aprovação no CEP, por *e-mail*, foram explicados os objetivos e o método da investigação aos participantes, como também que a pesquisa seria realizada via *internet*. Para colaborar com o estudo, os sujeitos deveriam concordar em participar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), no formato *on-line*, antes do agendamento da entrevista para a coleta de dados.

3.2 Local

O estudo teve como campo de pesquisa 11 IFs que autorizaram a realização da mesma e que possuem, no seu quadro funcional, professor(es) de Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, efetivo(s) ou substituto(s). Embora 12 IFs tenham autorizado a pesquisa por meio da Carta de Anuência, a coleta de dados é realizada com o aceite do participante, e nesta etapa um servidor de uma das instituições recusou participar por motivos pessoais. A localização geográfica dessas instituições se apresenta conforme a Figura 2.

Figura 2 - Mapa do Brasil do *Google Maps* com marcação nos estados onde possuem docentes da Educação Especial no quadro de servidores em Institutos Federais



DESCRIÇÃO DA FIGURA: Imagem do mapa do Brasil, com destaque na cor vermelha nos seus limites geográficos. No mapa aparece a fronteira com alguns países da América do Sul, na parte superior e na ordem da esquerda para a direita tem-se a Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Na parte central e esquerda: Bolívia, e parte inferior, na ordem da esquerda para a direita tem-se o Chile, Paraguai, Argentina e Uruguai. O Mapa é preenchido por dois tons da cor verde e alguns pontos na cor bege. A lateral esquerda e inferior e a lateral direita são na cor azul. Dentro área do Brasil há nove marcações em forma de gota invertida, na cor vermelha com um ponto na cor preta no centro, na ordem de cima para baixo, a marcação está no Estado do Amapá, Estado da Bahia, Distrito Federal, Estado do Espírito Santo, Estado do Mato Grosso do Sul, Estado de São Paulo, Estado do Paraná, Estado de Santa Catarina e Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Autoria própria, 2020

Historicamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 29 de dezembro de 2008, com a efetivação da Lei nº 11.892, a

qual instituiu 38 unidades em todo Brasil (BRASIL, 2008b). As 11 instituições investigadas foram implantadas com a promulgação da referida Lei. Essas instituições têm trajetórias e históricos diferentes, algumas passaram por quase todo o processo de transformação de Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e outras já “nasceram” como Instituto Federal.

Para Duarte (2015), é pertinente, no que se refere ao registro das informações, o cuidado com a anonimização de dados, sendo a regra principal, nesse entendimento, os Institutos Federais participantes foram nomeados com a sigla Instituto Federal (IF) seguida por numeração ordinal, a numeração é de um a 11. A caracterização de cada IF, a seguir, foi retirada do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente e do seu site (quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos Institutos Federais participantes da pesquisa quanto a estrutura e áreas de atuação

Instituto Federal		IF 1	IF 2	IF 3	IF 4	IF 5	IF 6	IF 7	IF 8	IF 9	IF 10	IF 11	
Estrutura	Reitoria	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	
	Campus	04	10	21	14	15	22	10	20	21	37	12	
	Campus Avançado ³	01	-	01	01	-	-	-	06	01	-	02	
Áreas de atuação	Formação Inicial e Continuada		realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	realiza	
	Cursos Técnicos (Integrado) ⁴		18	18	20	12	16	26	11	26	22	27	24
	Cursos Técnicos (Subsequente) ⁵		21	23	24	14	12	06	08	21	38	27	40
	Cursos Técnicos (Concomitante) ⁶		-	-	05	-	-	14	01	-	20	27	02
	Cursos Técnicos (Proeja) ⁷		04	07	03	03	-	04	04	-	21	10	05
	Cursos de Graduação	Tecnologia	06	13	07	07	07	05	09	09	20	22	10
		Licenciatura	08	12	14	05	06	10	02	09	05	09	06
		Bacharelado	05	03	12	03	10	18	08	12	14	17	08
		Licenciatura e Bacharelado	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
Cursos de Pós-graduação	<i>Lato Sensu</i>	03	05	13	25	06	38	06	25	35	36	19	
	<i>Stricto Sensu</i>	01	01	06	03	06	11	01	03	05	04	03	

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em doze colunas e quinze linhas. Na primeira linha contém as categorias dos dados e são: instituto federal / IF 1 / IF 2 / IF 3 / IF 4 / IF 5 / IF 6 / IF 7 / IF 8 / IF 9 / IF 10 / IF 11. Na sequência da esquerda para a direita e na ordem de cima para tem as informações sobre cada instituto, na ordem de IF 1 a IF 11, em relação a estrutura e áreas de atuação: segunda linha, reitoria / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01 / 01. Terceira linha, quantidade de campus / 04 / 10 / 21 / 14 / 15 / 22 / 10 / 20 / 21 / 37 / 12. Quarta linha, Campus Avançado, 01 / nenhum / 01 / 01 / nenhum / nenhum / nenhum / 06 / 01 / nenhum / 02. Quinta linha, Formação Inicial e Continuada / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza / realiza. Sexta linha, cursos técnicos (integrado) / 18 / 18 / 20 / 12 / 16 / 26 / 11 / 26 / 22 / 27 / 24. Sétima linha, cursos técnicos (subsequente) / 21 / 23 / 24 / 14 / 12 / 06 / 08 / 21 / 38 / 27 / 40. Oitava linha, cursos técnicos (concomitante) / nenhum / nenhum / 05 / nenhum / nenhum / 14 / 01 / / nenhum / 21 / 10 / 05. Nona linha, cursos técnicos (proeja) / 04 / 07 / 03 / 03 / nenhum / 04 / 04 / nenhum / 21 / 10 / 05. Décima linha, curso de graduação de tecnologia / 06 / 13 / 07 / 07 / 07 / 05 / 09 / 09 / 20 / 22 / 10. Décima primeira linha, curso de graduação de licenciatura / 08 / 12 / 14 / 05 / 06 / 10 / 02 / 09 / 05 / 09 / 06. Décima segunda linha, curso de graduação de bacharelado / 05 / 03 / 12 / 03 / 10 / 18 / 08 / 12 / 14 / 17 / 08. Décima terceira linha, curso de graduação de licenciatura e bacharelado / nenhum / nenhum / 01 / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum / nenhum. Décima quarta linha, cursos de pós-graduação lato sensu / 03 / 05 / 13 / 25 / 06 / 38 / 06 / 25 / 35 / 36 / 19. Décima quinta linha, cursos de pós-graduação stricto sensu / 01 / 01 / 06 / 03 / 06 / 11 / 01 / 03 / 05 / 04 / 03.

Fonte: Autoria própria, 2021.

³ Campus Avançado é uma extensão de um campus que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que este núcleo se transforme em uma nova unidade.

⁴ O curso técnico integrado é ofertado a quem já tenha concluído o ensino fundamental na idade regular.

⁵ O curso técnico subsequente é oferecido para quem já tenha concluído o ensino médio.

⁶ Na modalidade curso técnico concomitante, os estudantes precisam ter concluído o ensino médio ou, pelo menos, o primeiro ano dele. A formação é feita de forma separada. Os estudantes cursam as disciplinas do ensino médio em uma instituição e faz a formação técnica em outra.

⁷ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é uma modalidade ofertada para jovens e adultos, maiores de 18 anos.

Lançada em 2018, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é atualizada anualmente com dados oriundos de 38 Institutos Federais, 23 escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II. Os dados mostram que houve um aumento de 13,4% nas matrículas em relação a 2018, quando os cursos de qualificação profissional tiveram maior expansão, nos quais passaram de 135 mil para 184 mil matriculados (MEC, 2020). O Quadro 2 traz os números do ambiente virtual relativo à PNP 2020 (ano-base 2019) das instituições participantes no que diz respeito ao número de matrículas, número de docentes.

Quadro 2 – Quantificação de matrículas e docentes por Instituição

INSTITUTO	Nº DE MATRÍCULA	Nº DE DOCENTES	Nº PROPORCIONAL ALUNO/DOCENTE
IF 1	7.302	334	21
IF 2	18.213	765	23
IF 3	31.497	1.747	18
IF 4	20.670	860	24
IF 5	17.950	1.051	17
IF 6	33.112	1.683	19
IF 7	14.090	662	21
IF 8	29.840	1.392	21
IF 9	44.724	1.623	27
IF 10	62.660	3.004	20
IF 11	21.939	1.141	19

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em quatro colunas e doze linhas. Na primeira linha contém as categorias dos dados e são: instituto / número de matrícula / número de docentes / proporcional do número de aluno por docente. Na sequência da esquerda para a direita e na ordem de cima para tem as informações: segunda linha, IF 1 / 7.302 matrículas / 334 docentes / 21 estudantes por docente. Terceira linha, IF 2 / 18.213 matrículas / 765 docentes / 23 estudantes por docente. Quarta linha, IF 3 / 31.497 matrículas / 1.747 docentes / 18 estudantes por docente. Quinta linha, IF 4 / 20.670 matrículas / 860 docentes / 24 estudantes por docente. Sexta linha, IF 5 / 17.950 matrículas / 1.051 docentes / 17 estudantes por docente. Sétima linha, IF 6 / 33.112 matrículas / 1.683 docentes / 19 estudantes por docente. Oitava linha, IF 7 / 14.090 matrículas / 662 docentes / 21 estudantes por docente. Nona linha, IF 8 / 29.840 matrículas / 1.392 docentes / 21 estudantes por docente. Décima linha, IF 9 / 44.724 matrículas / 1.623 docentes / 27 estudantes por docente. Décima primeira linha, IF 10 / 62.660 matrículas / 3.004 docentes / 20 estudantes por docente. Décima segunda, IF 11 / 21.939 matrículas / 1.141 docentes / 19 estudantes por docente.

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>.

3.3 Participantes

Nesse estudo, 25 professores de Educação Especial concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em participar da pesquisa e preencheram o primeiro instrumento de coleta de dados. No entanto, apenas 20 pessoas concluíram as duas etapas da investigação, ou seja, o preenchimento do

questionário e a entrevista, ambos realizados *on-line*.

As justificativas dos cinco professores restantes para não terem realizado a entrevista foram: falta de tempo, sobrecarga com reuniões, desistência, sobrecarga com as atividades da pós-graduação e Licença gala. Para manter o anonimato dos participantes, os docentes foram nomeados com a sigla Professor de Educação Especial (PEE) seguida por numeração ordinal, dessa forma, os entrevistados foram denominados de PEE 1 a PEE 20.

Para a análise nesse estudo foram considerados apenas os 20 sujeitos que concluíram os dois instrumentos, uma vez que as ferramentas, em conjunto, atingem o objeto do estudo. Foi critério para inclusão nessa pesquisa: ser docente de Educação Especial e concordar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O Quadro 3 faz a indicação de qual Instituto Federal o professor de Educação Especial está vinculado.

Quadro 3 – Relação professor de Educação Especial e Instituto Federal

SUJEITO	INSTITUTO FEDERAL
PEE 1	IF 8
PEE 2	IF 2
PEE 3	IF 1
PEE 4	IF 1
PEE 5	IF 1
PEE 6	IF 8
PEE 7	IF 8
PEE 8	IF 8
PEE 9	IF 10
PEE 10	IF 1
PEE 11	IF 3
PEE 12	IF 11
PEE 13	IF 4
PEE 14	IF 6
PEE 15	IF 7
PEE 16	IF 4
PEE 17	IF 7
PEE 18	IF 5
PEE 19	IF 5
PEE 20	IF 9

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em duas colunas. Nele há vinte e uma linhas. Na ordem da direita para a esquerda contém as informações sujeito / instituto federal. Na ordem de cima para baixo tem-se os dados: PEE 1 / IF 8; PEE 2 / IF 2; PEE 3 / IF 1; PEE 4 / IF 1; PEE 5 / IF 1; PEE 6 / IF 8; PEE 7 / IF 8; PEE 8 / IF 8; PEE 9 / IF 10; PEE 10 / IF 1; PEE 11 / IF 3; PEE 12 / IF 11; PEE 13 / IF 4; PEE 14 / IF 6; PEE 15 / IF 7; PEE 16 / IF 4; PEE 17 / IF 7; PEE 18 / IF 5; PEE 19 / IF 5; PEE 20 / IF 9.

Fonte: Autoria própria, 2020.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. Um questionário *on-line*, adaptado da Ficha de caracterização elaborada com base no instrumento “Caracterização dos participantes” do projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” (LACERDA; MENDES, 2016). Este questionário foi constituído de 52 perguntas, 27 fechadas e 25 abertas, visando coletar informações relacionadas aos dados pessoais, formação inicial e continuada, atualizações profissional e atuação docente na Educação Especial.

Utilizou-se, também, um roteiro para entrevista *on-line*, adaptado da ficha de perguntas disparadoras – grupos focais – Eixo temático 1: Formação de professores para inclusão escolar elaborada para o projeto: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP, 2016). O roteiro conta com 63 questões abertas e o objetivo do instrumento foi de conhecer como é realizado o fazer pedagógico desse profissional na instituição.

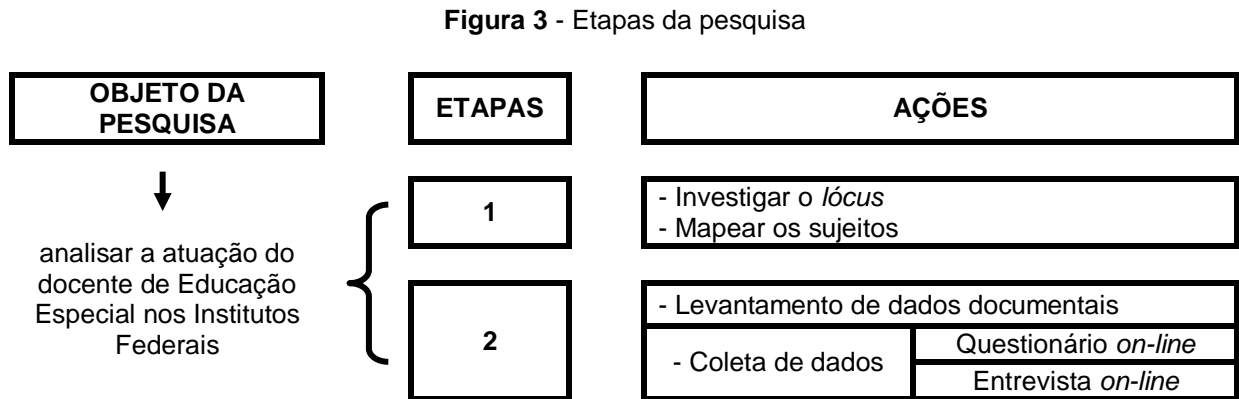
Tanto o questionário quanto o roteiro para a entrevista passaram por avaliação antes de serem utilizados. Usou como critério de escolha do avaliador: ser professor de Educação Especial e ter o título de doutorado ou ser doutorando de Programas de Pós-Graduação em Educação Especial ou Educação.

É frequente a utilização de entrevista em pesquisas de Educação e Educação Especial, Manzini (2012) fez algumas reflexões sobre o emprego desta técnica em dissertações e teses e observou que os autores relatam e descrevem a entrevista como um processo de interação social, verbal e não-verbal, de abordagem qualitativa onde os dados são transcritos e agrupados em temas e subtemas.

A coleta, nessa pesquisa, aconteceu no período de abril a julho de 2020 e as entrevistas foram agendadas previamente por meio do endereço eletrônico. Somente o participante PEE 10 solicitou que a entrevista fosse escrita no próprio roteiro, justificando motivos de saúde e pessoal, e a mesma não teria data para realizar a entrevista *on-line*.

Corroboramos a ideia de Manzini (2006) ao entender que a entrevista “[...] não se refere a um produto verbal e transcrito, mas a um processo de coleta que envolve interação social.” (p. 373). Seguindo o conceito do autor, as informações advindas das entrevistas foram lidas e reexaminadas sistematicamente.

A Figura 3 exhibe, discriminadamente, as etapas e as ações de cada fase realizadas nesta pesquisa:



DESCRIÇÃO DA FIGURA: Imagem de uma figura com três retângulos na parte superior, na ordem da esquerda para a direita tem-se escrito dentro de cada retângulo: objeto da pesquisa / etapas / ações. Abaixo do primeiro retângulo há uma seta com direção para baixo, onde está escrito “analisar a atuação do docente de Educação Especial nos Institutos Federais”. Ao lado direito tem um retângulo, dentro dele está escrito o número um. Há mais um retângulo no lado direito, nele tem duas frases, sendo elas: “investigar o *lócus*” e “mapear os sujeitos”. Embaixo tem um retângulo e dentro dele está escrito o número dois. Do lado direito tem mais um retângulo, ele é subdividido em duas linhas. A linha superior está escrito “levantamento de dados documentais”. Na linha inferior está escrito “coleta de dados” e ao lado direito, dividido em duas linhas está escrito “questionário *on-line*” na linha de cima e “entrevista *on-line*” na linha de baixo.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Nesse estudo definiu-se realizar questões e sequências predeterminadas nas entrevistas, mas com a liberdade de responder com formulação e sequência definida sobre sua atuação dentro da instituição, formação profissional – inicial e continuada, práticas no ensino e atividades de pesquisa e extensão executadas por esses docentes no(s) campus/campi o(s) qual(is) esta(ão) lotado(s).

Rocha (2016) com o objetivo de analisar a Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dos IFs, percebeu uma próxima relação entre os NAPNEs, sala de recursos e AEE. No entanto, a autora relata que nesses documentos institucionais investigados não há restrição ao AEE ou onde ele ocorre, já que a maior parte das questões relacionadas a inclusão escolar tem ações e responsabilidades mais amplas para o ingresso, permanência e certificação do estudante PAEE.

Com o intuito de conhecer o contexto de acessibilidade e inclusão escolar das instituições investigadas, foi realizada uma pesquisa documental (Quadro 4) para verificar e consultar os documentos de regulamentação de cada instituto para docência, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, Educação

Especial, dentre outros. Essa consulta foi realizada nos *sites* institucionais e por meio de contato via *e-mail* com os sujeitos da pesquisa ou com os setores indicados pelos participantes.

