

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sandro Vieira Teófilo

**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**

**Juiz de Fora
2019**

SANDRO VIEIRA TEÓFILO

**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**

Dissertação de Mestrado de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas, linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Formação de Professores” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Lúcia Ferreira

**Juiz de Fora
2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teófilo, Sandro Vieira.

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 / Sandro Vieira Teófilo. -- 2019.

115 f.

Orientadora: Eliana Lúcia Ferreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Especial. 2. Paradigma de Inclusão. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 4. Análise de Discurso de linha francesa. I. Lúcia Ferreira, Eliana, orient. II. Título.

SANDRO VIEIRA TEÓFILO

**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**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr(a). Eliana Lúcia Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr(a). Hajime Takeuchi Nozaki
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr(a). Ana Cláudia Oliveira Pavão
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - UFSM

Juiz de Fora, 07 de Junho de 2019.

À minha mãe, Sandra, exemplo de amor, dedicação e respeito. Ao meu pai, Silvério, exemplo de trabalho e humildade.

Ao meu irmão, Sorlei, pela preocupação e carinho diários.

Aos meus amigos e familiares riopombenses, por todo incentivo.

À Marcela Arantes, companheira nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incentivo constante aos estudos, pelo carinho, zelo e amor diário.

Agradeço aos meus amigos, em especial ao menino-homem Sorlei Vieira, à brilhante e carinhosa Marcela Meirelles (meu amor), ao insubstituível e alegre Fabrício Teixeira, ao “mano” de todas as horas Juninho Salviano, ao bombante Thunay Venzi, aos companheiros de música de longa data Vanessa Maia e Vanderson Loures, à talentosa produtora audiovisual Laura Fonseca pelo auxílio na realização das entrevistas da pesquisa e ao melhor e mais popular professor de história desse país, o eterno mangueirense, Luciano Severino.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora através das pessoas e profissionais que lhe dão vida, como o corpo docente, com destaque para a professora Eliana Lúcia Ferreira que aceitou esse desafio e deu abertura às nossas ideias, a professora Cristhiane Flôr pelo convite e pelos ensinamentos proporcionados através do grupo Co(M)textos e ao professor Hajime Nozaki por sua atenção, dedicação e irreverência. Aos Técnicos Administrativos Everton e Rafael pela competência e presteza de sempre. Aos estudantes, colegas e amigos de PPGE, em especial da nossa ousada representação discente. Aos trabalhadores e trabalhadoras terceirizadas que mantêm em funcionamento um espaço que ainda os invisibiliza, a universidade.

Agradeço ao Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância pela acolhida e pelos ensinamentos ao longo deste período.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais que apoiou essa caminhada analisando o projeto de pesquisa, autorizando afastamentos e sendo o *lócus* do estudo e o sujeito de pesquisa através de sua comunidade acadêmica. E em especial a equipe da Pró-reitoria de Ensino pelo apoio diário.

Agradeço a todos aqueles que torceram e incentivaram esta empreitada, tantos aqueles que permanecem quanto aqueles em que nossas estradas não se cruzam mais. Fica aqui o meu respeito e a minha admiração.

RESUMO

O presente estudo faz uma análise da educação especial no Brasil e do paradigma de inclusão no contexto de políticas-econômicas neoliberais para então investigar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) compreende a inclusão e como atende estudantes com deficiência. O objetivo é apreender quais são os desafios e as perspectivas para a inclusão no IF Sudeste MG. O estudo foi realizado mediante análise documental e no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa para a compreensão de quais discursos sobre inclusão se constituem na comunidade acadêmica. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas com a, servidores e discentes de diferentes segmentos. O referencial teórico possibilitou resgatar a história e os marcos legais referentes à educação especial, tanto a nível nacional quanto internacional. Também foi possível, junto com a análise documental, resgatar a constituição da Rede Federal de Ensino e a Formação Profissional para pessoas com deficiência. Ainda amparado no referencial teórico e análise documental, o estudo possibilitou uma análise da constituição do paradigma de inclusão atrelado à difusão das políticas neoliberais, principalmente no campo da educação, apontando os limites do paradigma. A partir daí, o estudo foi direcionado para analisar a compreensão de inclusão da comunidade acadêmica através da construção de formações discursivas. Os **desafios** identificados foram: garantir recursos, equipamentos e servidores para os Núcleos de Ações Inclusivas (NAI); aprimorar o atendimento aos estudantes com deficiência; desconstruir o discurso paternalista que ainda sustenta algumas práticas; melhorar e estruturar um plano de capacitação dos servidores para o atendimento à pessoa com deficiência; ampliar a divulgação da política institucional de inclusão. Esta pesquisa aponta as seguintes **perspectivas**: a continuidade da política institucional de inclusão; a proximidade entre núcleos e professores regentes; a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas na graduação e pós-graduação e de projetos de extensão; a maior divulgação da instituição e de suas informações em formatos acessíveis e o melhor atendimento nos processos seletivos.

Palavras-chave: Educação Especial. Paradigma de Inclusão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Análise de Discurso de linha francesa.

ABSTRACT

The present study analyzes the special education in Brazil and the inclusion paradigm in the context of neoliberal economic policies and then investigates how the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) understands the inclusion and how it serves students with disabilities. The objective is to understand what are the challenges and prospects for inclusion in IF Sudeste MG. The study was conducted through documentary analysis and the theoretical-methodological framework of the French Discourse Analysis to understand which discourses on inclusion are constituted in the academic community. For data collection interviews were conducted with the academic community, employees and students from different segments. The bibliographic study made it possible to rescue the history and legal frameworks related to special education, both nationally and internationally. It was also possible, along with documentary analysis, to rescue the constitution of the Rede Federal de Educação and vocational training for people with disabilities. Still supported by the literature review and document analysis, the study allowed an analysis of the constitution of the inclusion paradigm linked to the diffusion of neoliberal policies, especially in the field of education, pointing out the limits of the paradigm. From there the study was directed to analyze the understanding of inclusion of the academic community through the construction of discursive formations. The challenges identified were: ensuring resources, equipment and servers for the Inclusive Action Centers (NAI); improve care for students with disabilities; deconstruct the paternalistic discourse that still supports some practices; improve and structure a employees training plan to serve people with disabilities; expand the dissemination of institutional inclusion policy. This research points out the following perspectives: the continuity of the institutional policy of inclusion; the proximity between Inclusive Action Centers and conducting teachers; the possibility of developing undergraduate and postgraduate research and extension projects; greater disclosure of the institution and its information in accessible formats and the best care in the selection processes.