Quadro 4 – Documentos Institucionais sobre acessibilidade e inclusão escolar de cada IF

IF	Documentos
01	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 09/2018/CONSUP Resolução nº 21/2020/CONSUP
02	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 024/2013/CS
03	Plano de Desenvolvimento Institucional Regulamentação Interna/NAPNE Resolução nº 09/2016/CONSUP Resolução nº 30/2017/CONSUP Resolução nº 12/2018/CONSUP
04	Plano de Desenvolvimento Institucional Regimento do NAPNE Resolução nº 22/2019/CONSUP Resolução nº 19/2019/CONSUP
05	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 083/2014/CONSUPER Resolução Nº 11/2015/CONSUPER Portaria Normativa nº 04/2018 Resolução nº 33/2019/CONSUPER
06	Plano de Desenvolvimento Institucional Regulamentação Interna/NAPNE Política de acessibilidade e atendimento educacional especializado - EaD Minuta do Regulamento de Atividades Docentes/2018
07	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 026/2016/CONSUP
08	Plano de Desenvolvimento Institucional Regulamentação Interna/NAPNE
09	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 23/2014/ CONSUP Resolução nº 38/2019/ CONSUP
10	Plano de Desenvolvimento Institucional Resolução nº 137/2014/ CONSUP Instrução Normativa nº 001/2017/PRE
11	Plano de Desenvolvimento Institucional Instrução Normativa nº 03/2016/PRE Resolução nº 51/2016/ CONSUP Resolução nº 148/2017/ CONSUP

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em duas colunas e onze linhas, cada linha traz o instituto federal seus respectivos documentos. Na ordem da esquerda para a direita contém as informações: instituto federal / documento. Na ordem de cima para baixo tem-se os dados: IF 01 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 09/2018/CONSUP, Resolução nº 21/2020/CONSUP; IF 02 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 024/2013/CS; IF 03 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamentação Interna/NAPNE, Resolução nº 09/2016/CONSUP, Resolução nº 30/2017/CONSUP, Resolução nº 12/2018/CONSUP; IF 04 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento do NAPNE, Resolução nº 22/2019/CONSUP, Resolução nº 19/2019/CONSUP; IF 05 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 083/2014/CONSUPER, Resolução Nº 11/2015/CONSUPER, Portaria Normativa nº 04/2018, Resolução nº 33/2019/CONSUPER; IF 06 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamentação Interna/NAPNE, Política de acessibilidade e atendimento educacional especializado – EaD, Minuta do

Regulamento de Atividades Docentes/2018; IF 07 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 026/2016/CONSUP; IF 08 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamentação Interna/NAPNE; IF 09 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 23/2014/ CONSUP, Resolução nº 38/2019/ CONSUP; IF 10 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Resolução nº 137/2014/ CONSUP, Instrução Normativa nº 001/2017/PRE; IF 11 / Plano de Desenvolvimento Institucional, Instrução Normativa nº 03/2016/PRE, Resolução nº 51/2016/ CONSUP, Resolução nº 148/2017/ CONSUP.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os participantes receberam um questionário *on-line* (*link* para o Google formulário) para preenchimento de dados pessoais e iniciais sobre a caracterização do professor, formação inicial e continuada, cursos de atualização e atuação docente (APÊNDICE 3).

Em seguida, foram realizadas as entrevistas por videoconferência *on-line* e gravadas (áudio) pela pesquisadora e, posteriormente, os dados foram grafados com base no roteiro para coletar informações dos participantes relacionadas aos dados pessoais, formação e atuação profissional (APÊNDICE 4).

As entrevistas foram da modalidade por pautas, onde há uma relação de pontos de interesse para que todos os entrevistados possam, livremente, respondê-las e o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso (GIL, 2019). Para Manzini (2004, p.4), "[...] a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos [...], sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos".

Durante essa etapa, deixamos o participante livre, sem limite de tempo para responder o que lhe foi perguntado, caso houvesse dúvidas, exemplos ou analogias seriam apresentados para melhor compreensão. No decorrer do processo, houve dificuldades no agendamento das entrevistas, por se tratar de um período em que o professor estava realizando o ensino remoto emergencial devido ao contexto da Pandemia de Covid-19 e por este trabalho ser, normalmente, em *home office*, o acúmulo de atividades laborais e domésticas fez com que datas e horários fossem alterados constantemente.

3.5 Análise e tratamento dos dados

Para Manzini (2012), o pesquisador deixa o papel de entrevistador e posiciona-se para atuar na interpretação de dados quando inicia a transcrição dos

dados informados verbalmente, o autor ressalta que a maior parte das pesquisas não utilizam normas específicas nessa fase e verifica-se o uso das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, optamos em seguir as normas de Marcuschi (1986), citadas por Manzini (2012), na transcrição das entrevistas realizadas. O Quadro 5 detalha a duração de cada entrevista com o respectivo número de laudas digitadas.

Quadro 5 – Quantificação da duração da entrevista e número de laudas digitadas

SUJEITO	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	NÚMERO DE LAUDAS
PEE 1	01:10:03	12
PEE 2	01:48:32	14
PEE 3	01:06:45	13
PEE 4	02:35:49	18
PEE 5	01:20:53	15
PEE 6	01:40:27	13
PEE 7	01:06:28	12
PEE 8	01:32:59	14
PEE 9	01:20:43	14
PEE 10	- ⁸	09
PEE 11	01:32:48	10
PEE 12	01:04:31	12
PEE 13	01:39:33	17
PEE 14	03:16:06	21
PEE 15	01:27:24	14
PEE 16	01:05:45	13
PEE 17	47:36	09
PEE 18	01:12:25	13
PEE 19	02:18:32	19
PEE 20	02:00:20	20

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em três colunas. Nele há vinte e uma linhas. Na ordem da direita para a esquerda contém as informações: sujeito / duração da entrevista / número de laudas. Na ordem de cima para baixo tem-se os dados: PEE 1 / 01:10:03 / 12; PEE 2 / 01:48:32 / 14; PEE 3 / 01:06:45 / 13; PEE 4 / 02:35:49 / 18; PEE 5 / 01:20:53 / 15; PEE 6 / 01:40:27 / 13; PEE 7 / 01:06:28 / 12; PEE 8 / 01:32:59 / 14; PEE 9 / 01:20:43 / 14; PEE 10 / nota de rodapé: O Participante solicitou que as respostas do roteiro da entrevista fossem redigidas no formulário *on-line* por motivos de saúde / 9; PEE 11 / 01:32:48 / 10; PEE 12 / 01:04:31 / 12; PEE 13 / 01:39:33 / 17; PEE 14 / 03:16:06 / 21; PEE 15 / 01:27:24 / 14; PEE 16 / 01:05:45 / 13; PEE 17 / 47:36 / 9; PEE 18 / 01:12:25 / 13; PEE 19 / 02:18:32 / 19; PEE 20 / 02:00:20 / 20.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os dados coletados nesta pesquisa foram tratados por meio da análise de conteúdo de Franco (2018), o que possibilitou identificar temas recorrentes abordados durante as entrevistas e os resultados foram reorganizados em subcategorias. Entende-se que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a

⁸ O Participante solicitou que as respostas do roteiro da entrevista fossem redigidas no formulário *on-line* por motivos de saúde.

mensagem, seja verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. [...]” (FRANCO, 2018, p.21).

A autora ainda ressalta que a Análise de Conteúdo é desafiadora, nesse sentido, é necessário considerar as Unidades de Registro e Unidades de Contexto, a primeira é a menor parte do conteúdo e a segunda imprime a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

Franco (2018) considera que nesta análise as descobertas têm que ter relevância teórica, visto que uma informação meramente descritiva não tem valor, “Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais” (p. 16). Dessa forma, a investigação e a interpretação dos conteúdos são ações a serem efetivadas para a garantia de uma discussão com bases teóricas e metodológicas. Os dados das perguntas fechadas, do questionário, foram organizados sob análise quantitativa descritiva, utilizando o programa *Excel* da *Microsoft*. Para as perguntas abertas, a subcategorização deu-se de acordo com os indicadores definidos na construção do instrumento e depois foram quantificadas. Já os dados coletados com o roteiro de entrevista, estes foram previamente divididos em categorias (Quadro 6).

Quadro 6 – Categorização dos dados

CATEGORIAS	SUBCATEGÓRIAS
Perfil Docente	Organização do Plano Individual de Trabalho para o ensino
	Organização do Plano Individual de Trabalho para a pesquisa
	Organização do Plano Individual de Trabalho para a extensão
Atendimento Educacional Especializado	Função
	Planejamento
	Definição de Recursos e Serviços
	Execução
	Lugar físico
	Institucionalização
	Transdisciplinaridade
Instigações Profissionais, Formação Docente e Autopercepção funcional	Facilidades e desafios na atuação docente
	Escolha profissional
	Demandas para a Formação Docente
	O papel do professor para a política
Serviços de Apoio e Atendimento ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial	Documentos institucionais
	Ações Afirmativas

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em duas colunas. Na coluna da esquerda estão as categorias e na coluna da direita as subcategorias. Na ordem da esquerda para direita tem-se as informações: perfil docente / organização do plano individual de trabalho para o ensino / organização do plano individual de trabalho para a pesquisa / organização do plano individual

de trabalho para a extensão; atendimento educacional especializado / função / planejamento / definição de recursos e serviços / execução / lugar físico / institucionalização / transdisciplinaridade; instigações profissionais, formação docente e auto percepção funcional / facilidades e desafios na atuação docente / escolha profissional / demandas para a formação docente / o papel do professor para a política; serviços de apoio e atendimento ao estudante público-alvo da educação especial / documentos institucionais / ações afirmativas.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Com base nas opções metodológicas da análise de conteúdo, optou-se pelo modelo de análise temática para a compreensão das entrevistas. As categorias analíticas da pesquisa foram construídas, as quais se complementam para apresentar e problematizar oito categorias e suas subcategorias. Os dados passaram por diversas leituras para que as informações fossem descritas, analisadas e compreendidas criticamente com base na legislação da área e em pesquisas sobre a temática e, assim, serem organizadas e identificadas em subcategorias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta as análises dos dados da pesquisa, na tentativa de compreender as questões desse trabalho, ou seja, como os professores de Educação Especial dos Institutos Federais têm atuado nesses espaços? Quais atividades têm priorizado? Quais as possibilidades e desafios para o cargo? Como a legislação garante a figura do professor de Educação Especial nos Institutos Federais? Como se dá a contratação desse profissional? Quais as concepções acerca da política institucional para inclusão escolar? Quais são as possibilidades e os desafios vivenciados na sua atuação profissional?

Teve como objetivo analisar a atuação do docente de Educação Especial nos Institutos Federais. Especificamente em traçar o perfil da formação inicial e continuada desse público; descrever as possibilidades e os desafios da prática no ensino, pesquisa, extensão; descrever a funcionalidade e organização do Atendimento Educacional Especializado e; analisar as concepções acerca da política institucional nas ações de acessibilidade nos *campi*.

Nóvoa (2014), refletiu que dentro dos programas de reforma social, a educação é prioridade, nessa perspectiva, a identidade profissional de um de seus agentes – o professor, é um dilema de difícil definição, pois, [...] ele tem uma dimensão teórica, mas, não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido por experiências (p. 231), isto é, é a soma de conhecimento, competência e conduta frente ao processo de ensino-aprendizagem.

A operacionalização do ensino dos estudantes público-alvo da Educação Especial impõe inúmeras questões, uma delas envolve o papel do professor de Educação Especial e a sua formação. Existiu uma imprecisão nos textos legais a respeito da formação inicial e continuada desse profissional, onde, segundo a análise de Mendes (2018), até os anos de 1950 e 1960 a formação acontecia em cursos de nível médio normal e pós-normal, em 1970 houve a necessidade da criação de cursos superiores, cursos de aperfeiçoamento e de especialização para a Educação Especial, no entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, possibilitou a formação inicial em nível médio desses professores para atuar na modalidade.

Dos anos 2000 até a atualidade, para atuar na Educação Especial, o professor deve complementar a sua formação inicial - qualquer licenciatura;

restritamente, com formação continuada em nível de aperfeiçoamento de 180 horas e/ou especialização *lato sensu* de 360 horas, devido a falta de cursos de graduação em Educação Especial no Brasil (MENDES. 2018).

4.1 Contextualização e Histórico da criação do cargo

A partir da década de 1990, os discursos, políticas e movimentos sociais em prol da inclusão de Pessoas com Deficiência ganharam força para promover sistemas públicos de ensino mais acessíveis no Brasil, em razão do amplo despreparo frente às exigências sócio-educacionais reivindicadas pela classe (MOTTA, 2015). O autor salientou que alguns discursos de desconhecimento sobre acessibilidade, assertividade, inclusão escolar, serviços de apoio, dentre outros, ainda são escutados dentro da escola e reforçam as resistências que espelham atitudes de discriminação e preconceito social.

Marquezine, Leonessa e Busto (2013) citam que as primeiras discussões sobre o papel desempenhado pelo professor de Educação Especial foram despertadas pela Declaração de Salamanca (1994), ao discorrer sobre política, fatores escolares, contratação e formação deste profissional no âmbito da Educação Especial. Como a criação dos Institutos Federais têm data posterior a Declaração de Salamanca, mas se aproxima com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (2008), não se pode mensurar de antemão, de que forma, esses documentos influenciaram nesse contexto. Porém, podia se ter como prerrogativa que as instituições que se originaram de escolas anteriores, já poderiam estar vivenciando as políticas específicas da Educação Especial e do profissional mencionado desde a LDB.

Procurou-se descrever o contexto sobre o qual houve o ingresso do professor de Educação Especial no contexto dos Institutos Federais, tendo em vista que não existe implantação do Atendimento Educacional Especializado e dessa função, prevista na política, em toda Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como apontado nos capítulos introdutórios deste estudo.

Segundo as falas dos participantes, a maioria dos códigos de vaga para docentes destinados à Educação Especial, foram consequência de imposição do Ministério Público Federal, após demanda dos estudantes e seus familiares. PEE 01 relata sobre a contratação desse profissional e diz que “só aconteceu o concurso por

causa de denúncia dos pais de alunos ao Ministério Público. E aí o Ministério Público deu um prazo para que Instituto Federal fizesse concurso e tivesse um professor da Educação Especial em cada unidade”.

O mesmo contexto foi relatado por PEE 17 “eu ouvir assim dizer, que a mãe de um dos meninos entrou no Ministério Público” e PEE 03:

No histórico com as minhas colegas anteriores de profissão lá, que no IF 1 não se tinha o professor do atendimento educacional específico, e o Instituto começou a receber alunos com essas demandas específicas. E os pais como já bem informados, já bem dotados da questão legal, começaram a entrar na justiça obrigando o IF 1 a ter professora com Atendimento Educacional Especializado.

Para PEE 03 o Ministério Público obrigou o IF 1 a ofertar um código de vaga para professor de Educação Especial em dois campi a priori, então a partir daí o IF 1 abriu mais vagas efetivas para esta área em outros concursos porque o número de matrículas de estudantes PAEE aumentou em todos os *campi*. Antes disso, se tinha esse professor de Educação Especial no IF 1, mas, eram professores substitutos ou temporários, e ficavam contratados pelo tempo de dois anos e depois saiam.

PEE 03 ressalta que o primeiro concurso para vaga efetiva de professor de Educação especial foi o que prestou em 2013.

Mesmo com um grande número de legislações disponíveis no Brasil para amparar a inclusão escolar, esse respaldo legal não garante a efetivação no contexto das escolas, pois a existência das leis, por si só, não legitima esse processo para os estudantes público-alvo da Educação Especial (BEZ, 2012). São necessárias ações de políticas públicas, principalmente no que se refere ao financiamento.

Pedott e Angelucci (2020), em uma pesquisa com objetivo de analisar as solicitações para o Ministério Público (MP) do Estado de São Paulo, relativas à garantia ao direito à educação do Público-Alvo da Educação Especial, sistematizaram dados e evidenciam que “os pleitos por suportes para escolarização em classes comuns de escolas regulares e acessibilidade são os mais frequentes” (p.448), dentre as demandas para o órgão. De fato, o MP tem como importante papel fiscalizar e proteger os princípios e interesses fundamentais da sociedade, ressaltando o desempenho deste organismo público para garantir o direito do estudante PAEE. Entende-se que essas decisões individuais que envolvem

diretamente o orçamento da instituição faz com as políticas educacionais sejam decididas pelo MP e não pelo coletivo de servidores.

[...], na educação a gente se depara com realidades, pouco a gente tem atividades de preparação para que aquilo aconteça, muitas ações, elas acontecem a partir da necessidade. Se detectou a necessidade, então não são ações preventivas nesse sentido, são mais é, situações que já se veem em meio ao fogo e tem que apagar aquele incêndio. Parece engraçado eu falando isso, mas foi assim que tudo aconteceu no IF 1 (PEE 03).

Da forma como foi apontado pelo participante PEE 03, muitas das decisões relacionadas ao estudante PAEE têm sido tomadas após o ingresso desse público na instituição. Principalmente, após as seleções incluem a Lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência, assim, o número de entrada de estudantes com deficiência nos Institutos Federais cresceu, em resposta a esse momento, é de fundamental importância o planejamento para implantação de políticas públicas para a inclusão escolar em toda RFEPC.

A adoção do sistema de cotas, na verdade, evidencia uma divisão de opiniões, onde para algumas pessoas a reserva de vagas busca reparar uma situação histórica de discriminação e para outras, esse sistema, mostra segregação e fere a meritocracia (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012). Para as autoras, a reserva de vagas voltadas a pessoas com deficiência, apesar de causar menos polêmica em comparação com a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, tem potencial de efetivação, porque a condição judicial reconhece desigualdades nesse grupo, obrigados a comprovar sua deficiência por atestado médico com Código Internacional de Doenças.

É interessante dialogar inclusive com a proposta do núcleo e do papel das instituições de ensino, em que, mesmo anteriormente a existência do estudante PAEE no *campus*, seria essencial a presença de um professor de Educação Especial de forma institucionalizada e como um dos membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), pois é este profissional que domina as habilidades e competências necessárias para efetivar políticas públicas voltadas para a inclusão do estudante PAEE dentro dos IFs e habilitado para realizar o AEE (RODRIGUES SANTOS, 2020), mas também para pensar, de maneira colaborativa, na acessibilidade que deveria ser prevista no tripé ensino, pesquisa e extensão. O NAPNE teria então, pelos objetivos de sua

constituição, também um papel de pensar nessas estratégias de maneira coletiva com o *campus* e a reitoria.

Entende-se a importância dos outros profissionais do quadro de servidores para garantir processo da inclusão escolar, que atuariam de maneira articulada no atendimento desses alunos, mas ressalta-se que a existência desses profissionais não exime a responsabilidade da instituição de ter em seu quadro de servidores o professor com formação específica em Educação Especial. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) destaca a importância dos serviços de apoio de profissionais multidisciplinares, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, em grupos coordenados em nível local, para o sucesso da educação inclusiva. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), também se faz menção aos serviços pedagógicos especializados necessários, apontando que estes devem servir de apoio às classes comuns de maneira colaborativa com o professor de ensino comum, professor de Educação Especial e demais profissionais da escola.