Keywords: Special Education. Inclusion Paradigm. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. French Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD = Análise de Discurso de linha francesa
AEE = Atendimento Educacional Especializado
BIRD = Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM = Banco Mundial
CAI = Coordenação de Ações Inclusivas
CEFET = Centro Federal de Educação Tecnológica
CF = Constituição Federal
CONSU = Conselho Superior
COPESE= Comissão de Processo Seletivo
DIT = Divisão Internacional do Trabalho
EaD= Educação a Distância
EPCT = Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EUA = Estados Unidos da América
FHC= Fernando Henrique Cardoso
FMI = Fundo Monetário Internacional
FUNDEB= Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH = Índice de Desenvolvimento Humano
IF Sudeste MG = Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
INEP= Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI = Lei Brasileira de Inclusão
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI = Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers e pessoas intersex
LIBRAS = Língua Brasileira de Sinais
MEC = Ministério da Educação
NAI = Núcleo de Ações Inclusivas
NAPNE = Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NGIME = Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância

ONU = Organização das Nações Unidas
PLANFOR = Plano Nacional de Formação Profissional
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais
PcD= Pessoa com Deficiência
PEI = Plano de Ensino Individualizado
PDE = Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI = Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB = Produto Interno Bruto
PNE = Plano Nacional de Educação
PNUD = Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
PPGE = Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja= Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN = Pró-reitoria de Ensino
RAG = Regulamento Acadêmico de Graduação
RAT = Regulamento Acadêmico de Cursos Técnicos
SECADI = Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC = Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI = Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC = Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sisu= Sistema de Seleção Unificada
UFJF = Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO = Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF = Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR = Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1: Dados Gerais	60
Figura 2: Mapa de abrangência institucional	66
Figura 3: Inclusão na Educação Superior	79
Quadro 1: Frequência à escola por população brasileira residente.....	49
Quadro 2: Número de servidores integrantes da CAI e dos NAIs – dezembro/2018.....	70
Quadro 3: Formações discursivas da educação especial no Brasil.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Institutos Federais e suas localizações	61
Tabela 2 - Sujeitos de pesquisa.....	84

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1. A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	22
1.1 Deficiência e sociedade.....	22
1.2 História e marcos políticos da educação especial no Brasil	27
2. O PARADIGMA DA INCLUSÃO	36
2.1 Origem e limites.....	36
2.2 As políticas inclusivas e políticas-econômicas neoliberais	43
2.2.1 O papel dos organismos internacionais	44
2.2.2 O Banco Mundial e a política educacional brasileira	51
3. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA	56
3.1 Marcos políticos e históricos da rede federal.....	56
3.2 A educação profissional para pessoas com deficiência.....	62
3.3 O IF Sudeste MG e as políticas institucionais de inclusão	65
4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	73
4.1 Coleta de dados	76
4.2 Condições de Produção Ampla	78
4.3. Condições de Produção Estrita	83
4.4 A compreensão de inclusão.....	84
4.4.1 A compreensão das ações de inclusão de pessoas com deficiência no IF Sudeste MG.....	87
4.5 Desafios e perspectivas para inclusão no IF Sudeste MG.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

APRESENTAÇÃO

Pensar os problemas cotidianos e buscar, ainda que pareça impossível, solucioná-los, é o que nos traz motivação diária. Assim, pensar e agir no campo da educação sempre estiveram presentes em minha caminhada profissional, mesmo sendo ela recente.

Meu interesse pela educação de pessoas com deficiência surgiu após a oportunidade de atuar como voluntário na Associação dos Cegos em Juiz de Fora. Foi um trabalho realizado no decorrer de um ano, no período de agosto de 2008 a setembro de 2009. Sua finalidade era auxiliar, com aulas de Geografia, estudantes deficientes visuais que prestariam vestibular nos respectivos anos.

Depois dessa experiência me afastei, a contragosto, da Associação porque assim como muitos jovens estudantes, havia a necessidade de trabalhar e ajudar em casa. Sendo assim meu tempo ficou praticamente dividido entre trabalhar e estudar.

Posteriormente, em 2012, tive o contato com alunos surdos, que ocorreu quando comecei a trabalhar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro no município de Barra do Piraí. Em uma das escolas que lecionei, assumi aulas em uma turma do 7º ano do ensino fundamental que possuía 35 alunos dos quais cinco eram surdos, quatro meninas e um menino, com idades entre 13 e 16 anos, o que foi muito desafiador em razão da inexperiência e da dificuldade de encontrar apoio para a realização do trabalho docente.

Essas experiências me fizeram pensar sobre o tema e trouxeram o contato com o paradigma da inclusão e, principalmente, a inclusão escolar. As inquietações me levaram à pesquisa e acabaram culminando em um trabalho monográfico no curso de Especialização para o Ensino Fundamental promovido pelo Colégio de Aplicação João XXIII, no município de Juiz de Fora- MG.

Desde 2014, enquanto servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IF Sudeste MG), me deparei com a inclusão de pessoas com deficiência nessa esfera. Desse modo, houve um interesse maior em conhecer um pouco mais o tema no intuito de trazer, na medida do possível, contribuições para o ensino e, conseqüentemente, para inclusão escolar na instituição.

No IF Sudeste MG ocupo o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais estando lotado atualmente na reitoria. Devido às atribuições do cargo e a lotação, estou em permanente contato com legislações organizadoras do sistema educacional de ensino, principalmente as da Rede Federal, e em contato com diversos profissionais da educação e estudantes.

Embora seja recente o novo formato da Rede Federal de educação, este possui enorme importância na formação educacional, profissional, tecnológica e social e do país, além de grandes desafios, dentre eles o de se consolidar como uma rede inclusiva (BRASIL, 2008). O dia a dia nos mostra que essa é uma árdua tarefa e nos faz pensar sempre se de fato é possível constituir e construir uma educação inclusiva nos institutos federais. É pensando nisso que me desafiei nesta pesquisa e espero elucidar algumas questões que aqui trarei.

Destaco também que, após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), estou vinculado ao Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância (NGIME), que é um grupo de pesquisa multidisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições do país e que tem como referencial-teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa (AD), fortemente presente em suas pesquisas e publicações.

A finalidade do grupo no campo acadêmico é a produção de textos, principalmente livros e artigos dentro da sua área de atuação. Na área do ensino, o NGIME desenvolve cursos de pós-graduação à distância direcionados à capacitação de educadores. No núcleo também são desenvolvidos projetos a partir do convênio com outras instituições e com a própria UFJF. A possibilidade de fazer parte do grupo trouxe conhecimento e maior embasamento das temáticas de trabalho, além de amadurecimento no desenvolvimento profissional, na pesquisa acadêmica e na construção de relações acadêmico-profissionais.

Cabe ressaltar ainda que meu lugar de fala é também o lugar de quem se coloca na luta pela defesa dos direitos dos trabalhadores através do movimento sindical e no apoio a movimentos sociais e estudantis. Embora não seja militante de um movimento específico de lutas pelos direitos da pessoa com deficiência, me coloco à disposição e na luta pelo direito à educação destes sujeitos, seja nas esferas municipal, estadual e, principalmente, federal.

INTRODUÇÃO

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

Fernando Pessoa

Esta introdução deseja informar o tema a ser explorado, a justificativa, os objetivos, a indicação metodológica e o *locus* da pesquisa.

Estamos vivenciando um momento da história em que as lutas por respeito à diversidade humana estão ocupando cada vez mais espaço na sociedade. É a chamada luta das minorias. Trata-se da luta de grupos histórica, cultural e socialmente marginalizados, como negros, indígenas, mulheres, LGBTTs, pessoas com deficiência, idosos, crianças. Por outro lado, as atuais crises do capitalismo, como as crises financeiras, políticas e migratórias, por exemplo, que tem atingindo países em todos os cantos do planeta, seja do mundo desenvolvido ou emergente, tem ampliado espaço para manifestações e organizações extremistas, radicais, conservadoras que pareciam enfraquecidas, mas que na verdade, vem ganhando força em diferentes lugares. Tal contexto tem alavancado conflitos de diferentes naturezas, que por sua vez tem exigido mais e mais esforços para que as conquistas, sobretudo sociais, do último século e dos últimos anos não sofram com retrocessos de modo a colocar por terra o que se tem edificado até então.

O movimento de inclusão social, enquanto uma proposta de inserção social e de alívio à pobreza se insere neste cenário que marca as conquistas de direitos do último século. Ele emerge no fim do século XX (SASSAKI, 1997) dentro do período de ampliação das políticas neoliberais¹, que por sua vez passam a ser difundidas por

¹ O neoliberalismo trata-se de uma ideologia desenvolvida na segunda metade do século XX, e que ganha força nos 80. Ele visava superar o modelo de economia socialista, em colapso, e também o próprio modelo capitalista de Estado de bem-estar social, considerado pelos neoliberais como o fator determinante para a crise econômica dos anos 70. Assim o neoliberalismo surgiu como uma espécie de terceira via, como preconizado pelo inglês Anthony Giddens (1998) ao escrever "The ThirdWay: The Renewal of Social Democracy", sustentando-se sobre os seguintes princípios: liberdade do indivíduo em detrimento da coletividade, fim da concepção de classes sociais, mínima intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, desconstrução da ideia de direitos sociais, restringindo-se apenas em direitos civis e políticos. A política neoliberal está atrelada ao rearranjo do processo produtivo e gerencial do capitalismo expressos pelo modelo toyotista e pela consolidação do meio técnico-científico-informacional. Neste novo arranjo há a necessidade de um novo tipo de trabalhador, onde este seja mais qualificado tecnicamente, seja capaz de propor alternativas nas funções que desempenhe,

organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Estes organismos assumem forte influência na dinâmica da política e da economia dos países aliados, como o Brasil, sobretudo através de financiamentos de projetos sociais, educacionais, econômicos e ambientais, com exigências de cumprimento de metas e contrapartidas alinhadas a uma nova ordem mundial a partir dos anos 90 com a configuração da nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

A inclusão social consiste na superação e eliminação de barreiras que promovam a exclusão, ao longo de um processo contínuo e de um esforço social para o acolhimento de todas as pessoas (SASSAKI, 1997). Os princípios da inclusão social vão desde a luta de movimentos políticos e sociais em defesa do ingresso e da conclusão da escola básica por 100% das crianças e adolescentes, passando pelos movimentos que defendem o acesso de pessoas com deficiência à escola, chegando aos movimentos de luta por direitos de grupos étnico-raciais distintos (BRASIL, 2007).

Dada a ampla dimensão do movimento de inclusão social, este foi interpretado e incorporado de diferentes formas pelos países. No Brasil a inclusão passa a ser tema estritamente ligado à Pessoa com Deficiência (PcD), principalmente no âmbito da educação.

A defesa do princípio do direito à educação de pessoas com deficiência procura evidenciar que existe uma desigualdade de acesso à educação e que ainda se faz presente, pois temos atualmente cerca de 1 bilhão de pessoas no mundo que possuem algum tipo de deficiência. Dessas, 80% vive em países em desenvolvimento. Nesses países 90% das crianças com deficiência estão fora da escola (ONU, 2016).

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 45,6 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência, o que equivale a pouco mais de 20% da população. De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), o número de matrículas de pessoas com deficiência neste nível de ensino corresponde à apenas 0,45% do total. No ensino básico o Censo Escolar (BRASIL, 2017) apontou que pouco mais 20% das matrículas correspondem à educação especial e que na educação profissional e

capaz de se adaptar a novas funções e que gere menos encargos financeiros. Assim, para constituir um novo trabalhador, o neoliberalismo atuará na redefinição das relações entre trabalho e educação.

tecnológica esse número representa apenas 0,25% do total de matrículas na modalidade.

Os dados permitem observar que a formação educacional de PcD no ensino profissionalizante e superior ocorre em número muito menor se comparada a educação básica.

O acompanhamento desses dados a partir da última década serviu também de subsídio para novas políticas públicas, e assim o país, seguindo as convenções firmadas com a ONU, regulamentou a Lei nº 13.146 em julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que considera pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Com a lei foram estabelecidos e ratificados direitos das pessoas com deficiência em consonância com os direitos sociais descritos na Constituição Federal (CF). A partir da Constituição e da participação do Brasil nas Convenções de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), o país foi gradativamente, principalmente ao longo dos anos 2000, (re)elaborando legislações, até chegar à mais recente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para garantir os direitos das pessoas com deficiência e introduzir na sociedade brasileira o paradigma de inclusão através da promoção da acessibilidade, marcando um novo período no país ligado a uma nova dinâmica do capitalismo mundial.

O paradigma da inclusão visa a superação do paradigma de integração, que emergiu no fim da década 1960². Na perspectiva da inclusão a sociedade se organiza para atender às demandas das pessoas com deficiência de acordo com suas especificidades, em um trabalho conjunto entre as pessoas, como uma via de mão dupla. Nessa vertente a forma de organização da sociedade é vista como um problema (SASSAKI, 1997). Na perspectiva da integração as pessoas com deficiência é que devem se enquadrar aos padrões mínimos colocados pela

² “Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (MANTOAN, 2003, p.14).

sociedade, ou seja, elas devem ser normalizadas e seguir o fluxo, como em via de mão única. Nessa vertente o problema está no indivíduo (SASSAKI, 1997).

Ao redor do mundo, muitos movimentos e organizações de pessoas com deficiência que atuam em defesa da inclusão adotaram o lema “nada sobre nós, sem nós!”³. Essa atuação, juntamente à atuação dos organismos já mencionados, trouxe modificações no campo da educação com a difusão da perspectiva da educação inclusiva. Esta perspectiva veio a público oficialmente com a Declaração de Salamanca (1994) que a concebeu como um princípio a ser adotado em forma de lei ou de política.

A perspectiva da educação inclusiva defende o acesso irrestrito à escolarização básica. No âmbito da educação especial essa perspectiva traduziu a luta pela escolarização de pessoas com deficiência em escolas ditas regulares, ou seja, em contraposição a segregação em escolas especiais. O processo educacional deveria contar com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos [...] (BRASIL, 2013, p.49).

A partir da Declaração de Salamanca as políticas públicas educacionais para PcD passaram a ser revistas e materializadas, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, embora estas sejam conflitantes em alguns aspectos.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, enquanto política de Estado teve grande impulso no Brasil nos dois governos Lula, onde se destacaram o Programa Incluir de 2005, que fomenta a criação de núcleos de acessibilidade nas

³ Nothing about us without us! Lema do movimento de resistência realizado na África do Sul que defendeu a questão da deficiência como uma questão de direitos humanos. Posteriormente o lema serviu de inspiração para o título do livro “*Nothing about Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*” (“Nada sobre nós, sem nós: deficiência, opressão e empoderamento – tradução livre), considerado um marco na história de lutas pelos direitos da pessoa com deficiência.

Instituições de Ensino Superior (IES), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (PNEEPEI) de 2008, voltada para a educação básica, e a aprovação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6949/2009, que ratifica o tratado internacional e o concede valor constitucional.

No campo das políticas de inclusão social surgiu em 2008 a nova organização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde foram criados os Institutos Federais, que são equiparados às universidades quanto à autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2008).

Considerando que no país o acesso à Rede Federal e às universidades públicas ocorre via processo seletivo tem-se aí um problema, que é de ordem econômica, política, estrutural e histórica.

Para minimizar este problema foi criada a Lei nº 12.711 de 2012, regulamentada pela Lei nº 13.409 de 2016, para garantir o acesso à graduação reservando 50% das vagas nas instituições de ensino superior, para pessoas que frequentaram a escola pública e/ou se autodeclaram pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência.

A distribuição e o preenchimento das vagas devem ser no mínimo iguais à proporção desses grupos na população da unidade da federação em que se localiza a instituição de ensino superior. O percentual é dado com base no último censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE.

Dessa forma, novos sujeitos passam a fazer parte da comunidade acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). São sujeitos que exigem novas demandas das instituições, como as pessoas com deficiência. Novas demandas significam novos desafios e nova reorganização.