Santos (2012) ressalta em sua pesquisa que o planejamento da implementação de políticas de inclusão voltadas para a educação profissional e tecnológica da pessoa com deficiência, expressa nos Projetos de Desenvolvimento Institucional um processo hierárquico de metas e ações para cada realidade. Sendo que nele, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão [LBI (2015)], deveriam estar previstas ações de acessibilidade, inclusive para o acesso desses estudantes.

O Art. 30 da LBI, dispõe sobre os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, e ressalta adotar medidas que atendam:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de

redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015b, s/n).

Voltando especificamente ao cargo do docente em Educação Especial, segundo Mendes (2017), na maior parte dos IFs não existia o profissional especialista para a Educação Especial e não se sabia se haveria, mesmo que dos 107, alguns IFs já tivessem sinalizado essa necessidade, pleiteando-a por meio de requerimento de códigos de vagas específicos. Destaca-se que, sem os profissionais para atuar na Educação Especial, seria impossível, no ponto de vista da autora, a realização do AEE de forma a contemplar ou suplementar as necessidades dos estudantes.

Quando se defende o docente em Educação Especial, não se exclui a importância dos outros profissionais da equipe escolar, o trabalho que por eles vem sendo realizado, mesmo alguns não tendo formação no tema. Esses profissionais com formação específica, poderiam inclusive atuar no NAPNE.

Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p 19-20)

Em relação à política de Recursos Humanos e à criação de vagas em concurso público, que afeta não só os *campi*, mas toda a política de pessoal do Estado, é importante ressaltar a Constituição Federal (1988) a qual determina que toda política de pessoal deve ser definida por lei. Como exemplo, o artigo 37, nos incisos I a X, aborda sobre os planos de cargos, regras para concursos públicos, remuneração dos servidores, limites máximos para despesa de pessoal, direito de greve dentro dos termos e nos limites definidos em lei, criação de cargos em comissão e funções de confiança, entre outros.

Atualmente, os concursos públicos são realizados sem regularidade temporal, por decisão negociada entre o órgão contratante e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e estão sujeitos a injunções políticas. Santos (2012) enfatiza que essas vagas de concursos públicos seriam administradas e priorizadas por cada gestão, o que evidencia as escolhas e as relações de poder de cada Instituto e dos

seus *campi*, processo realizado, na maioria dos IFs, durante o processo de expansão da Rede nos primeiros anos, após o projeto de 2008.

O PEE 02 descreve o desafio de negociação da vaga do educador especial dentro do limite de códigos de vagas disponíveis pelo Ministério de Educação para cada *campi*:

E aí com a minha vinda, eu acho que algo que despertou neles, esse interesse. [...], e eu também falei com os diretores sobre a figura desse professor, o papel desse professor da educação especial, fui fazer uma defesa para ver se despertava o interesse deles. Eu senti que os diretores, porque a reitoria tem os códigos de vaga, mas, os códigos de vagas que são divididos para seus demais *campi*. Cada campus tem um quantitativo de código de vaga para docentes, porque ele é neutro. Ele não é específico para professor de educação especial, professor de tal área, não. É o código de professor.

Essa negociação e disputa de código de vagas comprova a falta de docentes das instituições para suprir todas as demandas de ensino, pesquisa e extensão, mesmo após o período de expansão da Rede. De acordo com o projeto proposto para esses IFs, principalmente quando se leva em consideração no plano, o leque de ensino previsto em Lei, a Lei nº 11.892/2008, a qual determina em seu artigo 7º, alínea b, que entre seus objetivos está a viabilidade da oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, de modo particular, para as áreas de “ciências e matemática”, estabelecendo no artigo 8º, o percentual de 20% do total de vagas ofertadas para as licenciaturas.

É interessante destacar que em sua fala, do PEE 02, está a informação que geralmente causa discussão entre os gestores da Rede, que é o discurso de um código de vaga específico para docente de educador especial e para o AEE, em que não existe previsão. Os códigos de vagas docentes são únicos, quem faz a definição da área que ele irá atuar é a reitoria ou o *campus* em uma negociação interna de prioridades para definir o perfil dessa abertura do edital. O que inclusive não acontece, a fala do participante PEE 02 ilustra esse movimento que deveria ser uma política para todos os institutos, para não recair sobre decisões pessoais da direção e de negociação nas áreas sobre qual há emergência de contratação em determinado momento.

O que eu senti na fala de alguns diretores na época, no ano passado, [...] eles disseram que eles iriam, entre aspas, “queimar um código de vaga” com um professor da educação especial. “- Ah, mas, ele vai tratar só sobre

o quê? ”, “-Eu vou ter um professor da educação especial só para fazer atendimento? ”, [...]. Não diretor. Você tem que pensar que o professor da educação especial, além dele contribuir para inclusão desses alunos, nós trabalhamos também com projetos, com capacitação, e com áreas específicas de acordo com os cursos que tem em cada campus. Que se pode adequar ao professor ministrar as aulas também, [...]. Então, o que eu senti, é que a reitoria pretende, tem pretensões, mas, os diretores ficaram na retaguarda, tipo... “eu vou queimar código de vaga com o professor da educação especial”. [...] (PEE 02).

O participante PEE 20 também ilustra o histórico de negociação de vagas no período de expansão dos IFs:

[...] eu fui convidada para defender como que teria que ser. Na época, eu não era efetiva e, assim, até um pouco de conflito, digamos, porque eu entendia que tinha que ser já um profissional em cada campus, tanto é que eu ter esse posicionamento que é o mesmo da minha diretora, foi ela que sugeriu. [...] eles não queriam disponibilizar vagas, talvez de outros professores, de outras áreas para professor de educação especial porque tinha diretor que não queria nem falar sobre isso. Eles tinham vagas previstas no campus deles, mas tinham que ser mais engenheiros, professores de área e, daí eu já falava que tinha que ser um professor por cada campus e, foi passando o tempo. Muitas reuniões e, a minha diretora... ela sempre foi bem influente assim nas falas dela e ela conseguiu convencer e também eles viam que estava chegando cada vez mais estudantes com deficiência em todos os campi. Daí eles viram a necessidade, a contragosto de alguns, de disponibilizar um. [...] Mas para atuar de forma regionalizada, daí. Foi o que eles conseguiram para o momento, já que tinha diretor que nem queria, né? (PEE 20).

O contexto descrito pelo participante PEE 20, se tornou mais desafiante na situação vivenciada em 2020, em que o período de expansão se encerrou, as vagas já estavam destinadas em seu limite máximo de docentes e em caso de vagas por exoneração tornam a disputa pelo perfil da vaga ainda mais acirrada. Nesse contexto, embora houvesse a previsão desse do professor de Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial (2008) e na LBI (2015), não houve a garantia de implementação e a unificação de ações para a inclusão escolar dentro dos Institutos Federais.

Breitenbach (2012) constatou a inexistência de afinidades e interlocução regional em sua pesquisa, circunstância evidenciada na análise da proposição de ações para inclusão de forma diversa e documentos com palavras, expressões e conceitos imprecisos no que refere-se ao AEE, inclusão e ações que garantam acesso, permanência e conclusão de estudos.

Guimarães, Rodrigues Santos e Vilaronga (2021, no prelo) fizeram um mapeamento das instituições federais que possuem esse cargo, o que traz reflexões

sobre a existência desse profissional no quadro dos servidores de IFs de diferentes regiões do país.

Foram encontrados editais para contratação de docente de educação especial em 12 instituições, sendo elas: Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Federal do Rio Grande do sul (IFRS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). (GUIMARÃES, RODRIGUES SANTO; VILARONGA, 2021 no prelo, s/p).

A Política Nacional de Educação Especial, durante o governo do presidente Lula (2003-2010), recebeu três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior, ou seja, para a Educação Básica o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; e na Educação Superior o Programa Incluir (GARCIA; MICHELS, 2011).

É importante ressaltar que esses programas e outros, como: Programa Escola Acessível, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa BPC na Escola, contribuíram na expansão da política de Educação Especial no Brasil e conseqüentemente na ampliação do Atendimento Educacional Especializado. Porém, nenhum desses programas, devido ao histórico de expansão dos institutos, contemplou essa garantia de recursos para os Institutos Federais que eram recém-criados.

4.2 A institucionalização do AEE

A LDB determina que as instituições de ensino regular têm a obrigação de dispor serviços de apoio especializados para atendimento dos estudantes PAEE, como também desenvolver práxis pedagógica acessível às peculiaridades de cada estudante. Para Glat e Estef (2018) o atendimento pedagógico aos estudantes PAEE continua sendo responsabilidade dos profissionais da Educação Especial que atuam nas Sala de Recurso Multifuncional ou em outra modalidade do AEE, atendimento este ainda no modelo integrativo, muitas vezes paralelo e sem conexão com o que ocorre na sala comum.

Os serviços de apoio dentro da rede pública de ensino do Brasil são fundamentais para a implantação de um espaço que respeite as singularidades e as diferenças. No entanto, a maioria das instituições de ensino enfrentam problemas estruturais que colaboram com os altos índices de fracasso e evasão, como apontam Glat e Estef (2018). Nessa circunstância, questiona-se: Como se dá o processo de inclusão escolar?

Em relação aos documentos institucionais, o AEE está regulamentado em algumas instituições e previsto em outras. Serão apresentados aqui os dados sistematizados por instituição. No IF 01, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019 – 2023) existe esta previsão:

[...] objetivando principalmente criar na Instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, buscando a implementação da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Para a efetivação desta política de inclusão elegeram-se as ações a partir do desenvolvimento de um processo contínuo de sensibilização e capacitação de pessoal, objetivando a apropriação de referenciais teóricos e o intercâmbio de saberes e práticas interinstitucionais e no âmbito do IF 1 (p. 150-151).

A Resolução Nº 09/2018/CONSUP do IF 1, estabelece o AEE como atividade de ensino no seu Art. 10, “As aulas da modalidade de educação especial contemplam os componentes curriculares da área específica de conhecimento da Educação Inclusiva, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.

O IF 2, no seu PDI (2019 - 2023) em relação à inclusão idealiza:

IX. Acessibilidades pedagógica, atitudinal, comunicacional, digital, arquitetônica e outras
Para que sejam promovidos o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nos estudos, a acessibilidade deve ir além do simples atendimento à acessibilidade arquitetônica. Para isso, foram definidas outras categorias de acessibilidade, as quais também deverão ser atendidas. Importante ressaltar que este atendimento não depende exclusivamente da atuação do [...], tendo em vista que a ausência de acessibilidade pode impactar negativamente o estudante em suas atividades fora da instituição e em seu trajeto casa-escola (p. 46)

No documento há também o Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Pessoas com Necessidades Especiais, o qual “visa a orientar [...] na adequação de sua infraestrutura física, no sentido de atender às orientações legais e estar em consonância com sua política de inclusão” (p. 118).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF 3 (2020 - 2024) estabelece

como um dos seus objetivos: promover a ampliação do atendimento aos discentes com deficiência e outras necessidades específicas. Neste tópico apresenta como propósito:

meta 4.3.1: ofertar uma oficina semestral de orientação para criação e estruturação dos napnes/capne nos campi, até 2022;
 meta 4.3.2: capacitar os profissionais que atuam no napnes/capne para atender à necessidade dos alunos com deficiência, de 2020 a 2024;
 meta 4.3.3: promover oficinas anualmente para articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dos alunos com deficiência, de 2020 a 2024;
 meta 4.3.4: criar pelo menos uma parceria com instituições/organizações que atendam aos alunos com deficiência até 2024;
 meta 4.3.5: promover encontro de napnes anualmente para socialização das experiências e situações vivenciadas, assim como compartilhar estratégias, materiais de apoio, entre outros, de 2020 a 2024;
 meta 4.3.6: adquirir equipamentos para implantação das salas de recursos multifuncionais nos campi do [...] até 2024 (p. 95).

Possui também a Resolução CONSUP nº 30/2017 que dispõe sobre a Política de Inclusão e traça as diretrizes para a promoção dos diversos tipos de acessibilidade, visando à inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e transtornos de aprendizagem. A Resolução nº 09, de 28 de março de 2016 do IF 3, aprova as Diretrizes para a Acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com Necessidades Específicas.

No Art. 40 da Resolução nº 12, de 15 de junho de 2018, do IF 3, destaca-se:

Nos casos de discentes com necessidades específicas, deve-se reservar, no mínimo, mais 2 (duas) horas para que se possa prestar com exclusividade esses atendimentos.

§ 1º A existência de discentes com necessidades específicas deve ser informada à coordenação do curso e ao professor pelo setor pedagógico responsável (NAPNE) antes do início do período letivo.

§ 2º O limite de que trata o Caput deste artigo está condicionado ao atendimento ao artigo 33 e registro de atividades que totalizem a carga horária de cada regime docente explicitada no artigo 30.

A Política para a Diversidade e Inclusão integra o PDI (2015 - 2019) do IF 4 e “busca se transubstanciar em questões fáticas e muito maiores que esse documento, uma vez que, a práxis pedagógica pretende, para além da escrita e do conteúdo, mediar a formação de valores humanos” (p. 90-91). Seus princípios são:

- direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- igualdade de condições e de equidade no acesso, permanência e êxito no percurso formativo;

- articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar as culturas, os pensamentos, os saberes, as artes, os esportes e as práticas do lazer;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade;
- universalização da educação inclusiva;
- garantia dos valores éticos e humanísticos;
- convívio e respeito às diferenças e às diversidades étnica, cultural, social, de crença, sexual e outras (p. 92).

No IF 4 há a Resolução nº 19, de 18 de março de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Atendimento Educacional Especializado. O AEE corresponde à atividade de ensino, conforme a Resolução nº 22, de 18 de março de 2019 que aprova a Regulamentação da Atividade Docente, Seção I - Das atividades de ensino no seu Art. 9º, inciso II da seguinte forma:

II - aulas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os(as) discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e/ou com necessidades específicas, de maneira a complementar ou a suplementar o ensino-aprendizagem dos componentes curriculares na sala de recursos multifuncionais e/ou na sala comum, conforme normatização específica do AEE;

No que tange ao AEE o IF 5 determina no seu PDI (2019 - 2023, p. 78):

h) Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que compõem o atendimento ao estudante do [...], regulamentado pela Portaria Normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018. Entende-se por AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

São considerados Público-Alvo do AEE: estudantes com deficiência; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; estudantes com altas habilidades/superdotação e estudantes com necessidades específicas que necessitam de acompanhamento pedagógico contínuo. Não é obrigatória a apresentação de laudo ou outra documentação para o AEE.

A necessidade de atendimento para o estudante é avaliada pela equipe de AEE, composta, em cada campus, por pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/AEE. A instituição tem compromisso com a garantia da presença destes profissionais nos campi, especialmente do professor de Educação Especial/AEE. Temporariamente, nos campi em que não há os cargos específicos que compõem a equipe de AEE, esta é constituída também por profissionais de outros *campi*.

A Resolução Nº 33/2019 - CONSUPER do IF 5 dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto que orienta ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de

gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais. Além disso, há a Portaria Normativa nº 04/2018, de 29 de janeiro de 2018, dispõe sobre o Regulamento de Atendimento Educacional Especializado.

Está presente no PDI (2019/2 - 2024/1) do IF 6 a criação e implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, para garantir o direito das pessoas com necessidades específicas no seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades, orientando e supervisionando as ações de ingresso, os processos de atendimento e acompanhamento, bem como os de conclusão e certificação desses estudantes. Desta forma define:

3.2.4 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

O [...] segue a definição de Educação Especial apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c): “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. Nesse sentido, considera que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas.

No IF 6 há também uma Política de acessibilidade e atendimento educacional especializado para alunos de cursos a distância. A minuta do Regulamento de Atividades Docentes determina:

Seção II – Das Atividades Docentes

Art. 3º. As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, em espaços formais ou não formais de educação, detalhadas a seguir:

[...]

i) cursos complementares, inclusive para atendimento educacional especializado, enriquecimento curricular, nivelamento, reforço, dependência, aprofundamento de estudos, difusão do conhecimento, entre outras finalidades de cursos complementares (p.2).

[...]

Seção VII – Dos Critérios Extraordinários de Alocação de Carga Horária Docente

Art. 25. Docentes designados para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) poderão ter carga horária de até 40 horas semanais alocada para AEE.

Parágrafo único. Para docentes designados com mais de 20 horas para AEE, os limites de distribuição de carga horária docente para atividades de

ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional deverão ser aplicados proporcionalmente, conforme o percentual de carga horária de AEE (p. 10).

O PDI (2019 - 2023) do IF 7 efetiva a inclusão escolar a partir da seguinte ideia:

A promoção da acessibilidade e o atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida são obrigações legais de toda instituição. No [...], essas ações estão voltadas ao atendimento prestado a estudantes e servidores, à acessibilidade comunicacional e à adequação arquitetônica das edificações.

A estrutura organizacional da instituição dispõe da Coordenação de Inclusão e Diversidade (Coidi), vinculada à Pro-Reitoria de Extensão, que orienta e acompanha as ações do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) (p.142).

Outras ações no que tange à implementação da inclusão escolar são mencionadas no documento, como: acessibilidade comunicacional, acessibilidade arquitetônica, desenvolvimento de projeto que prestará serviço de tradução e interpretação de Libras para pessoas surdas, atendimento prioritário à pessoa com deficiência, disponibilizar provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato, fomentar programas, linhas de pesquisa e projetos com temas voltados à Tecnologia Assistiva, dentre outras.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 - 2023) do IF 8 dispõe que a Educação Inclusiva deve proporcionar interação, socialização, aprendizado, conhecimento e desenvolvimento, pois a educação inclusiva forma uma sociedade igualitária para promover o acesso e a permanência da população na educação profissional, prioritariamente para aqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica. O documento define que o termo inclusão se refere à inclusão social em um sentido mais amplo e não específico à Educação Especial, por exemplo. O instituto garante o princípio da Educação Inclusiva e, para isso, prevê 80% de suas vagas para diferentes cotas, além de possuir programas de bolsas e auxílios em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O PDI (2020 - 2024) do IF 9 destaca o compromisso inclusivo dos Institutos Federais por meio da criação do primeiro campus bilíngue Libras/Português, primeira escola da América Latina nessa modalidade. Cada campus deve ter um Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), órgão que substitui o NAPNE, sendo um setor multidisciplinar que assessora a instituição para receber as pessoas com deficiência,

colaborando com as adaptações necessárias para o atendimento delas. O professor de Educação Especial é membro do NAE e suas atribuições priorizaram o atendimento educacional especializado, capacitação de servidores e produção de materiais didáticos acessíveis.