A reformulação e ampliação da Rede Federal na esteira da inclusão social em 2008 e os baixos indicadores de matrícula de PcD em relação a educação básica

⁴ Como destacado, assistimos ao longo da década de 1990 uma série de modificações em relação às políticas voltadas para a educação especial no país a partir introdução do paradigma da inclusão. É importante frisar que embora o país tenha assumido compromissos com a inclusão, as legislações vigentes procuram organizar a educação especial, o que tem tomado um inesgotável debate científico e político no campo da educação especial. Um exemplo disso é marca da expressão “Perspectiva Inclusiva” presente na Política Nacional de Educação Especial de 2008 e que dez anos depois, sob outro governo, é posta em avaliação pelo Ministério da Educação (MEC), vindo à consulta pública com o nome de Política Nacional de Educação Especial, ou seja, com a retirada da expressão “Perspectiva Inclusiva”, o que expõe ascensão de algumas forças políticas derrotadas em 2008. Essas forças políticas se constituem principalmente por entidades filantrópicas.

apontados pelo Censo da educação Superior (BRASIL, 2016) e Censo Escolar (BRASIL, 2017) colocam a seguinte questão: As IFES estão cumprindo com o objetivo de se apresentarem a sociedade como instituições inclusivas?

Neste aspecto, dadas às características da Rede Federal, que atua tanto na educação básica quanto superior, temos como agravante a extinção do Programa Ação TEC NEP em 2011, deixando-a sem um programa de referência para implementação das políticas públicas na perspectiva da inclusão, o que se reflete no atendimento de PcD dentro do IF Sudeste MG.

Assim temos como problemas iniciais o baixo acesso – ainda que exista uma política pública de acesso –, e a ausência de referências de atendimento para as PcD que ingressam na Rede Federal.

Dessa maneira o objetivo desta investigação é analisar os desafios e as perspectivas para a inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no âmbito do IF Sudeste MG junto de uma caracterização política e econômica do paradigma de inclusão. Para alcançar este objetivo propomos a execução das seguintes ações:

- Fazer um panorama da Educação Especial no Brasil;
- Conhecer o discurso sobre inclusão a partir da análise do referencial teórico e de documentos internacionais e nacionais norteadores das políticas de inclusão;
- Descrever o que é o paradigma da inclusão a partir de uma contextualização política e econômica;
- Descrever e analisar a política de inclusão do IF Sudeste MG aprovada em 2017;
- Identificar e compreender os sentidos da inclusão na comunidade acadêmica no IF Sudeste MG.

A utilização dos termos *desafios* e *perspectivas* se deve ao fato de que historicamente as pessoas com deficiência sempre estiveram à margem quanto ao acesso ao sistema de ensino brasileiro, seja na educação básica, profissional e superior.

Na educação profissional, Silva (2011) destaca a impossibilidade de acesso desde o início da constituição da Rede Federal em 1909, no governo Nilo Peçanha,

onde as pessoas consideradas “defeituosas”, do ponto de vista médico, não eram aceitas nas Escolas de Aprendizizes e Artífices.

A escolha do IF Sudeste MG se deve pelo fato de ser atualmente meu local de trabalho e por ser uma instituição em processo de transformação e expansão recentes. Um exemplo disso é o movimento de introdução da política institucional de inclusão, construída ao longo de 2016 e 2017, aprovada em 2017 e implementada em 2018.

A política tem como objetivo promover a acessibilidade discente no âmbito do ensino a partir de uma ação sistêmica coordenada, ou seja, com uma diretriz de atuação e de referência para todos os *campi* da instituição, materializada no documento intitulado *Guia Orientador: Ações inclusivas para o atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG*⁵.

Caracteriza-se público-alvo da educação especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, o IF Sudeste MG tem recebido nos últimos anos alunos com deficiências distintas. Isso tem implicado em uma série de demandas que a instituição e seus profissionais até então raramente se deparavam, exigindo assim um movimento institucional para o atendimento dessas demandas.

Diante desse quadro, o IF Sudeste MG se encontra em fase de reorganização, principalmente no atendimento a pessoa com deficiência. Assim, esta pesquisa se propõe a ser instrumento de auxílio ao IF Sudeste MG na implementação, condução e revisão de suas políticas de inclusão.

Por isso um olhar crítico e mais apurado para captar a essência desse fenômeno, analisando o contexto de surgimento do paradigma, a ideologia presente e as formas de difusão de seus preceitos são importantes. A intenção não é simplesmente negar o que está posto, numa espécie de crítica pela crítica, mas deixar claro que existe um paradigma consolidado, difundido e presente nas políticas

⁵ Guia Orientador para leitores de tela:

https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Guia_versão%20acessível.pdf

Guia Orientador versão em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais):

<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/GUIA%20ORIENTADOR%20a%C3%A7%C3%B5es%20inclusivas%20para%20atendimento%20ao%20p%C3%BAblico-alvo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20IF%20Sudeste%20MG%20-%20LIBRAS.pdf>

de Estado, ao mesmo tempo em que existe uma luta por direitos sociais como a luta pela educação inclusiva e que, portanto, é necessário saber o que se passa e para onde a instituição deseja e pode seguir.

Para tentar compreender os seus desafios e as perspectivas, buscamos inicialmente no **primeiro capítulo** apresentar uma breve descrição sobre deficiência, o histórico e os marcos legais, ou seja, a legislação acerca da educação especial no Brasil, de forma a desenhar o percurso da educação especial em direção à perspectiva inclusiva.

Feita a descrição, buscamos no **segundo capítulo** destacar o paradigma da inclusão e o surgimento das políticas inclusivas. Inicialmente, discutimos as definições e análises sobre inclusão de Sasaki (1997); Stainback e Stainback (1999); Mantoan (2003); Pina (2009) tentando apontar a origem do paradigma de inclusão e seus limites.

Em seguida, traçamos uma análise da relação do paradigma da inclusão, dentro de um conjunto de políticas denominadas inclusivas, com os princípios da doutrina neoliberal e com a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, sobre o sistema de educação brasileiro com base nos trabalhos de Leher (1998,1999); Altimann (2002); Lima (2007); entre outros.

O **terceiro capítulo** também seguiu um percurso semelhante ao primeiro. Dessa forma ele apresenta um histórico e os marcos legais, mas sobre Rede Federal de ensino profissional. Após fazer um panorama da rede, chegamos ao *lôcus* da pesquisa, o IF Sudeste MG, para então apresentar brevemente um pouco da sua organização em relação ao atendimento de PcD.

O **quarto capítulo** apresenta o referencial teórico-metodológico da AD, Pêcheux (1997); Orlandi (2005 e 2010); Ferreira (2003) e a organização da pesquisa para a realização de entrevistas com a comunidade acadêmica do IF Sudeste MG, além das análises destas entrevistas.

No **quinto capítulo** temos as conclusões e considerações do estudo.

1. A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

1.1 Deficiência e sociedade

Escrever e atuar nas questões que se referem à PcD é um grande desafio porque é uma escrita que implica em uma interpretação sobre o fenômeno. Assim, obviamente, trata-se de uma escrita que pode apresentar vícios e que certamente possui equívocos. Mesmo assim é importante não se furtar de trabalhar com esta questão porque sempre será possível contribuir com ela. É o mínimo que se espera.

Na introdução trouxemos resumidamente, com base na legislação brasileira, quem é a pessoa com deficiência. Ao fazer isso indicamos que é Estado o ente que respalda a definição. Nesta seção vamos destacar a concepção de deficiência em alguns momentos da história humana a partir da literatura de Silva (1987), Ribas (1983) e Marques (1994), chegando à conformação atual de Estado e ao desenvolvimento de políticas públicas para PcD.

Na literatura brasileira dois livros chamam a atenção para a reflexão sobre o que é a deficiência. “*A epopeia ignorada*”, de Otto Marques da Silva (1987) faz, na primeira parte da obra, uma análise histórica da deficiência iniciando na pré-história, trazendo exemplos de estudos arqueológicos que subsidiaram a formulação de teses sobre a relação de povos primitivos e a deficiência. O texto passa pelas sociedades antigas como a grega, romana, egípcia, hebraica, entre outras, destacando como estas se organizavam diante da condição de deficiência, principalmente física, de seus indivíduos.

O texto sempre converge para apontamentos e análises de funcionamento de serviços de assistência à saúde, a relação de deficientes com as artes e a religiosidade. Aborda ainda a idade média com os grandes impérios e o surgimento do cristianismo, que criou uma nova forma de relação com a deficiência. Em seguida faz uma análise do tema no Renascimento e o papel da ciência moderna com o desenvolvimento de estudos e políticas de institucionalização.

O texto também traz um resgate da deficiência no Brasil colonial e imperial e, termina com análises no século XX ilustrando o papel de organizações internacionais, como a ONU, na formulação de políticas vinculadas ao processo de integração da PcD.

Na segunda parte, o autor discute o paradigma de integração, vigente no período de produção do livro, e apresenta as causas para exclusão/marginalidade da PcD. Estas causas estão relacionadas a variáveis socioeconômicas como nível de escolarização, acesso a emprego e renda, serviços de saúde, seguridade social, entre outras, que somadas às deficiências e aos parâmetros sociais de aceitação de uma sociedade é que incidem sobre a participação ou não de pessoas com deficiência no sistema econômico produtivo.

Já a obra *“O que são pessoas deficientes?”* de João Batista Cintra Ribas (1983), autor que teve sua vida marcada pela luta em favor dos direitos de pessoas com deficiência, é um livro da Coleção Primeiros Passos., Embora também seja da década de 1980 possui enorme importância na literatura, pois aborda questionamentos que parecem despretensiosos, mas que conseguem estabelecer um diálogo com o leitor introduzindo conceitos, marcos históricos e políticos, como por exemplo, quando o autor apresenta o estabelecimento da denominação ‘pessoas deficientes’.

Um pouco com o intuito de tentar precisar melhor os "termos" - e conseqüentemente as imagens -, alguns órgãos da Organização das Nações Unidas se manifestaram em favor de lançar mundialmente o termo "pessoas deficientes". Surgiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975, que proclama em seu artigo 1: "O termo 'pessoas deficientes' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais". Por outro lado, a Organização Mundial de Saúde publicou em 1980 uma Classificação Internacional dos Casos de: 1) Impedimento (na tradução do inglês impediment), 2) Deficiência (disability) e 3) Incapacidade (handicap). O impedimento diz respeito a uma alteração (dano ou lesão) psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo humano. A deficiência está ligada a possíveis seqüelas que restringiriam a execução de uma atividade. A incapacidade diz respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, sexo, fatores sociais e culturais (RIBAS, 1983, p. 09 e 10).

O que autor tenta fazer neste trecho é demonstrar que houve uma tentativa de definição das terminologias ao indicar quem é e quem não é deficiente, contudo esta tentativa não foi suficiente para mudar as construções estereotipadas que já existiam. Com isso, ele procura pensar o que é deficiência, o que é doença, diferenciando-as e desmitificando a ideia de que a deficiência é algo contagioso e

pontuando que a deficiência pode ser em alguns casos uma seqüela de alguma doença pré-natal ou pós-natal.

Ao fazer esse debate o autor traz à tona um caráter relativista sobre a deficiência e em que medida isso também pode vir a esvaziar a discussão sobre o tema. A sua tese é a de que somos naturalmente diferentes uns dos outros, uns são mais baixos, outros mais altos, por exemplo, mas nem por isso devemos ser socialmente diferentes. Nessa mesma perspectiva Bobbio (1997, p. 25) *apud* Mantoan e Prieto (2006, p.17):

[...] relata que Rosseau, em *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, estabeleceu uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político). Para alcançar os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois estas são benéficas ou mesmo moralmente indiferentes.

Ou seja, a deficiência é uma condição diretamente ligada à capacidade de cognitiva, motora e sensorial do indivíduo.

Ao longo da história da sociedade as pessoas com deficiência tiveram os mais diferentes tratamentos em função de suas limitações. Assim como Silva (1987), Marques (1994) descreve que:

Sem se prender aos processos de seleção natural da pré-história, depara-se, ao longo dos séculos da civilização propriamente dita, com uma curiosa e não menos drástica variedade de tratamentos à defectologia humana. Remontando à Grécia Antiga, constata-se que em Esparta, por exemplo, os recém-nascidos portadores de deficiência com alto grau de evidência eram simplesmente exterminados, uma vez constatada a impossibilidade de os mesmos se transformarem em, quando adultos, em bravos e voluntariosos guerreiros. Já em Atenas, no mesmo período, competia ao Estado deliberar sobre o destino dos recém-nascidos deficientes, fato esse que culminava, segundo a literatura da época, no encaminhamento dos mesmos para lugares totalmente desconhecidos dos habitantes da cidade. Com o advento do Cristianismo, ganhou espaço a relação do conformismo piedoso; esse fato representou, apesar de tudo, um significativo avanço nos cuidados de certos grupos para com as pessoas portadoras de deficiência, se comparado ao extermínio e ao isolamento percebidos no período clássico da civilização grega (MARQUES, 1994, p. 34 e 35).

Ainda de acordo com Marques (1994), somente por volta do século XVIII é que surgem os primeiros estudos sobre deficiência, baseados nos pressupostos iluministas, porém em grande parte referenciando apenas a deficiência mental, hoje denominada intelectual.

No que se refere ao advento do Cristianismo e sua vertente do conformismo piedoso (SILVA, 1987; MARQUES, 1994), entendemos que este sentimento ainda se manifesta no período atual.

Comentários proferidos no cotidiano pelas pessoas toda vez que estas se deparam com um indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência nos quais sempre surge a palavra “coitado”, como se o estado em que este se encontra fosse fruto de um pecado maior ou um mero fatalismo, o que nos revela, de forma empírica e simplista, quais os princípios que permeiam e regem a conduta, muitas vezes inconsciente, de nossa sociedade no seu convívio diário.

O pré-julgamento feito pelas pessoas ditas “normais” com relação às pessoas com deficiência fortifica a ideia de que elas necessitam de auxílio para superarem os obstáculos diários e que por isso são colocados como pessoas que não podem desempenhar diversas funções do dia a dia como, por exemplo, atuar dentro do mercado de trabalho formal.

Eduardo Galeano (2000) no poema intitulado *Los Nadies*⁶ que está presente na obra *El libro de los abrazos*, analisa a situação do proletariado da América Latina sob a égide do capitalismo e versa “Que não são seres humanos, são recursos humanos”. Sobre este aspecto, as pessoas com deficiência não se enquadrariam em nenhuma destas proposições, o que as remeteria às mesmas condições da

⁶ *Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cântaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba. Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos: Que no son, aunque sean. Que no hablan idiomas, sino dialectos. Que no profesan religiones, sino supersticiones. Que no hacen arte, sino artesanía. Que no practican cultura, sino folklore. Que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos. Que no tienen nombre, sino número. Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local. Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

Antiguidade, quando aqueles que não pudessem cumprir com alguma função dentro desta sociedade deveriam sucumbir diante das adversidades físico-sensoriais.