Destaca-se no PDI (2019 - 2023) do IF 10 o apoio acadêmico por meio de: desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos; suporte pedagógico realizado pela Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) em articulação com o NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) ⁹ ou Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) ¹⁰; Política de Assistência Estudantil; adaptações de materiais didático-pedagógicos e de instrumentos de avaliação; ampliação e melhoria de infraestrutura; disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio ao Público-Alvo da Educação Especial; oferta de atendimento educacional especializado, entre outras ações.

No IF 11 o PDI (2020 - 2024) traz, no seu item 3.4.4.1, as Políticas de Inclusão Social e Emancipação para desenvolver ações referentes à inclusão de segmentos sociais, assim, realiza o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas através de aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. Há ainda as políticas de educação quilombola, as políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diversidade sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental, a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos, contribuindo para a democratização do conhecimento.

Teófilo (2019) relata que o IF Sudeste MG reestruturou seu Plano de Desenvolvimento Institucional pela necessidade de desenvolver uma política de ações inclusivas, então, foi instituído o Fórum de Ações Inclusivas composto por um representante de cada *campus* e a coordenação de Ações Inclusivas. A partir das discussões suscitadas foi constituída uma política institucional de inclusão voltada para o ensino.

Dessa mesma forma, o IFFar buscou efetivar nas políticas afirmativas e nas temáticas de gênero e sustentabilidade social, garantir a inclusão, pensando nas

⁹ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) tem a função de auxiliar no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão que promovam a reflexão sobre as questões étnico-raciais.

¹⁰ O Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP (NUGS) visa ao combate à violência e à discriminação de gênero.

condições para o ingresso, pela permanência, até a conclusão de curso com sucesso dos estudantes PAEE, além do acompanhamento dos egressos (Medeiros, 2017).

Em todas as instituições pesquisadas há ações afirmativas, em particular no ingresso dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial por meio da Lei nº 12.711/2012 regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012. Ressalta-se que estas medidas têm a finalidade de eliminar desigualdades históricas e, dessa forma, garantir a igualdade de oportunidades.

4.3 Formação e experiência do professor de Educação Especial

Quanto à formação, a Tabela 1 mostra que os participantes, na sua maioria, 95% (19) é do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 57 anos. Desses 20 docentes, autodeclararam-se: um com Transtorno do Espectro Autista, um com Altas Habilidades/Superdotação e um com cegueira. Quanto à formação inicial, 95% (19) são licenciados. Os dados indicam que 40% (oito) dos docentes possuem pós-graduação *Strictu sensu* em nível de doutorado e 40% (oito) em nível de mestrado. Atualização profissional com 25% (cinco) em cursos de aperfeiçoamento.

Tabela 1 – Caracterização e Formação dos docentes

	CARACTERÍSTICAS	N	(%)
Gênero	Feminino	19	95
	Masculino	1	5
Formação Inicial	Licenciatura	19	95
	Licenciatura + Bacharelado	1	5
Pós-graduação	Doutorado	8	40
	Mestrado	8	40
	Especialização	4	20
Atualização profissional	Aperfeiçoamento	5	25
	Aperfeiçoamento e extensão	3	15
	Aperfeiçoamento, extensão e atualização	3	15
	Atualização	3	15
	Extensão	2	10
	Extensão e Atualização	1	5
	Eventos científicos	1	5
	Especialização	1	5
	Livre	1	5

DESCRIÇÃO DA TABELA: Imagem de uma tabela dividida em quatro colunas e cinco linhas. As categorias estão na primeira coluna e são, de cima para baixo, gênero, formação inicial, pós-graduação e atualização profissional. Na primeira linha contém as informações, da esquerda para a direita: características, número de vezes e porcentagem. Na segunda linha, na ordem da esquerda

para a direita, está escrito “gênero”, a linha é subdividida em duas, na superior tem-se: feminino / 19 / 95 % e na inferior masculino: 1 / 5%. Na terceira linha, na ordem da esquerda para a direita, está escrito “formação inicial”, a linha é subdividida em duas, na superior tem escrito licenciatura / 19 / 95% e na inferior licenciatura e bacharelado / 1 / 5%. Na quarta linha, na ordem da esquerda para a direita, está escrito “pós-graduação”, a linha é subdividida em três, na superior está escrito doutorado / 8 / 40%, na do centro: mestrado / 8 / 40% e na inferior: especialização / 4 / 20%. Por fim, na quinta linha, na ordem da esquerda para a direita, está escrito “atualização profissional”, a linha é subdividida em nove, em ordem decrescente da primeira à nona tem-se: aperfeiçoamento / 5 / 25%; aperfeiçoamento e extensão / 3 / 15%; aperfeiçoamento, extensão e atualização / 3 / 15%; atualização / 3 / 15%; extensão / 2 / 10%; extensão e atualização / 1 / 5%; eventos científicos / 1 / 5%; especialização / 1 / 5%; livre / 1 / 5%.

Fonte: Autoria própria, 2020.

A formação acadêmica inicial, observa-se que está centrada nas áreas de educação e saúde. A Tabela 2 mostra os cursos de graduação realizados pelos participantes, onde 73% (16) dos professores têm o curso de Pedagogia.

Tabela 2 - Distribuição das categorias de respostas dos docentes sobre os cursos de graduação cursados

Nº DE ORDEM	GRADUAÇÃO	F ¹¹	(%) ¹²
01	Pedagogia	16	73
02	Educação Especial	02	9
03	Educação Física	02	9
04	Ciências Biológicas	01	4,5
05	Letras	01	4,5
TOTAL		22	100

DESCRIÇÃO DA TABELA: Imagem de uma tabela dividida em quatro colunas e sete linhas. Na primeira linha, da esquerda para direita, está escrito número de ordem, graduação, ‘F’ com nota de rodapé 1, % com nota de rodapé 2. Segunda linha tem-se: 01 / pedagogia / 16 / 73%. Terceira linha: 02 / educação especial / 2 / 9%. Quarta linha: 03 / educação física / 2, 9%. Quinta linha: 04 / ciências biológicas / 1 / 4,5 %. Sexta linha: 05 / letras / 1 / 4,5 %. Sétima linha: total / 22 / 100%.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Para efetivar as orientações legais nacionais e internacionais, no que diz respeito à inclusão escolar e a profissionalização de pessoas com deficiência, no ano 2000 foi instituído o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a extinta Secretaria de Educação Especial. O TEC NEP fez parte de uma política pública para a acessibilidade no âmbito da educação, com o propósito de consolidar os direitos das pessoas com deficiência tendo em vista a

¹¹ Frequência, número de vezes que foi marcado a opção no questionário;

¹² Nota: O percentual foi calculado a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

inclusão destas nos cursos ofertados pela da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Em 2010, esse programa foi operacionalizado em Ação TEC NEP executada pela SETEC/MEC, e deixou de existir em 2013.

Para Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008) a escola precisa estar preparada para lidar com as necessidades individuais dos estudantes, no entanto, a aceitação da diferença não se dá por leis e decretos, a proposta de inclusão implica em transformar as relações sociais e culturais. Com o objetivo de disciplinar a inclusão, permanência e conclusão do estudante PAEE na Rede, é necessário que os IFs garantam no seu quadro de servidores o professor de Educação Especial.

É possível constatar que havia profissionais qualificados para atuação segundo o que é previsto na Política Nacional de Educação Especial e nas legislações vigentes até o momento no Brasil, as quais descrevem que o professor deve ter uma base de conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL 2008a), assim como em outros documentos oficiais apontados no Quadro 7.

Quadro 7 - Formação inicial e continuada para professor de Educação Especial em documentos oficiais

Documentos Oficiais	Formação inicial e continuada para professores de Educação Especial
Lei nº 9.394/1996	Art. 59 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;
Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2001	Art. 18 § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.
Resolução Nº 4/2009	Art. 12 Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Descrição do quadro: Imagem de um quadro dividido em duas colunas e cinco linhas. Na primeira

linha, da esquerda para direita, está escrito: Documentos Oficiais / Formação inicial e continuada para professores de Educação Especial. Segunda linha tem-se: Lei nº 9.394/1996 / Art. 59, 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. Terceira linha: Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 / Art. 18, § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Quarta linha: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) / Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Quinta linha: Resolução Nº 4/2009 / Art. 12, Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Fonte: BRASIL (1996, 2001, 2008a, 2009).

MENDES *et al.*, 2015, revela que formação inicial dos professores que atuam nas SRM dos diferentes municípios pesquisados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que a maior parte desses profissionais possuía formação inicial de nível superior completo, com predomínio nos cursos de Pedagogia (49%), Letras (16%), Educação Especial (14%), Artes Visuais/Educação Artística (11%) e outros (10%). Os autores relataram ainda que grande parte dos professores julga que seus cursos de formação inicial não tenham proporcionado referenciais teóricos e/ou metodológicos para a atuação que compõem o público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, não se pode falar da formação inicial de maneira igualitária, mas sim retratar os diferentes percursos formativos, mas que também foram avaliados pelos sujeitos da pesquisa.

Se eu falar a partir da minha vivência, eu diria assim, que o ponto inicial tem que ser a formação ampla, né? A pedagogia nos dá, né? Não garante mais, hoje, mas é, nos dá essa possibilidade, esse leque, né? Para entender, compreender, o ser humano, né? [...] Então, me parece que o perfil acadêmico primeiro é esse porque ele nos prepara a entender o ser humano a partir dos primeiros passos da formação humana, eu diria assim, que é da educação básica, quando não a partir da educação infantil, então me parece que é mais fácil para a gente entender essa psicologia do desenvolvimento, né? (PEE 01).

A realidade do cenário brasileiro mostra que os professores de Educação Especial estão assumindo o AEE, se dizem despreparados para responsabilizar-se com a pluralidade de estudantes nas mais diversas condições de idade, tipo de impedimento, necessidade, dentre outros; razão pela constante busca de formações específicas (MENDES *et al.*, 2015).

Barreiras tecnológicas ainda, de acessibilidade. Eu acho que existem barreiras e dificuldades no sentido de fazerem as pessoas acreditarem também e aceitarem que a inclusão ela ainda está em processo porque a gente não tem uma qualidade e uma efetividade da inclusão, mas ela existe, que as pessoas precisam entender que ela realmente existe e que não vai acabar. Então eu acho que essas são as maiores dificuldades assim, de mudar o discurso dessas pessoas, de fazê-las acreditar que é possível, de fazer as famílias trabalharem conjuntamente comigo, [...] (PEE 09).

Mesmo os profissionais que fizeram habilitação específica na área da Educação Especial, existiram destaques negativos em relação a formação inicial recebida, essencialmente, a respeito da complexidade das atribuições do professor de AEE, tendo em conta que eles não obtiveram conhecimentos tão amplos e diversificados que pudessem sustentar com efetividade a prática profissional (MENDES *et al.*, 2015).

É interessante voltar aqui à amplitude dessas possibilidades formativas, que estão além da formação inicial no tema, perpassando para essa especificidade na formação continuada, um debate ainda forte nos teóricos que discutem a formação dos professores de educação especial.

Para Serra (2008), os estudos mais recentes sobre Educação Especial mostram que a inclusão escolar, sem sombra de dúvidas tanto no ponto de vista legal quanto nos princípios educacionais, reproduzem uma evolução das ideias acerca da própria temática, mesmo, o processo inclusivo sendo, quase sempre, sinônimo com integração.

No entanto, a integração se dá quando o sujeito é inserido na escola e espera-se uma adaptação desse ambiente já estruturado, por outro lado a inclusão redimensiona estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. Assim, como foi apontado nos capítulos introdutórios, a inclusão escolar é uma pequena parcela do caminho a ser percorrido pela pessoa com deficiência.

Para a atuação no AEE, o profissional ocupará o cargo de docente, e deve ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. O serviço de AEE procura a articulação entre os docentes da sala comum em regime de colaboração, para traçar estratégias pedagógicas diferenciadas com o professor da Educação Especial, assim como as adaptações com foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos (MEDEIROS, 2017).

Para Mendes *et al.* (2015), as discussões sobre a formação acadêmica do professor do Atendimento Educacional Especializado são numerosas, desta forma, esse profissional deve ter conhecimentos amplos e diversificados, pois isso afeta a efetivação do que é preconizado para o serviço de atendimento. Assim como a amplitude legal da perspectiva sobre um leque de formação, sendo algumas na formação inicial em educação especial em nível de licenciatura e outros, enquanto formação em nível de pós-graduação.

O tempo de atuação dos participantes no Instituto Federal é na maioria, no interstício de um a três anos. Quanto à atuação como docente do Atendimento Educacional Especializado, 14 participantes, ou seja, 70%, têm o tempo de serviço nessa área entre quatro a dez anos e a maioria dos entrevistados tinham vínculo efetivo, 70% (14), com a administração pública (Tabela 3).

Tabela 3 – Caracterização do tempo de experiência

	CARACTERÍSTICAS	N	(%)
Tempo de atuação no IF	1 -- 3 anos	15	75
	4 -- 10 anos	4	20
	11 -- 20 anos	1	5
Tempo de atuação no AEE	4 -- 10 anos	14	70
	1 -- 3 anos	2	10
	11 -- 20 anos	2	10
	21 -- 30 anos	2	10

DESCRIÇÃO DA TABELA: Imagem de uma tabela dividida em quatro colunas e duas linhas. As categorias estão na primeira coluna e são, de cima para baixo, tempo de atuação no IF e tempo de atuação no AEE. Na primeira linha contém as informações, da esquerda para a direita: características, número de vezes e porcentagem. Na segunda linha, na ordem da esquerda para a direita, está escrito “tempo de atuação no IF”, a linha é subdividida em três, na superior está escrito: de 1 a 3 anos / 15 / 75%. A do centro: de 4 a 10 anos / 4 / 20%. A inferior: de 11 a 20 anos / 1 / 5%. Por fim, a terceira linha, na ordem da esquerda para a direita, está escrito “tempo de atuação no AEE”, a linha é subdividida em quatro. Em ordem decrescente da primeira à quarta tem-se: de 4 a 10 anos / 14 / 70%; de 1 a 3 anos / 2 / 10%; de 11 a 20 anos / 2 / 10%; de 21 a 30 anos / 2 / 10%.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Uma questão enfatizada por Marquezine, Leonessa e Busto (2013) são os problemas no início da profissão, onde os participantes apontaram como maior dificuldade a de comunicação na interação com o aluno especial, portanto, buscar soluções para resolver esses impasses é imprescindível para o reconhecimento da diversidade de aprendizado. O tempo de atuação docente pode ser fator influenciador nas práticas e possui papel formativo, como trazido pelo participante PEE 09.

Eu acho que é necessário ter prática, eu acho que a gente só faz pesquisa quando a gente tem conhecimento de prática [...]. Eu acho que o caminho acadêmico ele exige que você tenha prática porque a sua discussão e a sua fundamentação são muito maiores, você sabe falar sobre o que você está pesquisando, né? Então eu acho que falta prática, né? Então eu acho que é necessária prática, eu acho que isso é uma coisa que eu busco muito [...], eu acho que você precisa conhecer a sua área para você pesquisar, para você ser um bom profissional e atuar em todos os sentidos. Então, você trabalhar com comunidade na extensão, você trabalhar com a pesquisa junto com os seus alunos, enfim, eu acho que é mais ou menos nesse sentido (PEE 09)

Dominik (2017) esclarece que as atividades docentes são as atribuições e atividades dos professores de uma determinada carreira docente, o que na carreira EBTT nem sempre foram claras. No entanto, desde quando começaram a ser estabelecidas não tiveram grandes modificações, tanto que a legislação vigente hoje aproxima-se da carreira do Magistério Superior.

Para contratação de professores, em qualquer situação, deve-se verificar a disponibilidade de recursos orçamentários para este fim e o Decreto Nº 8.259\2014 trata sobre o banco de professor-equivalente para os institutos federais.

O tempo de experiência na profissão também traz sinalizações sobre a escolha profissional, sobre a construção desse professor de educação especial. Todos os entrevistados estão satisfeitos com sua escolha. Desta maneira relatam, “Muito satisfeita, muito realizada (PEE 09). ”.

Quanto ao trabalho e carreira docente nos Institutos Federais, Costa (2016) em sua pesquisa mostrou que 59% dos entrevistados relataram satisfação na preferência pelo curso e da formação continuada após a graduação, e se sentem contemplados com a escolha pela profissão. O participante PEE 11 comentou:

Sim, sim eu gosto muito eu me identifico, porque eu penso que educação especial é frase até clichê resistência e luta, e eu acredito e luto por uma sociedade que ela seja naturalmente inclusiva eu achava que a gente nem deveria usar esta palavra inclusão a gente já tinha que ter isso tão dentro de nós, tão visceral que fosse algo assim corriqueiro e comum e normal que não houve nenhum tipo de estranhamento, então neste sentido eu me sinto muito realizada muito, muito mesmo.

Destaca-se, no Quadro 8, o tipo do vínculo empregatício, o regime de trabalho e o código de área dos editais dos concursos prestados pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 8 – Caracterização o vínculo com a Administração Pública

Docente	Vínculo com a Administração Pública	Regime de Trabalho	Área
PEE 1	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 2	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 3	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 4	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 5	Substituto	40 horas	Educação Especial e Inclusiva
PEE 6	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 7	Efetivo	20 horas	Educação Especial – AEE
PEE 8	Substituto	40 horas	Educação Especial – AEE
PEE 9	Substituto	40 horas	Educação/Educação Especial
PEE 10	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 11	Substituto	40 horas	Atendimento Educacional Especializado
PEE 12	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 13	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 14	Substituto	40 horas	Atendimento Educacional Especializado
PEE 15	Substituto	40 horas	Educação Especial
PEE 16	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 17	Substituto	40 horas	Educação Especial
PEE 18	Efetivo	DE	Educação Especial
PEE 19	Efetivo	DE	Atendimento Educacional Especializado
PEE 20	Efetivo	DE	Educação Especial

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em quatro colunas e vinte e uma linhas. Na primeira contém as categorias, da esquerda para a direita, são: docente, vínculo com a administração pública, regime de trabalho e área. Em ordem decrescente, da esquerda para direita tem-se: PEE 1 / efetivo / DE / atendimento educacional especializado; PEE 2 / efetivo / DE / educação especial e inclusiva; PEE 3 / efetivo / DE / educação especial e inclusiva; PEE 4 / efetivo / DE / educação especial e inclusiva; PEE 5 / substituto / 40 horas / educação especial e inclusiva; PEE 6 / efetivo / DE / atendimento educacional especializado; PEE 7 / efetivo / 20 horas / educação especial – AEE; PEE 8 / substituto / 40 horas / educação especial – AEE; PEE 9 / substituto / 40 anos / educação - educação especial; PEE 10 / efetivo / DE / educação especial e inclusiva; PEE 11 / substituto / 40 horas / atendimento educacional especializado; PEE 12 / efetivo / DE / atendimento educacional especializado; PEE 13 / efetivo / DE / atendimento educacional especializado; PEE 14 / substituto / 40 horas/ atendimento educacional especializado; PEE 15 / substituto / 40 horas / educação especial; PEE 16 / efetivo / DE / atendimento educacional especializado; PEE 17 / substituto / 40 horas / atendimento educacional especializado; PEE 20 / efetivo / DE / educação especial.