Em relação a este convívio social, estamos submetidos a normas e condutas que se estabelecem através uma relação de poder, tendo de um lado aqueles grupos que controlam as rédeas do capitalismo e procuram sempre estabelecer apenas seus interesses e de outro lado temos aqueles grupos que são controlados. Estando no conjunto dos grupos controlados e sendo vistos como mais um grupo frágil, “as pessoas deficientes estão sujeitas também aos processos de controle e discriminação exercidos por certos grupos sobre os demais” (MARQUES, 1994, p. 14).

Controle e estigma marcam o campo da violência institucional vivenciada por pessoas com deficiência a partir do século XIX, o que também não é diferente no Brasil ao longo do último século.

O Estado moderno, oriundo das revoluções burguesas, é constituído de um intenso conflito entre o público e o privado. Nessa relação, a esfera pública funciona como um indicador. Quanto mais diversa for, em termos de representação, mais pública será. Quanto menos diversa for, mais privada será.

O indivíduo, que até então fazia parte de uma família, passa a fazer parte da sociedade sendo dotado de direitos e deveres regulados pelo aparato jurídico do Estado visando a ordem. No entanto, o indivíduo por si só não é capaz de estabelecer uma relação política direta com o Estado e, portanto, precisa minimamente se organizar coletivamente para apresentar sua demanda ao Estado.

Grande parte das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência se deu a partir da luta e da pressão de movimentos sociais frente ao Estado, como por exemplo, nos Estados Unidos e boa parte da Europa no pós-segunda guerra mundial.

No Brasil, durante um longo período, o Estado abriu mão de suas atribuições e delegou à filantropia os cuidados da PcD até meados da década de 1950, o que fez com que associações e entidades filantrópicas exercessem grande influência sobre as políticas públicas que emergiram no campo da educação especial, refletindo ainda em constantes disputas nos dias atuais.

Esse abrir mão não significa perda ou abnegação do poder, mas sim uma concepção política de Estado, definida como hegemonia, na qual este legitima seu

poder não exclusivamente pela violência sobre seus opositores, mas também pela busca do consenso, permitindo que grupos organizados tais como partidos políticos, sindicatos, associações, imprensa, dentre outros, manifestem projetos sociais e políticos (DORE, 2006).

O espaço de luta entre os distintos projetos sociais e políticos é a sociedade civil. E é nesse ínterim que a educação pelo consenso assume significado para uma direção intelectual e prática. A hegemonia é o exercício da direção intelectual e moral da sociedade (DORE, 2006, p.338) e a sociedade civil é a mediação entre indivíduo e Estado (DORE, 2006). É dessa mediação que se desenvolvem as políticas públicas.

Apresentada essa breve noção de deficiência, Estado e política pública passaremos à descrição dos marcos históricos e políticos da educação especial no Brasil, isto porque é neste campo que se enquadram todas as políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência.

1.2 História e marcos políticos da educação especial no Brasil

Quando questionamos sobre temas como deficiência, integração, inclusão e acessibilidade, estamos refletindo sobre mudanças que ocorreram na sociedade. E para pensar nessas mudanças é preciso entender como a sociedade se organiza e, portanto, é fundamental entender a dinâmica e o contexto político e econômico desta, pois um fenômeno está sempre implicado por estes aspectos.

Segundo Goffredo (2007), referindo-se a Kassir (2004), o pensamento da sociedade brasileira no final do século XIX alicerçava-se nas três dimensões da ciência moderna (observação, descrição e classificação), sendo incorporado em várias áreas do conhecimento determinando seus rumos, inclusive na educação. Um dos reflexos desse contexto foi a influência do pensamento científico na organização de serviços de atendimento a deficientes.

Goffredo (2007) apresenta dois períodos que marcam a evolução da educação especial no Brasil: o primeiro, de 1854 a 1956 e o segundo, de 1957 aos dias atuais⁷.

⁷ 1º período de 1854 a 1956 – iniciativas assistencialistas governamentais e particulares; 2º período de 1957 até o presente momento (no caso, 2007) – criação de legislações direcionadas para a educação especial.

No primeiro período constituiu-se uma “política de caráter assistencialista, terapêutica, segregativa” (GOFFREDO, 2007, p.28).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2014).

O segundo momento foi marcado pelos atos legais. Atos referentes a mudanças na legislação. Um dos primeiros atos está expresso na antiga LDB (Lei nº 4024/61) através dos artigos 88 e 89.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (DAVIES, 2004, p.78).

Mazzotta (1996) analisa que o artigo 88 possibilita diferentes interpretações. O autor afirma que podemos entender, que nesse sistema geral, estão incluídos serviços educacionais comuns e especiais e que a partir do momento em que a educação de deficientes não “enquadra-se no sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 1996, p.68), deverá constituir-se um sistema especial, ou seja, um sistema à margem do sistema regular. Outro ponto de destaque nos artigos é uso do termo “excepcionais” para se referir às pessoas com deficiência.

Nas ideias de Goffredo (2007), somente a partir da década de 1970 é que a Educação Especial se institucionaliza no que se refere ao planejamento de políticas públicas. Um fato que foi considerado um marco para essa transformação foi o pronunciamento da Dinamarca⁸, no qual esta apontou para mudanças no tratamento

⁸ O princípio da normalização teve início na Dinamarca, a partir de 1950, tendo sido contemplado na legislação desse país em 1959. Este princípio baseia-se na ideia de que indivíduos com deficiência têm direito de usufruir de condições de vida o mais normal possível, os mais similares às condições das outras pessoas. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim, o contexto em que se desenvolvem (SILVA, SOUSA e VIDAL, 2008, p. 2).

dos deficientes trazendo à tona o princípio da normalização. “Uma das consequências fundamentais do princípio da normalização refere-se à integração. Normalização é objetivo. Integração é processo” (GOFFREDO, 2007, p.31).

O que se procurou demonstrar a partir dessa postura foi uma ruptura com as práticas segregacionistas realizadas através das instituições filantrópicas. Assim, a PcD passa a ser, ou pelo menos deveria ser, inserida no convívio social.

Sobre os objetivos da Educação Especial expostos na antiga LDB Mazzotta (1982) nos diz que:

A educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam (MAZZOTA, 1982, p. 10).

Para proporcionar a igualdade de oportunidades o autor menciona a existência dos chamados **recursos educacionais especiais**. Dentre eles, Mazzota (1982) destaca a sala de recursos, a classe especial e a escola especial ou de educação especial.

a) Sala de recursos:

É uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum (MAZZOTA, 1982, p.48).

O professor mencionado na citação possui também como função prestar assistência e orientação aos demais professores, às famílias dos alunos os quais atende e aos demais profissionais que atuam na escola.

b) Classe especial:

É caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de excepcionalidade, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado (MAZZOTA, 1982, p.48).

A classe especial está inserida na escola comum e se organiza da seguinte forma:

Quando o aluno frequenta a classe especial em um período e no outro a classe comum, ela se caracteriza como auxílio especial. Quando o aluno frequenta somente a classe especial, ela se configura como um serviço especial (MAZZOTA, 1982 p.48).

c) Escola especial ou escola de educação especial: “é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como excepcionais” (MAZZOTA, 1982, p.48).