Fonte: Autoria própria, 2020.

A definição do código da área pode significar, por si só, funções diferentes estabelecidas por esse educador especial. Em pesquisa realizada por Guimarães, Rodrigues Santos e Vilaronga (2021, no prelo), identificou-se na avaliação das especificações das áreas do professor de educação que aconteceu em outros editais, além dos que se referem aos sujeitos dessa pesquisa.

Ressaltou-se o cuidado que se precisa ter ao fazer este tipo de associação do professor de educação especial especificamente ao Atendimento Educacional Especializado, pois ela pode não ser benéfica quando consideramos que a educação especial na perspectiva da inclusão escolar apresenta uma atuação mais

ampla, sob esse viés compreende que além das características que identificam o estudante como PAEE há um indivíduo integrante da sociedade, que no espaço escolar passa a maior parte do tempo na classe comum e não em atendimento separado de seus pares.

Entende-se também, devido ao trabalho que deve ser desempenhado, quando atribuído ao AEE, se deve ampliar o que está previsto na Política Nacional de Educação Especial (2008) do Ministério de Educação, que priorizou o serviço de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, local onde os professores especializados, tem a responsabilidade de atender às necessidades individuais de cada estudante (MENDES *et al.*, 2015).

Medeiros (2017) ressaltou que para atuar no AEE no Instituto Federal de Farroupilhas, o profissional ocupava o cargo de docente EBTT com formação inicial que o habilita ao exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Também seria necessário que haja o amparo de horas-aula para o AEE, devendo estas serem prioritárias e balizadoras da carga horária semanal.

Em relação ao vínculo com a Administração Pública, Guimarães, Rodrigues Santos e Vilaronga (2021, no prelo) acreditaram, pelo histórico da rede, que as vagas de professor substitutos nos concursos de docentes de educação especial não correspondem somente a substituição de um docente que possui a mesma função ou a mesma área na instituição, mas que são configurações estratégicas para suprir a falta de código de vagas efetivos para o cargo, podendo ter sido direcionadas em caso de demanda de Ministério Público ou em diálogos institucionais. Porém não existem dados para fazer essa inferência.

4.4 Perfil da atuação docente

Do ponto de vista de Vaz (2013), a concepção de professor presente na Política Nacional de Educação Especial (2008a) está pautada em um sujeito que implementa a inclusão escolar nos diversos níveis e modalidades, sendo ele o gestor dessa política escolar e o técnico que efetiva os serviços e recursos dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Nos IFS, essa organização de trabalho docente é feita no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT), que corresponde a um documento que relaciona as atividades planejadas que serão desenvolvidas ao longo do semestre letivo. Cada

Instituto Federal cria sua própria regulamentação das atividades docentes inerentes ao cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e essas atividades devem ser registradas no PIT.

A Portaria MEC/SETEC Nº 17 de 11 de maio de 2016 estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, seu Art. 3º ressalta que “são consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional”.

São atividades de ensino para o docente da Educação Básica Técnica Tecnológica (BRASIL, 2016) aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como:

- I - Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;
 - II - Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino;
 - III - Participação em programas e projetos de Ensino;
 - IV - Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino;
 - V - Participação em reuniões pedagógicas.
- [...]

Padilha (2012) versou que a docência é uma profissão de relações humanas, seguindo essa lógica, a organização do professor em Educação Especial segue o mesmo processo historicamente, onde sua atuação é diferenciada na formação e experiência no ensino do PAEE.

Analisando as atribuições para o docente da Educação Especial citadas pela Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, existe a preocupação de que esses alunos aprendam a usar os recursos necessários para desenvolver conhecimento e autossuficiência dentro da escola. Ou seja, a docência está presente nas funções estabelecidas a esse profissional, mesmo que em uma concepção tecnicista, com foco apenas no contexto da sala de recursos multifuncionais, “não tendo como foco de sua atuação, nos termos postos pela proposição política, a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos da Educação Especial que frequentam o

ensino regular” (VAZ; GARCIA, 2015, p. 11).

Nos estudos de Vaz (2013) sobre as atribuições da docência nos documentos publicados após 2008, poderia haver indícios de uma possível sobrecarga na atuação docente e a responsabilização pelo desempenho dos alunos PAEE. Analisando as atribuições do professor da Educação Especial, a autora divide as funções em duas categorias (quadro 9) que considera ser o foco da política para constituir o perfil desse profissional: o perfil do gestor e as atividades nomeadas por ela como técnicas na perspectiva inclusiva nas escolas.

É importante salientar que a autora traz a discussão da função técnica dentro da docência, na qual “torna-se clara a compreensão de que o objetivo é ensinar o manuseio de recursos e o interesse está no que esse aluno irá fazer e não no que e como ele irá aprender, como se vê na atribuição número” (VAZ, 2013, p.175), fazendo críticas à docência na pedagogia tecnicista. Não se entende que a função poderia ser realizada em um cargo técnico administrativo, uma discussão frequente no contexto dos IFs.

Quadro 9 - Atribuições do professor de AEE

Característica	Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 Art. 13 - São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado
Técnico	I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial;
Técnico	II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
Técnico	III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
Gestão/Administração	IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
Gestão/Administração	V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; e participação;
Gestão/Administração	VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
Técnico	VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
Gestão/Administração	VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em duas colunas e nove linhas. A primeira linha é referente ao cabeçalho. Na ordem da esquerda a direita está escrito: características e Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 13 - São atribuições do professor do Atendimento Educacional

Especializado. Em ordem decrescente, da segunda a nona linha tem-se: Técnico / I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial; Técnico / II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Técnico / III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; Gestão-Administração / IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; Gestão-Administração / V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Gestão-Administração / VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; Técnico / VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; Gestão-Administração / VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Fonte: Vaz (2013).

A análise feita por Vaz (2013) e as características iniciais da atuação do docente no contexto dos IFs no que se refere ao ensino, dá indícios de que a atuação desse docente, no contexto da Rede Profissional Tecnológica, deveria estar além do citado na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009.

Outra questão que deve ser colocada, é em poder sim haver um técnico administrativo com formação em Educação Especial, mas que esse profissional não poderia exercer funções docentes, que focam o planejamento, ensino e avaliação, mas poderia ter funções técnicas, como as que são desempenhadas pelo profissional Técnico de Nível superior que compõem a equipe dos Institutos Federais. Poderiam ser previstas, por exemplo, atividades de apoio, orientar em relação às legislações, no mapeamento desses estudantes, no pensar na acessibilidade física, etc.

Em conformidade com a legislação, especificamente, a Lei Nº 11.784/2008 a qual dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE) e a Lei Nº 12.677/2012 que trata sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. Em 2008, antes da implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais, pela Lei supracitada, os cargos de professor da carreira de magistério de 1º e 2º graus das instituições subordinadas ou vinculadas ao MEC e técnicos, tiveram a opção do transposto para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para docentes, o que resultou no enquadramento de docentes, de diversas áreas, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 2012, com a Lei Nº 12.677, criam-se os cargos e funções para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os IFECTs, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, ao Instituto Benjamim Constant, às Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação vinculados às IFES, aos centros federais de educação tecnológica e ao Colégio Pedro II; a qual traz especificação dos cargos efetivos de técnicos-administrativos em educação no anexo I, e não faz a mesma determinação para o cargo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Analisando essa legislação comprova-se que o cargo de técnico-administrativo em educação é específico quanto a descrição da área e função do cargo para o código de vaga, já no caso do professor EBTT menciona-se somente o cargo sem nenhuma particularidade, o que o torna um código neutro. Nesse contexto, o que define a área do cargo de professor é o edital do concurso público de cada Instituto Federal.

Foi unânime a atuação no ensino por todos os entrevistados, onde a prioridade é voltada para este serviço da Educação Especial.

[...] eu tenho a prioridade, é claro, ao atendimento, ao acompanhamento dos alunos PAEE. Nós temos ali alunos surdos, nós temos alunos com baixa visão, nós temos cadeirante, nós temos alunos com altas habilidades, tenho alunos ali autistas. Enfim, aí a prioridade então é eles. Eu tenho a minha carga horária maior é para fazer ou a co-docência quando necessário. Ou então, o atendimento, o acompanhamento individualizado e fora disso eu permaneço com pelo menos uma disciplina no curso de Gestão Ambiental. Eu acho que é importante a gente manter o pé em sala de aula, né? (PEE 01)

Um fato interessante no discurso do PEE 01 foi mencionar o “pé na sala de aula” quando se refere à disciplina do curso de Gestão Ambiental, pois, quando menciona a “co-docência”, se esperaria a ocupação dessa função docente em busca da igualdade no contexto da sala regular. A fala dá indícios para analisar que a atuação conjunta não tem sido realizada com princípios de coensino, em que ambos, educador especial e da sala comum, deveriam estar em uma relação de igualdade (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Em relação à organização do seu tempo, PEE 01 exemplifica as estratégias que tem utilizado: “E aí eu tenho dividido, vinte e quatro horas eu cumpro no câmpus, sendo que oito horas para a co-docência, quatro para atendimento individual do aluno e quatro para planejamento e o restante para atender alunos e professores”.

O PEE 20 também traz exemplos de como a presença do educador especial no campus mobiliza ações para além do AEE, como repensar nas estruturas dos cursos e na formação de todos os estudantes com a discussão da inclusão escolar. E relata: “Agora que estão revisando o PPC da pós-graduação em Práticas Educativas e é... Práticas de Pesquisas Educativas. Daí, agora, eles me convidaram para fazer parte dessa revisão e incluir uma disciplina de Educação Especial Inclusiva como disciplina eletiva”.

No relato da participante PEE 02, aparece indícios da realização do atendimento individualizado em contraturno, mesmo quando não existe documentação da instituição que traz essa previsão na carga horária ou institucionalização do AEE

[...] hoje eu trabalho no meu campus com disciplinas, eu estou só em sala de aula mesmo. [...] eu só ministro aula da parte da acessibilidade audiovisual. [...] E eu não consegui nesse tempo [...], vê que um aluno que precisava de um atendimento lá e eu deixar aquele aluno continuar excluído, continuar sem um atendimento que poderia construir e ajudá-lo a seguir em frente no curso. Então, eu, por conta própria, porque não tinha nada que me amparasse enquanto legislação, dentro, legislação interna do Instituto.

[...] Eu por conta própria, conversei com as coordenações lá, que eu iria ajudar esse aluno, é até um aluno que tem deficiência mental. Tracei dentro do meu planejamento um horário que eu ia, um horário durante a semana que eu ia fazer o atendimento a ele. Que os professores também estavam sentindo muita dificuldade para trabalhar com ele.

[...] Aí eu tracei um atendimento pra ele. Mas, o atendimento que eu tracei, quando eu assino meu plano, foi um atendimento, o que se deveria se fazer, que a gente faz um plano de AEE e tudo mais, eu até fiz, mas ele, não de fato valer dentro do meu plano individual de trabalho, que é o PIT que a gente trabalha. Então, eu coloquei esse atendimento para ele dentro do atendimento ao aluno. Como se o atendimento que a gente tem de acordo com as nossas resoluções aqui do IF 2, que a gente tem que disponibilizar um horário de atendimento ao aluno, mas assim, para todos, para todos os meus alunos.

Ou seja, por serem recentes as ações realizadas por esse profissional, a forma de documentação ainda se encontrava em um período de transição. Em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão, o PEE 20 demonstra as estratégias utilizadas por ela para tentar fazer atividades e formalizar no Planejamento formal e na PIT:

[...] Então, a legislação, agora tenho o teto máximo é 20 horas aulas. Então, considerando que eu tenho 11 alunos, no caso já passou um, né? E daí, então, a gente se organiza dessa forma no sistema, daí... coloca carga horária dedicada a projetos de extensão, atendimento ao aluno, só que no meu caso, já é o atendimento. Daí coloca a carga horária de reuniões e é

dessa forma, mas assim, eu tenho autonomia para fazer, tirando essa parte do sistema que eu tenho que cadastrar certinho conforme pede lá essa carga horária. Tirando isso, eu tenho flexibilidade para atender da forma que eu quero, entendeu? Apesar da gente ter o SIGAA que também no sistema que a gente matricula os alunos. Então, daí cada aluno, para mim, é uma turma

Em relação à pesquisa, a regulamentação da pesquisa e da extensão aponta para o registro de projetos em sistemas com acesso público para divulgação (DOMINIK, 2017). O Art. 5º indica que as atividades de pesquisa, são:

[...] aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo.
Parágrafo único. As atividades de Pesquisa Aplicada devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, visando à produção técnica, científica, tecnológica e inovadora, com ênfase no atendimento das demandas regionais, observando-se aspectos técnicos, políticos, sociais, ambientais e econômicos, incluindo aquelas em parcerias com empresas e outras instituições (BRASIL, 2016).

O tripé ensino, pesquisa e extensão podem contribuir também para o processo formativo do docente. Especificamente sobre a investigação, a presença da pesquisa em educação deveria ser priorizada por três motivos, são eles: integrar o status de pesquisa à formação profissional dos docentes; orientar na formação de uma prática reflexiva direcionada por uma prática científica e; colaborar para o desenvolvimento dos saberes científicos e profissionais sobre educação.

Doze professores relataram que realizaram pesquisa durante a sua carga horária de trabalho. Mas, também apontam os desafios em relação à destinação de tempo para essas atividades. Como exposto pela participante PEE 16:

[...] em relação à pesquisa é uma dificuldade que eu tenho de atuação, eu quase não tenho carga horária destinada à questão de pesquisa, então essa carga horária eu acabo destinando à formação é pessoal, formação docente, e esse ano que eu comecei a realizar algumas pesquisas.

As atividades de extensão, determinadas no Art. 6º da Portaria Nº 17, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), estão relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido à comunidade externa. Ainda ressalta:

Parágrafo único. As atividades de Extensão devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou cursos, com ênfase no

desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos (BRASIL, 2016).

Bortolini (2012) salienta que as atividades de extensão realizadas pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - campus BG promoviam ações de inclusão em conjunto com associações de estudo sobre as deficiências e oferecem, também, maior segurança e confiabilidade com a qualificação profissional e, desta forma, ampliavam-se as oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, aumentavam a independência financeira e social. A conquista ou não dos propósitos da inclusão escolar depende da forma como o docente atua no contexto da sua prática pedagógica.

O PEE 11 expõe:

A questão da extensão acaba sendo assim algo muito recorrente como ensino, a parte de pesquisa eu acho muito frágil. Eu tenho algumas ideias, eu tenho algumas questões que gostaria de articular com outros colegas do instituto, mas eu não sei se eu vou conseguir viabilizar, não é? [...] Mas eu ainda não sei se eu vou conseguir anunciar a expectativa, o planejamento eu vou tentar, assim que a gente voltarmos essa é uma das ações que eu quero fazer exatamente para poder vivenciar esta questão do ensino da pesquisa e da extensão.

Triangular tem sido um desafio para os professores de Educação Especial:

[...] A gente sabe que tem uma determinação para que haja este tripé aí indissociável, não é? Ensino, pesquisa e extensão, eu enquanto professora de AEE ainda não consegui, não é, às vezes pelo pouco tempo que eu estou atuando eu ainda não consegui é de forma assim concreta visualizar como é que eu vou transitar nestes 3 espaços aí, que precisam estar entre lados, na verdade a atuação, a minha o pouco momento que eu fiquei lá, foi muita voltada para questão do ensino mesmo (PEE 11).

O desafio de triangular não é específico dos professores de educação especial no contexto do IFs, mas dos professores em geral. No estudo de Machado, Ferreira, Cesar (2021), com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2018), foi constatado o alto nível formativo dos professores em pesquisa no nível de pós-graduação, girando em torno de 38% dos professores com doutorado e 47% com formação em nível de mestrado. Esse potencial de pesquisador, mesmo não sendo uma exigência para o cargo, deveria possibilitar mais experiências de pesquisa, mas vem se contrapondo aos desafios de realizar atividades de investigação na carga horária de trabalho. A principal justificativa dos sujeitos dessa pesquisa é o tempo

dedicado para aulas e o preparo delas, principalmente pela abrangência do ensino médio integrado até a pós-graduação, quando seriam necessárias estratégias de ensino diferentes em relação aos diferentes públicos.

As atividades de pesquisa e extensão eram práticas indissociáveis do ensino no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, no entanto, havia discordância entre os docentes quanto à incorporação destas atividades em suas atribuições, fato esclarecido em razão da instituição ter-se dedicado, por um grande período, aos cursos técnicos que não exigiam pesquisa e nem extensão, e por todos os docentes não perceberem o ensino, a pesquisa e a extensão como um sistema articulado e ligado, principalmente em instituições que já possuíam um histórico anterior a expansão de 2018. (SILVA; MELO, 2018).

Alguns dos docentes entrevistados, como apontavam Silva e Melo (2018), diziam não encontrar condições e espaços para realizar essas três atividades, devido à necessidade de submissão de editais e concorrer a recursos limitados. Portanto, para esses profissionais, havia o entendimento de que os recursos materiais e humanos seriam insuficientes para o desenvolvimento do tripé, e de que já há uma sobrecarga intensa e complexa com as atividades do ensino, pesquisa e extensão.

4.5 O Atendimento Educacional Especializado

É importante insistir que o Atendimento Educacional Especializado não deveria ser o ensino particular nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém é preciso estar atento às particularidades de cada aluno de se relacionar com o saber.