Já em 1988, a Constituição Federal da República (CF) trouxe no seu texto a indistinção de tratamento entre as pessoas, ou seja, independentemente da cor, classe, gênero, idade, condição física, o objetivo maior do país deve ser promover o bem-estar de sua população. Em seu artigo 205, a CF faz a defesa de que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 206 defende a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E no artigo 208, no inciso III, destaca que o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência se dará preferencialmente na rede regular de ensino.

A década de 1990 trouxe as discussões de âmbito internacional sobre o paradigma de inclusão e da educação especial na perspectiva inclusiva.

No final da década de 80 e início da década de 90, as discussões sobre exclusão social e inclusão escolar ganham terreno nas discussões internacionais. A inclusão escolar passa a ser vista como um novo modelo de atuação pedagógica a ser almejado e instituído pelas reformas educacionais de diversos países. Esses anseios passam a difundir-se principalmente a partir da realização de encontros internacionais na década de 90, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial sobre NEE – Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade em Salamanca, na Espanha em 1994 (CHAVES, 2010, p.23).

A Declaração de Salamanca, elaborada na conferência mencionada anteriormente, faz diversas observações sobre direcionamento do ensino em uma proposta inclusiva.

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convenientes para o contrário (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10).

O documento é significativo, tanto que é amplamente difundido mundialmente, mas vale ressaltar que é uma proposição que foi apreciada pelos governos, nos quais estes vêm gradativamente buscando se adequar às suas considerações. O documento também demonstrou como a escola existente na sociedade capitalista acentua desigualdades a partir da diferença biológica, social, cultural, econômica e política. Por isso a Declaração conclama a necessidade de reformas educacionais (SILVA, 2011).

Ainda sobre este aspecto é importante salientar que o contexto (fim dos anos 80 e início dos anos 90) em que se realizam essas conferências é um contexto de profundas mudanças na dinâmica capitalista mundial. São mudanças que se iniciam na década de 70 depois do colapso das políticas de bem-estar social do mundo desenvolvido e abrem espaço para consolidação da doutrina neoliberal.

Com o fim a queda do muro de Berlim e o triunfo ideológico e territorial do capitalismo no início dos anos 90, as políticas neoliberais avançam mundo afora auxiliadas pelas ações dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) que passam a financiar ações de vários países da periferia do capital atuando veementemente nas políticas destes, principalmente sobre a educação. Daí a importância de considerá-los nesta pesquisa, pois suas ações contribuirão para a difusão do discurso neoliberal. E assim estaremos falando de inclusão na perspectiva da sociedade capitalista, o que é um grande desafio.

Retomando aos marcos históricos e políticos, outros momentos de grande representatividade para a educação no Brasil foram a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, de caráter integracionista, e a sanção da Nova LDB em 20 de dezembro de 1996 - Lei nº 9.394/96, que segundo Carvalho (2007) trouxe uma reformulação dos artigos e parágrafos da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71. A autora ainda chama atenção para o seguinte:

Durante 35 anos as diretrizes e bases da Educação Nacional estiveram consolidadas na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Período extremamente longo, principalmente considerando o dinamismo das demandas educativas em países emergentes, como o nosso, e os desafios impostos à educação como fator de desenvolvimento social (CARVALHO, 2007, p.17).

No entendimento da autora, o texto da Nova LDB pode ser considerado um avanço se comparado ao texto anterior inclusive na Educação Especial. “Para a Educação Especial, sem dúvida, houve um grande salto: de 1 (um) artigo evoluiu-se para todo um capítulo, do qual constam 3 (três) artigos” (CARVALHO, 2007, p.21).

Na Nova LDB o referido capítulo é o de número 5 (V – da Educação Especial) e os artigos são os de números 58, 59 e 60. O artigo 58 apresenta a definição de Educação Especial nos efeitos da Lei:

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 (BRASIL, 2013).

Essa definição traz uma nova dimensão para a questão sobre como deve ser estruturada e oferecida a educação pública no país, o que trouxe mudanças diante do que estava sendo realizado até então.

A escola foi criada para estudantes considerados “normais”, e neste caso, os estudantes deficientes não se enquadravam nos padrões homogeneizadores da escola. Dessa maneira, para atender esse público “diferente”, foram criadas as instituições especiais de educação (CHAVES, 2010, p. 21).

Buscando aprimorar o atendimento educacional à pessoa com deficiência o artigo 24 do Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853/89 e que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar desenvolvida de forma transversal nas distintas modalidades de ensino no país, sendo um complemento ao ensino regular (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, determinaram a matrícula de todos os estudantes nos sistemas de ensino de modo que as escolas devessem se organizar para o atendimento educacional especializado.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma

política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172/2001, enfatizava que o grande avanço da década para a educação seria a construção de uma escola inclusiva. O texto que aborda a educação especial no documento apresentou dados do fim da década de 90 e concluiu que havia muito a ser feito. Um exemplo disso foi a ausência de dados de atendimentos especializado no ensino superior no ano de 1998.

Ao longo dos anos 2000 tivemos sanção do Decreto nº 3.956/2001 que promulgou a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que veio reafirmar que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos bem como as mesmas liberdades fundamentais como qualquer outra pessoa.

Em 2002 a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. No mesmo ano, a portaria nº 2.678 do Ministério da Educação (MEC) aprovou a produção e a difusão do sistema Braille. Em 2003, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva visando a capacitação de gestores e educadores do país.

Em 2005, o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 3º definiu que:

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

Mais tarde, em 2006, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa ações complementares ao currículo da educação básica e ações que promovam acessibilidade no ensino superior (BRASIL, 2014).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), subsidiado pelo Decreto nº 6.094/2007, que estabelece a política do Compromisso

de Todos Pela Educação, tendo ainda como eixos norteadores a formação de professores, a utilização de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica.

O Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto Executivo nº 6.949/2009 reconhecem e promulgam, respectivamente, o texto da Convenção da Pessoa com Deficiência aprovado pela ONU 2006 e que passa a ser equivalente aos textos constitucionais.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) definiu que fosse efetivado o duplo cômputo de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma o aluno passa a ser matriculado no sistema regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado.

O ano de 2011 marca o lançamento do Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limites – instituído via Decreto nº 7.612 embasado pelo texto da convenção da ONU 2006.

A Lei nº 12.764/2012 implementa a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garantindo o direito à educação e responsabilizando gestores e autoridades que recusarem a matrícula com o referido transtorno ou qualquer outra deficiência como descrito em seu artigo 7º.

Em 2014 é promulgada a Lei nº 13.005 e que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a qual aborda a necessidade de atendimento especializado em seu artigo 8º e define que todos os entes da federação possuem responsabilidades com a educação inclusiva. O PNE possui como anexo as suas 20 metas para o decênio. A meta 4 diz respeito à educação inclusiva e seu objetivo é:

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

Em 2015, temos a promulgação da Lei nº 13.146 , Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência), que no âmbito do acesso à educação compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar ações que garantam a acessibilidade e a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos seus níveis.

Embora tenhamos destacado esses marcos em linhas gerais, boa parte das informações apresentadas podem ser encontradas no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, atualizado em 2014, e também no documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2015.

A PNEEPEI (BRASIL, 2014) reforça o caráter e o papel da escola enquanto ente fundamental para a superação da exclusão. Desse modo a sua perspectiva educacional é a de que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2014, p. 01).

O seu objetivo é direcionar a formação educacional de alunos com deficiência em salas comuns, pois na apresentação de marcos históricos o documento destaca que a Educação Especial no país sempre se organizou como um sistema paralelo ao sistema comum, o que levou à criação de instituições especializadas, além de classes e escolas especiais.