A indicação para o atendimento individual ou em grupo depende do tipo da necessidade específica e/ou desenvolvimento, esses grupos devem ser constituídos de alunos da mesma faixa etária, mas em vários níveis do processo de conhecimento (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

A Educação Especial responsabiliza-se em eliminar as barreiras que possam prejudicar o processo de escolarização de estudantes PAEE, com serviços de apoio especializado, um deles é o Atendimento Educacional Especializado, isto é, um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar ou suplementar à formação desses estudantes (BRASIL, 2011).

Entende-se, pela legislação nacional, que a docência para o Atendimento Educacional Especializado não é apenas um requisito de ocupação do cargo, mas que as atividades desse atendimento são de docência, correspondendo ao planejamento, realização e avaliação do ensino, sendo em atendimento em contraturno ou em parcerias colaborativas com o professor da sala de aula comum, em aulas de diferentes componentes curriculares, além da pesquisa e extensão, de modo a possibilitar estudos e pesquisas em prol de metodologias de ensino, do desenvolvimento de serviços e recursos de Tecnologia Assistiva, formações, etc.

Para Nóvoa (1999), o processo de profissionalização da atividade docente auxiliou na definição de uma representação técnica na definição de uma carreira, fortemente, com intencionalidade política em função de uma razão social.

Nesse contexto, os professores são agentes políticos para ascensão social. Considerando que a Educação Especial deveria estar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante desse processo e que o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 dispõe sobre o exercício neste atendimento, constata-se que mesmo com a expansão do ensino técnico e tecnológico, o docente de Educação Especial não é entendível, muitas vezes, para o provimento efetivo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Se por um lado, os estudantes PAEE exigem que o professor da sala comum adquira formação frente aos desafios da inclusão escolar, de outro, as fundamentações legais exigem que o professor de Educação Especial deva ampliar suas perspectivas das práticas escolares e do processo pedagógico, onde a exigência para atuação na área se faz na comprovação de formação em licenciatura em Educação Especial ou em áreas afins e complementação em pós-graduação da área.

Apesar da definição para os Institutos Federais, os participantes da pesquisa defendem que essa função já estava desenhada na legislação nacional, de forma clara e bem definida, como o discurso trazido:

O que a gente tem nesse momento são algumas legislações, né? Orientações, a política nacional, uma orientação, aí tem o Decreto do AEE, aí os Estados podem incrementar políticas públicas, né? Para complementar o que já vem do federal. Não, não está politicamente definido, para a própria área eu acho, embora a educação especial seja uma área do conhecimento, mas é uma área relativamente recente no nosso país, enquanto programas mesmo de formação de professores, públicas a gente vê que tem a Federal de Santa Maria, agora a UFSCar de

graduação, né? (PEE 07).

Outro ponto levantado por PEE 07 foi sobre a embates sobre as concepções acerca da Educação Especial, especialmente do público atendido nos Institutos Federais, e cita:

Eu acho que a gente tem muito que construir enquanto área, né? Enquanto ciência também. Eu acho que não está muito definido não. Por exemplo, aqui no Paraná para você ver, o próprio Instituto Federal tem um público a mais do que da política nacional, entende? Então a gente tem que tomar o cuidado, isso a gente discute muito, para a gente não acabar trabalhando ou buscando, porque as demandas de trabalho no dia a dia são muitas, né? A angústia do professor e tal, em muitos casos são alunos da educação especial, são alunos com problema de aprendizagem por questões de ensino, não especificamente da área, sabe? Então a gente tem que ter um cuidado muito grande, né? (PEE 07).

Entende-se que o trabalho que esse professor irá realizar na educação básica, técnica e tecnológica é bem específico, por isso acredita-se que vale aqui justificar a função por ele exercida no contexto da instituição. Esse detalhamento das ações que seriam desenvolvidas nos IFs, possuem regulamentações recentes, que propõem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado não atrelado ao NAPNE, mas que dialogam com a política Nacional em grande parte dela, como: a Resolução Nº 015/2015 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, a Instrução Normativa Nº 03/2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, a Resolução Nº 09/2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, as Resoluções Nº 030/2016 e nº 019/2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Resolução Nº 19/2018 do Instituto Federal do Espírito Santo, entre outros. Além das resoluções, outro definidor do trabalho é o que está caracterizado para o cargo no momento do concurso:

Então, tem um, o que a gente tem até o momento é as atribuições do cargo do edital do concurso., né? São as mesmas atribuições do Decreto Federal, o 7.611. Sabe o Decreto do AEE? Foi utilizada as mesmas atribuições para o nosso edital, que é identificar esses alunos, elaborar, trabalhar, acompanhar, enfim, realizar o AEE (PEE 07).

Em relação a institucionalização do AEE, a maior parte dos professores não souberam responder, mas, PEE 01 nos diz que “No momento não, vai passar por adequação. Ele não consta como um destaque, ele está no contexto. No caso da

legislação maior, né? ". PEE 03 relata que "Ele é institucionalizado sim. Tanto é que ele já entra normalmente na nossa carga horária. Mesmo peso de hora aula que eu tenho para sala de aula regular, eu também tenho para o atendimento. Então ele é regulamentado sim. " E para PEE 12:

Ele é institucionalizado por uma política de Educação Especial, então tem uma política de inclusão e acessibilidade que institucionalizou o AEE, por isso foi criado o meu cargo e que eu estou atuando hoje, mas, só dos quatorze campus, apenas um que é o meu tem uma docente concursada outro tem uma docente que ela é cedida e os outros doze campus não tem essa profissional (PEE 12).

A clareza da definição da função do professor de educação também aparece como clara para PEE 03:

Está, eu diria que sim, eu diria que está, porque quando a gente pega um documento maior a gente consegue perceber lá, o passo a passo daquilo que tem que ser o papel do professor, planejar, elaborar, acompanhar o aluno, orientar os professores, então eu diria que está, agora é claro, como professores a gente sempre espera algo mais. Nada que não possa ser revisto, atualizado, mas eu diria que as ações, ao meu ver, são claras (PEE 03).

PEE 10 contrapõe, afirmando que "Não posso afirmar tal definição, pois a todo momento surgem demandas e questões que precisam ser reavaliadas. Mas o professor atua com responsabilidade e compromisso dentro da função que lhe cabe (PEE 10). "

Porém, dentro da perspectiva do funcionamento do AEE, as falas dos professores participantes ressaltam que se tem como foco "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras (PEE 10) ", como também:

A função é ajudar aquele aluno a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, ao máximo. Então o aluno que tem deficiência intelectual ele vai precisar de muito auxílio nessa questão do intelecto, da memorização, de buscar estratégias para que ele exercite a memória, para cada vez mais está conectado com respostas claras, com atenção, com possibilidade que ele tem de criar estratégias para dar resposta de um problema, de uma situação, então depende da especificidade do caso. (PEE 03).

É unânime, dentro das falas dos entrevistados, que o AEE é responsável pela oferta de apoio para efetivação de uma educação acessível. A oferta de uma

educação inclusiva e de qualidade no ensino regular através de uma abordagem humanística, alcança um ponto de vista que considera as escolas particulares de cada estudante como diversidade e não como um obstáculo, desse modo, para Motta (2015) a promoção do trabalho docente e discente seria otimizado quando percebe-se que as necessidades educacionais específicas fazem parte da rotina das escolas, assim:

Os alunos são incentivados a participarem ativamente em todos os aspectos da sua educação, que se baseia em seu conhecimento e experiências no exterior escolar, isto é, na vivência que traz da família e da comunidade onde habita. O ensino é orquestrado de forma que as atividades de aprendizagem se tornem responsivas à diversidade dos sujeitos na escola (MOTTA, 2015, p.53).

Garcia e Michels (2011) esclareceram que nos últimos anos a política de Educação Especial pode ser reconhecida como uma “política de resultados”, pois, procura apresentar os incentivos conquistados na relação custo/benefício entregue as escolas, por exemplo, maior número de estudantes matriculados na relação com os investimentos financeiros.

Os efeitos dessa política, são produto de uma gestão gerencial planejada a fundamentar as atividades estatais a uma análise mais quantitativa da educação. Esse ponto de vista da administração, provoca perspectivas de impor quais e como devem ser desenvolvidas as responsabilidades locais com a inclusão escolar.

Mendes *et al.* (2015), indica que a Política de Atendimento Educacional Especializado responsabilizou o professor da Sala de Recursos da função principal pela inclusão escolar, tornando-o o grande articulador de uma responsabilidade que é de toda a comunidade, os autores comparam essa situação de “responsabilizar pela inclusão escolar” tal qual a de “agendar um casamento sem avisar o parceiro” (p. 92).

Fato esse que apareceu nas análises desta subcategoria, quando os participantes procuraram apontar suas percepções sobre o planejamento do AEE no seu respectivo campus, o que pode ser ilustrado nas falas que seguem:

Então, eu procuro desenvolver na medida em que os professores me passam, às vezes os professores não apontam, aí eu vou atrás, né? Eles não disponibilizam. Esse ano fizeram o plano de trabalho individual dos alunos de inclusão, mas, nada mais é do que um plano de trabalho que é trabalhado com todos os demais alunos em sala. Metodologia é a mesma, a questão fator tempo é o mesmo, as estratégias são as mesmas, avaliação a

mesma. Aí a gente vai fazendo a interface, “Olha professor deu para fazer assim, vamos por aqui”, é dessa forma que eu faço e desenvolvo atividade no atendimento AEE (PEE 01).

Porém, se percebe no movimento da fala de alguns sujeitos, como PEE 03, uma interlocução “eu” para o plural “a gente”, dando indicativas de tentativas de trabalho coletivo, mesmo que não com definições de papéis totalmente estabelecidos.

Eu planejo a partir do plano, dos conteúdos da matriz curricular que o aluno tem naquele ano letivo ou naquele semestre. E vou considerar essa matriz curricular e vou considerar o conhecimento que o aluno já tem. [...] Então, eu compreendo que o AEE ele é esse suporte, essa mão estendida que se tem para esse aluno que tem dificuldade de aprender, de possibilitar a ele uma aprendizagem maior através desse momento que ele tem do Atendimento Educacional Especializado.

Sabe-se que o papel do AEE para o estudante com deficiência intelectual traz contrapontos importantes em relação a acessibilidade curricular, porém, é previsto que o ensino para o PAEE deveria requer a materialização da acessibilidade escolar em todos os seus princípios, sustentando que o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações, estando garantido o acesso ao currículo em condições de igualdade e o exercício da autonomia, o que poderia estar institucionalizados no projeto pedagógico da instituição, pois o (BRASIL, 2015).

Em outros momentos também aparecem essa articulação com profissionais que atuam na instituição, mas que possuem formação em áreas diferentes, como, por exemplo:

Super importante né, o AEE transitando pelos espaços dos institutos. Neste início, o que eu fiz foi conversar com o setor de alimentação escolar, com a nutricionista para que nós pudéssemos desenvolver um trabalho sobre alimentação. Inicialmente com aluno autista, depois de uma anamnese a mãe me relatou que ele só come naggets, só aceita naggets, [...] (PEE 11).

nos podermos fazer este trabalho, inclusive ontem, também conversei com a diretora de ensino para ampliar este trabalho [...] para os outros, porque eu acredito que nesse momento que eles estão vivendo está bem complicado, foi o único setor que eu consegui fazer trânsito além COPEM, [...] (PEE 11).

O sentido da fala dos entrevistados é comum sobre a escolha dos recursos e serviços estar relacionada no diálogo com o estudante e em algumas vezes com a

família.

Bom, eu só vou conseguir fazer isso depois que eu conheço um pouco esse aluno depois que convivo com ele, por exemplo, um aluno que não domina informática, que não tem computador, que não tem celular, é difícil de lidar com ele um software, um programa, por que? Porque ele não tem a mínima noção de uso de computador, de uso de internet, ele não tem redes sociais, ele não tem nada (PEE 03).

Das questões de tecnologia, das TICs, então fica difícil desenvolver com ele. Com esse aluno eu vou ter que utilizar mais jogos práticos, né? Vai ter de confeccionar material utilizar com ele. Então depende do caso como eu já tenho alunos aqui que tão dominando informática, que domina tudo, que é totalmente antenado com as redes sociais, com programas, com esse aluno já dá para a gente trabalhar muita coisa, de softwares, de programa. Então depende do histórico de vida desse aluno, baseado nisso, eu vou escolher, adaptar a metodologia que dá para fazer o atendimento dele (PEE 03).

Para PEE 16 o percurso para o AEE se faz a partir de:

[...], a primeira coisa que eu sempre faço, é que eu preciso conhecer a demanda do estudante, eu preciso conhecer o meu estudante, então eu não posso pré-determinar quais serão os serviços que são necessários para ele, quais são os recursos que eu tenho que utilizar para ele.

Então a primeira coisa que eu sempre faço é uma entrevista, um diálogo com esse estudante, que eu tenho um protocolo, eu tenho um roteiro de entrevista, que na hora eu não fico anotando, eu peço para ele assinar um termo, eu explico o que que é o AEE, como que vai funcionar, como que a gente vai verificar se ele tem à necessidade desse atendimento, né?

Se ele topa participar de um diálogo para a gente fazer uma investigação sobre às necessidades dele, então é feito tudo isso, com o estudante quando ele maior de idade, quando ele é menor de idade, com ele e seus familiares, né? Eles assinam um documento, termo livre esclarecido, enfim.

PEE 16 relata que o diálogo com os estudantes é o primeiro passo, pois assim o professor de Educação Especial é capaz sondar e identificar o que é necessário para ele. O histórico de vida, histórico acadêmico, testes e relatórios são importantes, mas, sempre deve-se ouvir o estudante.

Para PEE 11 “[...], tanto os serviços quanto os recursos nesse início que eu estive como eles eu procuro ver a demanda, o que eles têm, e aí ver tanto o que o instituto tem de estrutura e de suporte quanto a mapear aquilo que a gente precisa adquirir, é assim”

A operacionalização da inclusão escolar nos sistemas de ensino com a organização do atendimento ao PAEE é um desafio para a escola como um todo.

Muitos documentos oficiais que tratam e trazem diretrizes com propostas para o serviço de apoio do AEE quando aplicados na prática mostram lacunas. O planejamento do AEE requer discussão e não pode ser visto como algo comum e uniforme a qualquer Instituto Federal.

O IF Baiano, mesmo como uma proposta recente que regulamenta o AEE, enfrenta algumas dificuldades relacionadas com a escassez de recursos para maior investimento no quadro pessoal e materiais, além do desafio na implementação das ações formativas que possibilitem aos docentes reformular estratégias didáticas e metodológicas de ensino para o progresso de escolarização de todos (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Mediar a realização da inclusão escolar na RFEPCT, movimenta além de remover obstáculos específicos da escolarização, pois pode acontecer de amparar falhas dos processos de ensino e aprendizagem anterior, nesse contexto, entende-se que a sociedade e a escola têm potencializado atribuir os desafios no processo de escolarização dos estudantes PAEE a própria deficiência; por esta razão o Plano Educacional Individualizado (PEI) é necessário planejar o PEI de forma coletiva e sempre acessível (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

As autoras ressaltam a diversidade no apoio individualizado para o PAEE, dado que existem particularidades em cada caso, onde alguns estudantes poderão necessitar de um suporte individualizado para determinadas atividades, enquanto outros não; da mesma forma que outros necessitarão de tempo adicional e outros não.

Por esses fatores, a escolha dos instrumentos, meios e serviços para a exequibilidade do PEI exige interação com todas as partes que fazem a escolarização.

Segundo o Decreto Nº 7.611/2011 o Art. 2º dispõe sobre a realização do AEE, especificamente no:

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

Quanto a institucionalização do AEE previsto, o quadro 10 mostra que este serviço é integrado ao PDI de sete Institutos Federais dos 11 investigados.

Quadro 10 - Institucionalização do AEE nos PDIs dos Institutos Federais Investigados

IF	PDI
01	sim
02	não
03	não
04	sim
05	sim
06	sim
07	não
08	não
09	sim
10	sim
11	sim

DESCRIÇÃO DO QUADRO: Imagem de um quadro dividido em duas colunas e doze linhas. Na primeira contém as categorias, na coluna da esquerda é Instituto Federal e a da direita é Plano de Desenvolvimento Institucional. Em ordem decrescente, da esquerda para direita e de cima para baixo tem-se: 01 / sim; 02 / não; 03 / não; 04 / sim; 05 / sim; 06 / sim; 07 / não; 08 / não; 09 / sim; 10 / sim; 11 / sim.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Os dados mostram que mesmo institucionalizado o AEE não se tem, no mínimo, um professor de Educação Especial em cada campus. E ressaltamos o que prevê a legislação em que estabelece que este docente é quem executa os serviços da Educação Especial, a exemplo o AEE.

Medeiros (2017) argumenta a efetividade do cumprimento de todas as tarefas atribuídas ao professor que realiza o atendimento educacional especializado, visto que é muitas vezes definido como um professor multifuncional e responsável pela implementação da política de Educação Especial. Fato apontado também por PEE 09, quando retrata um pouco dos desafios da sua função e essa barreira imposta pela mudança contextual e cultural, o que traz a sensação de um trabalho isolado.

[...] barreiras tecnológicas ainda, de acessibilidade. Eu acho que existem barreiras e dificuldades no sentido de fazerem as pessoas acreditarem também e aceitarem que a inclusão ela ainda tá em processo porque a gente não tem uma qualidade e uma efetividade da inclusão, mas ela existe, que as pessoas precisam entender que ela realmente existe e que não vai acabar (PEE 09).

Então eu acho que essas são as maiores dificuldades assim, de mudar o discurso dessas pessoas, de fazê-las acreditar que é possível, de fazer as famílias trabalharem conjuntamente comigo, eu acho que é uma barreira ainda. Eles passam muito tempo dentro da escola e o curso é integral, então

isso dificulta, enfim, acho que são essas (PEE 09).

Da mesma forma, percebemos que é recorrente, através dos relatos, o entendimento de que reflete nesse profissional o dever pela gestão da permanência e êxito na formação dos estudantes PAEE. Além disso, PEE 10 acrescenta que cabe também a esse profissional:

Então, eu tenho colegas, por exemplo da zona oeste, [...], mas ela atende mais quatro campus, [...]. É desumano, inclusive, sabe? Porque daí eu pego o carro oficial (pausa) eu dirijo, né? [...], é tipo 40 minutos,

[...] eu não vejo para mim tanto peso mas tem risco de ficar pegando o carro oficial, dirigindo, a gente não sabe... não tem motorista. Mas no caso dela, é complicado. Eu também vejo que a gente não consegue fazer o trabalho bem feito, sabe? Eu, agora, tô com 3 estudantes matriculados [...], no horário que eu chego lá, é só para atendimento mesmo.

As vezes sobra uma aula para tentar ir com o professor, mas se você não tem vínculo com a instituição e com os professores, daí uma vez por semana é quase que impossível você conhecê-los, então você não consegue ter um trabalho bem qualificado, isso as vezes é frustrante, sabe?

O participante PEE 09 comenta:

[...], eu tinha oito horas de atendimento educacional especializado, no primeiro momento eu usei essas oito horas de AEE dentro de sala de aula porque eu precisava compreender quem é esse aluno, precisava compreender como que esse professor lidava com esse aluno, como que era a dinâmica de sala de aula e o ensino conseqüentemente a aprendizagem. Quando eu vi esse acompanhamento eu consegui entender quem era esse aluno e então o que que eu precisava traçar. Automaticamente a gente destinou algumas horas de atendimento individualizado na minha sala, só que, como eu te falei, existiam alunos que as demandas eram muito maiores.

O participante PEE 09 relatou sobre as condições de trabalho e o tempo previsto para o planejamento:

[...], eu vou falar as facilidades, eu acho que, eu não vejo como facilidade, eu acho que é um ganho você ter oito horas de trabalho com o aluno e oito horas de planejamento. Então eu acho que deveria ser assim em qualquer lugar. [...] Eu acho que a gente tem muitos recursos, por mais que a gente tenha cortes de verbas e tenha vindo gritantes cortes, eu acho que a gente tem sempre buscado melhorar o serviço. Então eu acho que isso é um facilitador também, pessoas que acreditam, né?

Diante de tantos desafios no planejamento do ensino, não nos impressiona que a maioria dos participantes vivenciaram essa condição, pois o Atendimento

Educacional Especializado é enxergado como atividade de ensino em alguns Institutos Federais.

Especificamente em relação aos espaços para realizar o AEE em contraturno, os participantes relataram:

No meu caso nós temos uma sala agora para a partir desse ano que a gente praticamente nem usou, né? Uma sala, aonde é a sala de educação especial, e aí o atendimento ele é individualizado. Não fiz o atendimento coletivo porque nem deu tempo. Antes a gente fazia o atendimento em qualquer lugar, geralmente numa salinha de estudos na biblioteca, né? O ano passado foi assim que funcionou. É, em relação à sala de recursos ou de a gente não tem recurso, por exemplo, eu não tenho nenhum computador institucional para o meu uso e muito menos o aluno (PEE 01).

Freitas (2017) aponta na sua pesquisa que a infraestrutura do Instituto que investigou necessita melhorar bastante, e exemplifica que as salas de recursos são inexistentes em todos seus campi, logo, a criação desses espaços poderia efetivar as políticas institucionais para a Educação Especial, principalmente no que tange o atendimento do PAEE. Quando existe esse espaço, a nomeação é feita de diferentes formas:

A nossa estrutura é, da sala do setor do NAPNE, nós é uma sala e uma antessala, essa antessala nós chamamos de sala técnica, onde funciona a parte técnica dos serviços com os outros técnicos que compõem a equipe (PEE 03).

E nós temos um segundo ambiente lá que nós chamamos a sala de recursos, que seria nossa sala multifuncional que funciona dentro do próprio NAPNE. Então essa sala multifuncional ela é totalmente voltada para o atendimento do AEE ao aluno. Lá a gente dispõe de computadores de programas, de projetos, de tudo que a gente possa imaginar para fazer esse atendimento do aluno (PEE 03).

A gente não denomina sala de recurso porque não é um programa. Sala de recursos é programa do Governo Federal, ele não é no formato de um programa. Tanto é que o aluno que frequenta, o aluno público-alvo da educação especial, ele não recebe a dupla matrícula. No Instituto Federal como nas escolas municipais, estaduais, públicas recebem, o Instituto Federal não tem essa questão da dupla matrícula porque não se configura como uma sala de recursos (PEE 07).

Como mencionado anteriormente, a expansão dos institutos não foi acompanhada pela política de financiamento, seja por programas como o de implantação da sala de recursos ou pela garantia legal do pagamento dobra por esse aluno que frequenta o AEE, como acontece nas escolas municipais e estaduais

que recebem o IDEB dobrado, que é utilizado não somente para folha de pagamento, mas para aquisição de materiais e recursos. O sistema do IFs se constrói por pagamento via matriz CONIF, mas, todavia, não existe previsão de duplicidade para estudante PAEE. Outra questão importante é a relação do AEE com o NAPNE em alguns institutos, decorrente do histórico anterior da priorização do fortalecimento do núcleo.

[...], porque foi uma das minhas surpresas quando eu cheguei no instituto. O atendimento acontecesse na sala do NAPNE, e ele não tem assim, nós não temos assim um lugar específico é na sala do NAPNE mas pode acontecer de chegar pais, ou de chegar também professores e interromper o atendimento, eu não acho que seja o espaço adequado (PEE 11).

A terminologia adotada para esses espaços difere de um Instituto para outro, como também a acessibilidade física, a composição dos materiais para o público atendido. As salas para realização do AEE na maioria não estão adequadas.

Mendes (2017) destaca que mesmo a Educação Especial Inclusiva configurar como “novidade” nas práticas institucionais dentro dos Institutos Federais, é questionável o cenário, considerando que são instituições públicas que ofertam Educação Básica há bastante tempo.

A autora buscou compreender como estão direcionadas nos IFs as ações institucionais para o atendimento do público da Educação Especial, e constatou que no que se refere a legislação é ofertada maior atenção à acessibilidade arquitetônica do que à complementação ou suplementação da dos estudantes PAEE. A autora refere que a descrição à Educação Especial nos dados obtidos demonstra lacunas de diversos sujeitos da comunidade escolar.

Os espaços físicos, recursos pedagógicos e, igualmente formação e capacitação do corpo docente e gestores de forma coerente e acessível, seria uma exigência frequentemente por parte de um grupo. Isso significa que favorecer espaços de aprendizagem com acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência é uma função social (FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do pressuposto que a exequibilidade da inclusão escolar deve ser efetiva para os estudantes público-alvo da Educação Especial, na qual o sistema de ensino assegura sem discriminar, nem segregar, o planejamento de metodologias diferenciadas e currículos acessíveis no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs).

É inegável que o direito à educação para todos, como cita Salamanca, não tem sido concedido de forma proporcional em todo território nacional, mas, algumas instituições de ensino garantem a legislação e mostram avanços, entretanto, conquistar uma sociedade e uma escolarização para todos ainda é desafio. Em vista disso, investigar a atuação do professor de Educação Especial nos IFECTs assinalou a importância deste servidor na inclusão escolar.

Ao longo da coleta de dados, tanto na aplicação do questionário quanto na entrevista, foi possível perceber os desafios de aprofundar diálogos e delimitar períodos tanto para o preenchimento do questionário, quanto em limitar uma data para a entrevista, pois por muitas vezes as múltiplas tarefas, a adaptação das atividades para o Ensino Remoto Emergencial (ERM) e o cenário psico-emocional frente a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi um impeditivo para os participantes.

A respeito ao meio de registro das respostas, foi usado um aplicativo de gerenciamento de pesquisas para o questionário e um serviço de comunicação por vídeo para as entrevistas, ambos desenvolvidos pelo *Google*. O processo mais demorado foi a transcrição das falas dos entrevistados. Destaca-se um ponto de dificuldade na hora da aplicação das entrevistas, que foi a má qualidade da internet, sugere-se para pesquisas posteriores possa ser utilizado a versão para preenchimento.

No que tange aos resultados da análise da atuação do professor de Educação Especial dentro dos IFECTs, os dados da pesquisa constataram-se que gradativamente, mesmo que minimamente, essas instituições, buscam assegurar e desenvolver ações para o ingresso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Efetivamente a partir de 2010 com a ação TEC NEC e em 2017 a partir do cumprimento da Lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos.

A atuação do professor da Educação Especial nos Institutos Federais mostrou-se restrita e não uniforme nos *campi* de um mesmo instituto, o que endossa o resultado de outras pesquisas relacionadas aos institutos que também demonstram a ausência de diretrizes de âmbito nacional e até mesmo dentro de cada campus. Um ponto relevante a ser considerado nessa pesquisa foi de que em somente dois Institutos Federais, o IF1 e o IF 4, possuem em todos os seus *campi*, no mínimo, um professor de Educação Especial.

Os dados permitiram refletir e comparar sobre as atividades da carreira e do cargo para docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, regulamentada pela Lei Nº 12.772/ 2012. Nesse contexto, considerando o tripé - ensino, pesquisa e extensão, a atuação do professor de Educação Especial dentro dos institutos investigados, majoritariamente, priorizou o Atendimento Educacional Especializado, e depois as demais atividades da carreira. E há também, àqueles que fazem a contratação do professor somente para o Atendimento Educacional Especializado.

Infelizmente, a legislação e as diretrizes nacionais, não garantem a contratação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais, porém, alguns *campi* passaram a prover o cargo nessa área por intermédio de imposição judicial. É importante ressaltar que a demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial existe e sempre houve, mas, a falta de entendimento sobre a identidade e a atuação do professor de Educação Especial na escolarização desses estudantes contribuiu em não os ver como um professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, associando sua atuação a uma atribuição de cunho técnico de forma equivocada.

Outro fato, recorrente e falho da administração pública, é a abertura para a contratação de profissionais de nível superior especializado ou bolsistas para o atendimento a pessoas com deficiência regularmente matriculados nos institutos federais. É imprescindível que a gestão realize a admissão do profissional que irá realizar as atribuições dos serviços da Educação Especial com base na legislação, ou seja, um professor de Educação Especial com formação inicial e continuada específica para atuar na área, e não um técnico-administrativo em Educação, pois há grandes divergências tanto na formação quanto na estruturação do Plano de Carreira desses cargos, o que conseqüentemente, pode refletir nas ações desenvolvidas pelos profissionais.

Considerando a universalização da escolarização para a população com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, não basta apenas oferecer o ingresso à Educação Básica e a realização do Atendimento Educacional Especializado, e sim garantir o direito de participação de todos nas atividades educacionais e, conseqüentemente a figura do professor de Educação Especial age, dentro desse contexto, como um dos responsáveis por desenvolver propostas nos processos de ensino e aprendizagem que respeitem as particularidades dos estudantes.

Todos os participantes declararam acreditar que a inclusão escolar do público-alvo da Educação especial na rede regular de ensino, apesar de ser um grande desafio, torna-se possível a partir de um trabalho sério e contínuo de toda a comunidade escolar, assim, o impacto das metodologias diferenciadas (re)pensam o comprometimento da instituição com a Educação Especial.

As ações afirmativas e intersetorialidade nas ações para inclusão escolar apontam que 4 dos 11 Institutos Federais investigados não institucionalizaram o Atendimento Educacional Especializado dentro dos seus PDI, além de haver a falta de políticas que fomentem a acessibilidade, seja ela, arquitetônica, pedagógica, comunicacional, dentre outras. Em relação a intersetorialidade, foram realizadas, minimamente, com os setores pedagógicos, da saúde e com centros de referência municipal e/ou estadual.

Foi possível apontar mais desafios do que facilidades na atuação desses profissionais dentro dos Institutos Federais, ou seja, existe a falta de estrutura e recursos em alguns *campi* para o Atendimento Educacional Especializado, bem como a escassez de professores de Educação Especial na Rede, o excesso de atividades para a organização do ensino, pesquisa, extensão dentro da carga horária do plano de trabalho, a falta de locais físicos apropriados, e a ausência de planejamento colaborativo com os demais professores da sala comum.

Em relação a formação, é unânime, que a complexidade e especificidade dos grupos atendidos pela Educação Especial, exige esforço para atender, mesmo tendo conteúdos ensinados na graduação e pós-graduação. Em decorrência dessa realidade, esses professores realizam o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo que sentem mais segurança. Na perspectiva da educação para todos, a formação dos professores, muitas vezes, mesmo que falho, é construída no interior das escolas, principalmente à medida que os desafios no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE surgem. Tomar

consciência de suas limitações é uma lacuna na formação ou na confiança desses professores. Outra falha pode estar relacionada ao desafio de uma atuação solitária dos professores de AEE no processo de inclusão escolar.

Percebemos que a nomeação desses profissionais foi difícil, que o Atendimento Educacional Especializado tem fragilidades que precisam ser revistas, que a formação e a prática docente devem ser refletidas, e que há sobrecarga de atribuições ao professor de Educação Especial. Nessas condições, a reflexão conjunta e transformação dessa realidade dentro da Rede Federal de Educação Profissionalizante deve ser imediata, e alguns Institutos Federais devem repensar sua forma de contratação de professores da Educação Especial como tange as diretrizes e a política nacional.

Assim, como todo estudo científico, este também possui possibilidades e limites: uma das possibilidades de impacto social é a possibilidade de ter condições mais favoráveis à inclusão escolar e o aumento nos investimentos na contratação de professores de Educação Especial na Rede.

O estudo apresentou algumas limitações quanto à sua realização, uma delas foi a realização da coleta de dados durante o período de ensino remoto emergencial, ao longo da pandemia do novo coronavírus - COVID-19, visto que a adaptação das atividades acadêmicas a ser cumpridas a distância requer maior planejamento na adequação da metodologia de ensino. Outra limitação foi a realização do ensino remoto emergencial em *home office*, pois o ônus, concomitantemente, das tarefas laborais e domésticas impossibilitaram a participação de alguns docentes.

Perspectivas para e estudos futuros, desdobram em propostas de pesquisas para analisar a formação inicial e continuada dos professores de Educação Especial dos Institutos Federais afim de traçar propostas para os currículos dos cursos de formação, e propor espaços de discussão coletiva que contribuam com a adequação da teoria da formação inicial e continuada de acordo com as práticas observadas dentro dos institutos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. **Abordagem Histórico-Cultural: um olhar para a formação de professores e a Educação Especial.** Curitiba: Appris, 2020.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2021.

ANACHE, A. A.; ALMEIDA, M. A. de. Os desafios na Identidade do Público-Avo da Educação Especial: O Julgamento Clínico. p. 31-50. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida; Gerusa Ferreira Lourenço (Org.). **Aparando Arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar.** Marília/SP: ABPEE, 2018.

ANJOS, I. R. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** 2006, 107 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 de abr. 2020.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2011, vol.17, n. especial, p. 59-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

BEZ, A. S. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense campus Sombrio.** 2012, 88p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Andreia-da-Silva-Bez.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012, 156p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Sirlei-Bortolini.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **A Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88_Ind.html. Acesso em: 24 fev. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 10 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 17, de 11 de maio de 2016.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, (MEC/SETEC, 2010).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Brasileira**

de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Brasília: MEC/SEESP, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Rede Federal De EPCT Frente A Inclusão: O Atendimento As Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas**, Brasília: Ministério da Educação, 2018 (Material não publicado).

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Proposta de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012, 137 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7002/BREITENBACH%2c%20FABIANE%20VANESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos** (Online), v. 11, p. 275-287, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938/2036>. Acesso em: 30 out. 2020.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva**. In: Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2011.

CARRIERI, S.; ESPÍNDOLA, C. M. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. UFSC. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97855/Sistema%20De%20Cotas%20Para%20Pessoas%20Com%20Defici%3%aancia%20A%3%a7%3%a3o%20Afirmativa%20Para%20Promo%3%a7%3%a3o%20Do%20Acesso%20%3%80%20Universid.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2020.

COSTA, E. de F. L. B. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016, 265 p. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8847/TeseEFLBC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2020.

CUNHA, E. O. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 213p, 2017. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%3%adtica%20de%20perman%3%aancia%20na%20UFBA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

DOMINIK, E. **A carreita EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érick Campos Dominik, 2017.

FERRETE, A. A. S. S.; FERRETE, R. B. **Breve Histórico da educação Especial do IFS dos últimos dez anos**. In: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão. VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/12/11.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 107-121, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores associados, 2018.

FRANÇA, M. G. **As complexas Tramas da Inclusão Escolar: O Trabalho do Professor de Educação Especial**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

FREITAS, C. G. de. **Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: o caso do Instituto Federal do Acre**. 2017, 137p. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde). Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/23821/2/cesar_freitas_ioc_dout_2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREITAS, C. G. de; DELOU, C. M.; CASTRO, H. C. Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 28, n. 53, p. 765–778, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15747>. Acesso em: 30 dez. 2019.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; ESTEF, S. Inclusão Escolar e a Organização da Prática Pedagógica no Colégio de Aplicação da UERJ. p. 31 – 44. In: Maria Amélia Almeida; Enicéia Gonçalves Mendes; Lidia Maria Marson Postalli (Org.). **Práticas Pedagógicas Inclusiva em contextos escolares**. Marília/SP: ABPEE, 2018.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na**

Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43221/1/2010_liv_allvgomes.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUIMARÃES, L. C. C. V.; RODRIGUES SANTOS, J.; VILARONGA, C. A. R. Formação e Atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. P. 57 – 81. In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E (Org.). **O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência.** Jundiaí, SP: Paco, 2021. (NO PRELO).

HUSKEN, R. B. **Políticas Inclusivas: desafios à prática e à identidade docente.** 2012, 85p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, RS, 2012. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1628/1/Rosane%20Bom%20Husken_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades Educativas Especiais,** Lisboa, Dinalivro, 1997.

LACERDA, C. B. F. de; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** 6. edi., São Paulo, Editora Atlas, 2011.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S.; CESAR, T. T. Desafios de professores da educação básica técnica e tecnológica no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5382>. Acesso em: 20.abr.2021.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004, CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** 2016. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções.** 1ª ed. digital. Vitória: EDUFES, 2012, v. 1, p. 363-388.

MARQUEZINE, M. C.; LEONESSA, V. T.; BUSTO, R. M. Professor de Educação especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Revista Educação Especial**. v. 26. n. 47. p. 699-712. set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6714>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEDEIROS, B. de A. **O fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. 2017, 160p, Dissertação de Mestrado (programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Santa Catarina, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13164/DIS_PPGEDUCACAO_2017_MEDEIROS_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.

MEDEIROS, B. de A. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2019.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDE**, Campinas, v. 34, n. 93, pág. 175-189, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de mar. 2021.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017, 165p. Tese de doutorado – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MENDES, E. G. Formação de professores. In: TIBYRIÇA, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à lei 12.764/12**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, p. 94 – 109, 2018.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; D'AFFONSECA, S. M.; CALHEIROS, D. dos S. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.84-95, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330110129_A_formacao_dos_professores_especializados_segundo_os_pesquisadores_do_Observatorio_Nacional_de_Educacao_Especial. Acesso em: 20 ago. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MENDONÇA, A. A. D. S.; NETO, W. G. Educação Inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Póesis Pedagógica**, v. 17, n. 1, p. 111-125, 14 dez. 2019.

MOTTA, G. R. **Formação de Professores para o contexto da Educação Inclusiva**: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 2015, 257p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tglauriorodrigues.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

NEVES, E. B. Escrevendo a Metodologia do Estudo. In: NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral (Org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens culturais: cotidianas, cidadania e educação**. In: OLIVEIRA, I. B. de; SGARB, P. Redes culturais, diversidades e educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-56, 2002.

PADILHA, A. C. **O trabalho de professores de educação especial**: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo. 2012, 205p, Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2900/4722.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das Influências de Documentos Internacionais na Legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

PEDOTT, L. G. O.; ANGELUCCI, C. B. Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2020, v. 26, n. 3 p. 437-452. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000300437&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista [online]**. 2009, n. 33, p. 143-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RAIOL, J. J. M.; COSTA, J. D. V. da; GUIMARÃES, L. C. C. V. As influências dos documentos internacionais na política brasileira de educação especial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1 -18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3850>. Acesso em: 10 mar.

2021.

ROCHA, V. M. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que Dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?**. 2016, 166p, Dissertação de Mestrado - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016. Disponível em: http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vanila_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 13 ago. 2020.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020 **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e 2117585, p. 1 – 18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RODRIGUES SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020, 163p, Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13112/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20J%C3%A9ssica%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20-%20corrigida%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 25 jan. 2013.

SALGADO, S. da S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Y. B. S. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate**. 2012, 152p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3080>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente escolar. In: SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

SILVA, P. F. da; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no

contexto de expansão da educação superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e177066, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100314&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2020.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e69/ 1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 30 jan. 2021.

TEÓFILO, S. V. **Os desafios e as perspectivas para educação inclusiva: análise acerca da inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF SUDESTE MG**. 115 p. 2019. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11340/1/sandrovieirateofilo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial na Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva**. 2011. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_03_15_1123-7294-1-PB.pdf. Acesso em: 02 de out. 2016.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013.

VAZ, K.; GARCIA, M. C. **O professor de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola**. In: Reunião Científica Regional da Anped Sul, 11., 2016, Curitiba. Anais..., Curitiba: Anped Sul, 2015. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 29 de nov. 2019.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2015. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976/2633>. Acesso em: 02 out. 2020.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. Rios; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 27, e0196, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100319&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo da Carta de Autorização

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da _____, informo que o projeto de pesquisa intitulado _____ apresentado pelo (a) pesquisador (a), _____ e que tem como objetivo principal _____ foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assinatura: _____

(representante legal)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS
INSTITUTOS FEDERAIS**

Eu, **Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o(a) convido para participar da pesquisa de mestrado intitulada “A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS”, orientado pela Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do docente da área da Educação Especial nos Institutos Federais. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: 1) Conhecer a formação dos docentes da área da Educação Especial nos Institutos Federais, 2) Identificar a formação inicial e continuada e as demandas institucionais de atuação e 3) Investigar qual(is) a(s) prática(s) os docentes da área da Educação Especial realizam no ensino, pesquisa e extensão.

Você foi selecionado para a pesquisa por ser professor(a) da área da Educação Especial na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os dados.

A coleta de dados será composta por duas etapas. Na primeira etapa será disponibilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de traçar um perfil profissional dos docentes que atuam na área da Educação Especial nos Institutos Federais. Este questionário será aplicado através do *google forms* e está sendo encaminhado via e-mail.

Posteriormente a este momento iremos realizar a segunda etapa que corresponde a realização de uma entrevista *on-line*. Serão coletadas informações para descrever as concepções, práticas, atuação e formação profissional por meio de um formulário que será disponibilizado antecipadamente via e-mail. O tempo utilizado para a entrevista será de aproximadamente de trinta a quarenta minutos. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora, a fim de que possamos analisar as discussões referentes a formação inicial e continuada e as práticas de ensino, pesquisa e extensão de você professor(a) que atua nos Institutos Federais.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento deste questionário e a aplicação do formulário não oferecem risco imediato ao(a) senhor(a), porém considera-se a possibilidade de um risco

subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter à algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, o(a) senhor(a) poderá optar pela suspensão imediata da entrevista.

O(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Este trabalho poderá contribuir de forma indireta na ampliação do conhecimento sobre a atuação do professor da área da Educação Especial nos Institutos Federais.

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa deverá eletronicamente, clicar no botão abaixo “Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar [...]”. Caso não concorde em participar, clicar no botão abaixo “não concordo”, o que corresponderá à assinatura do TCLE.

Endereço de e-mail: _____

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

() Não concordo

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Endereço: Avenida 25 de julho, nº 1130, Buritizal, Macapá/AP

Telefone: (96) 98801-6340

E-mail: luciana.guimaraes@ifap.edu.br

Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituição: Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Carlos / Docente colaborador - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum - São Carlos/ Docente colaborador - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Avenida 50 A, n. 465, Vila Nova, Rio Claro/SP

Telefone: (16) 98821-9030

E-mail: crios@ifsp.edu.br

APÊNDICE C – Modelo do Questionário para caracterização dos professores da
área da Educação Especial

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS
INSTITUTOS FEDERAIS**

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do docente da área da Educação Especial nos Institutos Federais. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: 1) Conhecer a formação dos docentes da área da Educação Especial nos Institutos Federais, 2) Identificar a formação inicial e continuada e as demandas institucionais de atuação e 3) Investigar qual(is) a(s) prática(s) os docentes da área da Educação Especial realizam no ensino, pesquisa e extensão.

Instrumento de Coletas de Dados

Para realização desta pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos:

- A) Ficha de caracterização dos participantes: Esta ficha foi elaborada para coletar informações dos participantes relacionados aos dados pessoais, formação e atuação profissional (Apêndice 3)¹³;
- B) Roteiro de entrevista com os docentes: tendo como objetivo conhecer como os planejamentos são realizados (Apêndice 4).¹⁴

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

NOME _____

13 Adaptação da Ficha de caracterização elaborada com base no instrumento *Caracterização dos participantes* do projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” pelos autores: Gabriela Tannús-Valadão, Carla Ariela Rios Vilaronga, Cristina Broglia Feitosa Lacerda, Enicéia Gonçalves Mendes e elaboração do layout por Vivan Santos.

¹⁴ 14 Adaptação da Ficha de perguntas disparadoras – grupos focais – Eixo temático 1: Formação de professores para inclusão escolar elaborada para o projeto: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Autores: Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial, coordenado pela Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

NASCIMENTO ____/ ____/ _____

SEXO () feminino () masculino () outro

ESTADO EM QUE RESIDE _____

MUNICÍPIO EM QUE RESIDE _____

MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA _____

PROFISSIONAL SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES

- () Deficiência intelectual
- () Deficiência física
- () Deficiência auditiva
- () Deficiência múltipla
- () Surdez
- () Cegueira
- () Baixa visão
- () Transtorno do Espectro Autista ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- () Surdocegueira
- () Altas habilidades/Superdotação
- () Não se aplica

FORMAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL

- () Ensino Superior – Bacharelado
- () Ensino Superior – Tecnológico
- () Ensino Superior – Licenciatura

SE ENSINO SUPERIOR EM LICENCIATURA. QUAL?

- () Licenciatura em Pedagogia
- () Licenciatura em Educação Especial
- () Outra. Qual? _____

MODALIDADE DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA

- () Presencial
- () Semipresencial
- () À Distância

REDE DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA

- () Municipal
- () Estadual
- () Federal
- () Privada
- () Outra
- () Não se aplica

TEMPO DE CONCLUSÃO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA

- () Até 2 anos
- () Há mais de 2 e menos de 5 anos
- () Há mais de 6 e menos de 10 anos
- () Mais de 10 e menos de 15 anos

- Há mais de 15 anos
- Curso em andamento
- Não se aplica

CASO TENHA MAIS DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO. QUAL(IS) CURSO(S)?
QUAL A MODALIDADE DE ENSINO? A REDE DE ENSINO? E O TEMPO DE
CONCLUSÃO?

O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL:

- Não
- Sim

QUAIS DISCIPLINAS? (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM
NECESSÁRIAS)

- Educação e Educação Especial
- Políticas educacionais e funcionamento da Educação Especial
- Referenciais teóricos do desenvolvimento humano
- Ética e Educação Especial
- Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial
- Currículo e Educação Especial
- Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial
- Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação
- Estudo do desenvolvimento atípico
- Apoio educacional especializado – Educação Infantil, Ensino Fundamental; Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
- Didática para a Educação Especial
- Procedimentos de Ensino em Educação Especial: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação
- Língua Brasileira de Sinais
- Ensino Colaborativo
- Planejamento Educacional Individualizado
- Tecnologias aplicadas à Educação Especial
- Ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência
- Ensino de matemática para pessoas com deficiência
- Ensino de habilidades de comunicação alternativa e aumentativa
- Sistema Braille
- Todas as disciplinas

OUTRA(S)? QUAL(IS)?

FORMAÇÃO CONTINUADA

CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Não possui

DOUTORADO

Concluído?

- Sim
 Em andamento

ANO DE CONCLUSÃO _____

QUAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO _____

TÍTULO DA PESQUISA _____

REDE DE ENSINO

- Estadual
 Federal
 Privada
 Outra
 Não se aplica

MESTRADO

Concluído?

- Sim
 Em andamento

ANO DE CONCLUSÃO _____

QUAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO _____

TÍTULO DA PESQUISA _____

REDE DE ENSINO

- Estadual
 Federal
 Privada
 Outra
 Não se aplica

ESPECIALIZAÇÃO

Concluído?

- Sim
 Em andamento

ANO DE CONCLUSÃO _____

QUAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO _____

TÍTULO DA PESQUISA _____

REDE DE ENSINO

- Estadual
 Federal
 Privada
 Outra
 Não se aplica

CURSO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (ÚLTIMO REALIZADO)

- Educação inclusiva
 Educação Especial
 Outros
 Não possui

REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- Outra
- Não se aplica

POSSUI OUTRA(S) ESPECIALIZAÇÃO(ÕES)

- Sim
- Não

SE SIM, QUAL(IS) _____

Concluído?

- Sim
- Em andamento

ANO DE CONCLUSÃO _____

TÍTULO(S) DA PESQUISA _____

REDE DE ENSINO

- Estadual
- Federal
- Privada
- Outra
- Não se aplica

CURSO(S) REALIZADO(S) NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS

NÍVEL

- Aperfeiçoamento
- Extensão
- Atualização
- Outro

QUAL TEMA?

- Educação inclusiva
- Educação Especial
- Não possui

OUTRO(S)? QUAL(IS)? _____

REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- Outra
- Não se aplica

AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO DOCENTE:

- Extremamente significativa
- Muito significativa
- Moderadamente Significativa
- Pouco significativa
- Nada significativa
- Não se aplica

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA: _____

ATUAÇÃO DOCENTE

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Acima de 30 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE PROFISSIONALMENTE

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Acima de 30 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFISSIONALMENTE

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Acima de 30 anos

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL

SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO

- Concursado/efetivo/estável
- Contrato temporário
- Outro

LOTAÇÃO _____

ONDE VOCÊ REALIZA SUAS ATIVIDADES DA DOCÊNCIA? _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA (EM ANOS) COMO PROFESSOR(A) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA (EM ANOS) COMO PROFESSOR(A) DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL? _____

APÊNDICE D - Modelo do Roteiro de entrevista para os professores da área da Educação Especial

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do docente da área da Educação Especial nos Institutos Federais. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: 1) Conhecer a formação dos docentes da área da Educação Especial nos Institutos Federais, 2) Identificar a formação inicial e continuada e as demandas institucionais de atuação e 3) Investigar qual(is) a(s) prática(s) os docentes da área da Educação Especial realizam no ensino, pesquisa e extensão.

Instrumento de Coletas de Dados

Para realização desta pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos:

- A) Ficha de caracterização dos participantes: Esta ficha foi elaborada para coletar informações dos participantes relacionados aos dados pessoais, formação e atuação profissional (Apêndice 3)
- B) Roteiro de entrevista com os docentes: tendo como objetivo conhecer como os planejamentos são realizados (Apêndice 4).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES GERAIS

1. Há quanto tempo (em anos) você trabalha na área da Educação Especial? Narre sua história nessa área?
2. Como é a sua atuação docente no instituto? Como é organizado o seu Plano Individual de Trabalho? Como você organiza suas atividades entre ensino, pesquisa e extensão?
3. Ocupa ou já ocupou cargo administrativo? Qual (is)?
4. Você sabe o histórico da criação do cargo de professor da área da Educação

Especial no Instituto Federal que trabalha? E do concurso prestado por você?

5. O Instituto Federal que você trabalha tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento dos serviços de Educação Especial? Como ele realiza essa ação? Reitoria e Campus? Você sabe quais são esses documentos?

6. O Instituto Federal que você trabalha tem documento(s) próprio(s) para o desenvolvimento dos serviços de Educação Especial? Qual(is)? Houve consulta ao professor da área da Educação Especial no momento da elaboração? Como foi/é executada essa parceria?

7. A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores da área da Educação Especial? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, quais?

8. Você considera que o papel do professor da área da Educação Especial está ou não politicamente bem definido? justifique

9. Você tem informações de como foi implantada a política de cotas no Instituto que atua? Como ela ocorre?

10. Para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais ou com o Ensino Colaborativo o docente da área da Educação Especial precisa ou não de formação continuada? Se sim, quais tipos?

11. Como você entende que deve ser a formação inicial e continuada de professores da área da Educação Especial?

12. Como você entende que deve ser a formação inicial e continuada de professores da área da Educação Especial que atua na Sala de Recursos?

13. Você se sente apto para oferecer apoio e serviços educacionais a qualquer estudante Público Alvo da Educação Especial no campus que atua? Justifique

14. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre Atendimento Educacional Especializado? Qual demanda você teria de formação?

15. Você gostaria de estudar/compreender melhor alguma temática dentro da área da Educação Especial?

ALUNOS

16. O campus que você trabalha tem/teve aluno(s) Público Alvo da Educação Especial matriculados na instituição em 2018/2020? Quantos atualmente?

Pessoa com deficiência? Quantos?

Transtorno Global do Desenvolvimento? Quantos?

Altas Habilidades/Superdotação? Quantos?

Outras Necessidades Educacionais Específicas? Quantos?

Quais cursos estão matriculados os estudantes Público Alvo da Educação Especial?

17. Quais são/foram as ações desenvolvidas no campus que você trabalha com esse(s) estudante(s) Público Alvo da Educação Especial, para sua permanência e aprendizado?

18. Existe um setor, equipe ou profissional para identificar o(s) estudante(s) Público Alvo da Educação Especial? Se sim, como ocorre o processo em sua instituição?

19. Existe um setor, equipe ou profissional para identificar o(s) estudante(s) com Necessidades Educacionais Específicas? Se sim, como ocorre o processo em sua instituição?

20. Como ocorre a relação desse setor, equipe ou profissional com o professor da área da Educação Especial?

21. Quais as definições e critérios adotados para identificar os estudantes Público Alvo da Educação Especial?

22. Quais as definições e critérios adotados para identificar os alunos com Necessidades Educacionais Específicas?

23. Há documentação referente ao processo de identificação? Qual/is?

24. De que forma acontece o apoio e acompanhamento na inserção no mercado de trabalho do(s) estudantes Público Alvo da Educação Especial?

25. De que forma acontece o acompanhamento na verticalização do ensino para o(s) estudante(s) Público Alvo da Educação Especial?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

26. Você tem realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? De que forma

27. Existe uma carga-horária específica para o AEE? Justifique

28. Existe uma carga-horária específica para o planejamento do AEE?

29. Qual a função do AEE ofertado no campus que você atua?

30. O que entende por esse serviço?

31. Como organiza e planeja a atuação nesse serviço?

32. Como é definido os serviços e recursos de AEE para o estudante PAEE?

33. O AEE é institucionalizado no Instituto? Como foi o processo de

institucionalização (pedir o documento se houver)? Consta no Projeto Desenvolvimento Institucional do seu Instituto?

34. Como ocorre o atendimento aos estudantes Público Alvo da Educação Especial? É individual, coletivo ou outro tipo de agrupamento?

35. Em qual(is) espaço(s) é ofertado o AEE?

36. O AEE é ofertado fora e/ou dentro do espaço da sala comum?

37. Envolve o trabalho com o professor da sala comum? Como?

38. Quais os mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos é disponibilizado no seu campus no espaço onde ocorre o atendimento?

39. No campus que você atua possui Sala de Recursos? O espaço é adequado? Justifique.

40. A Sala de Recurso é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho?

41. A matrícula do aluno no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular do próprio instituto ou de outra escola? Se há atendimento ao público externo quantos estudantes são do campus e quantos são de fora?

42. Como ocorre as parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade?

43. Como é realizado a orientação de professores, técnicos e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante Público Alvo da Educação Especial?

44. Como é ensinado a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, entre outros)?

45. Há algum outro aspecto sobre o atendimento do professor da área da Educação Especial que você gostaria de destacar?

NAPNE

46. Qual(is) ação(ões) para a política de inclusão são desenvolvidas na instituição que você trabalha?

47. Como estão funcionando as ações de diversidade e inclusão desenvolvidas pelo Napne no campus que você trabalha? Qual a participação do professor da área da

Educação Especial nessas ações?

48. Como o Napne tem atuado nos cursos onde o estudante Público Alvo da Educação Especial está matriculado? Há participação direta do professor da área da Educação Especial nesses casos?

49. Como é a sua participação no Napne?

50. Na instituição há uma equipe multiprofissional para apoiar alunos PAEE? Quem faz parte dessa equipe? Estão lotados no Napne? Qual o papel desempenhado por eles?

QUESTÕES FINAIS

51. Em sua opinião, quais são as facilidades e os desafios em relação a atuação do professor da Educação Especial dentro do Instituto Federal?

52. Em sua opinião, quais são as facilidades e os desafios encontrados no processo inclusivo?

53. Você considera que a sua formação inicial e continuada resolve as demandas da sua atuação com os estudantes PAEE?

54. Você considera que a sua formação inicial e continuada consegue favorecer as demandas da sua atuação no ensino, pesquisa e extensão?

55. Você se sente ou não satisfeito/a com sua escolha profissional?

56. O que você julga necessário para o perfil acadêmico dos professores da área da Educação Especial dentro dos Institutos Federais?