2. O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Neste capítulo queremos auxiliar no entendimento de duas concepções: o paradigma de inclusão e as políticas inclusivas. A primeira se refere à temática da deficiência e a segunda compõe o conjunto de princípios e estratégias adotadas para gerência de crises no capitalismo. Assim a primeira concepção está dentro da segunda.

No capítulo anterior fizemos no segundo tópico uma descrição dos principais marcos e legislações da educação especial no sentido de apresentar o seu desenvolvimento. É importante salientar que a educação especial no Brasil foi atravessada pelos diferentes paradigmas vinculados à deficiência, principalmente os de integração e de inclusão. Assim, propomos entendê-los um pouco melhor.

Procurando ampliar a nossa proposta, enveredamos para a análise das relações entre as políticas inclusivas e as políticas econômicas neoliberais do fim da década de 80 e início de 90 – momento da promoção do paradigma de inclusão. Nesta discussão abordamos o papel dos organismos internacionais no último século, explicitando como eles passaram a ter ingerência nas políticas educacionais, bem como nas políticas inclusivas, no Brasil e no mundo.

2.1 Origem e limites

Primeiramente precisamos destacar o que é um paradigma. Mantoan (2003) aponta que, segundo uma concepção moderna, paradigma é:

[...] um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (MANTOAN, 2003, p. 11).

Antes do paradigma de inclusão outros se fizeram presentes. Historicamente são conhecidos na literatura os paradigmas de exclusão (rejeição), institucionalização (segregação), integração (modelo médico da deficiência) e de inclusão (SASSAKI, 1997).

De acordo com Sasaki (1997) é imprescindível o conhecimento de conceitos e paradigmas que ele denominou como pré-inclusivistas (integração) e inclusivistas (inclusão).

Sobre o primeiro conjunto predominou o modelo **Médico**, onde “a pessoa deficiente é aquela que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc, a fim de ser adequada à sociedade como ela é sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997 p. 17).

O modelo **Médico** buscou adequar as pessoas aos padrões da sociedade, às condições e ao ritmo de vida desenvolvido e imposto por ela. Os indivíduos eram examinados e diagnosticados com alguma incapacidade. Dessa forma a pessoa com deficiência precisaria ser curada, reabilitada para se integrar aos padrões vigentes na sociedade. Segundo Sasaki (1997), o paradigma médico foi responsável:

Pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p.29).

Sobre as ideias de **integração social**, o autor destaca que estas ganharam força a partir do movimento iniciado na década de 60, do século XX, que procurava “inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 1997 p.31).

A sociedade passou a ser mais sensível aos problemas das pessoas com deficiência a partir das guerras do século XX. As nações mais desenvolvidas estabeleceram leis e políticas sociais para atender às necessidades destas populações. Na tentativa de facilitar o seu processo de integração foram criadas instituições especializadas para seu atendimento (FERREIRA, 2003, p. 23).

O movimento de integração está ligado a um contexto de pós-segunda guerra onde houve o fortalecimento das políticas de Estado nos países afetados pelo conflito com o propósito de garantir a reestruturação e o bem-estar social, com destaque para as políticas Keynesianas dos EUA (Estados Unidos da América). Uma das políticas adotadas por estes países, e que posteriormente se estenderam a outros, foi a de reabilitação para promoção da socialização, destinada à militares

feridos em guerra, utilizando o esporte como uma ferramenta de integração (FERREIRA, 2003).

Em uma análise sobre a formulação do paradigma de integração Pina (2009) destaca como as políticas de banimento, segregação e encarceramento foram constituídas como norma social para todo indivíduo que de alguma forma destoasse da normalidade ou questionasse a ordem social vigente.

O autor explica que as “situações de inferioridade social – fruto das modalidades de segregação de grupos historicamente discriminados – foram designadas pelo termo exclusão” (PINA, 2009, p. 45).

As políticas citadas no parágrafo anterior compõem os paradigmas de exclusão e institucionalização, e que foram compreendidos pelo paradigma de integração como as raízes de todos os problemas da Pessoa com Deficiência (PcD), quando na verdade eles também seriam consequência da estrutura social desigual vigente.

[...] Embora a segregação dos indivíduos com deficiência aparente ser um processo em que tais indivíduos ficam “totalmente de fora”, esse fenômeno não configura uma exclusão do sistema enquanto tal, pois a margem do convívio social ainda é parte integrante das relações sociais capitalistas (PINA, 2009, p.60).

O paradigma de integração deu visibilidade à PcD, mas por seu caráter meritocrático, não foi capaz de atender significativamente às demandas, conduzindo a processos de formação de guetos. Com a crise do paradigma de integração era preciso apresentar uma nova alternativa. Assim, o paradigma de inclusão foi a alternativa proposta.

Dentro dos conceitos inclusivistas que Sasaki (1997) aborda em seu trabalho, destacamos o conceito de **Autonomia**, que em seu entendimento “é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 1997 p.29).

Já sobre a **inclusão social**, o autor a conceitua da seguinte forma:

Conceitua-se inclusão social o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre

soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.32).

A partir desse conceito, evidencia-se que, para o autor, o objetivo da inclusão é uma construção conjunta de todos os membros da sociedade e não simplesmente uma cota para a participação no convívio social daqueles que são cotidianamente excluídos. Para ele, esta construção requer uma mudança de postura social, pois se trata de uma construção de um novo tipo de sociedade que deverá passar por transformações políticas, econômicas, estruturais, entre outras. E dessa maneira para que haja inclusão social, deve haver inclusão em diferentes esferas, na educação, no trabalho, no lazer, na política e tantas outras que constituem a vida.

O conceito de inclusão social, portanto, é algo ainda recente no mundo, pois no final do século XX nos encontrávamos na “transição entre a integração e a inclusão” (SASSAKI, 1997, p.43).

A ideia de inclusão também pode ser compreendida nos dizeres de Freire (1992, p.96): “Não sou se você não é, não sou, sobre tudo, se proíbo você de ser”. Esta observação nos permite inferir que não seremos uma sociedade justa e igualitária se não caminhamos em conjunto, em diálogo permanente, nos fazendo e nos refazendo a todo instante, ressignificando nossa existência e buscando sempre a liberdade de homens e mulheres derrubando todas e quaisquer barreiras que se coloquem nesta caminhada, pois se assim for, estaremos a realizar qualquer coisa, menos inclusão.

Aprofundando um pouco mais no conceito no âmbito da educação da PcD Stainback e Stainback (1999) defendem que inclusão é a garantia de acesso, permanência e conclusão no processo de ensino. Para os autores o ensino inclusivo tem os seguintes fundamentos: a) “O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos” (p.21); b) “O ensino inclusivo traz benefícios para alunos, professores e sociedade” (p.21).

O problema social ligado à deficiência – o baixo potencial produtivo – é a segregação e a desigualdade socioeconômica, política e cultural (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Sobre o processo de inclusão, Mantoan (2003) destaca que a virada do século trouxe consigo uma crise paradigmática na qual a escola está imbricada. Sua tese é a de que a escola necessita de uma transformação, uma mudança no

paradigma educacional, para atender novas demandas, pois se encontra burocratizada dentro de uma estrutura organizacional rígida, formalista, reducionista e estritamente racionalista. Dessa forma a autora entende que o paradigma da inclusão possibilitaria uma reformulação organizacional e pedagógica da escola.

Justificando a necessidade de mudança na organização escolar e contrapondo ao paradigma da integração, Mantoan (2003) afirma que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (p.15).

Na defesa do “por que da inclusão?”, Mantoan (2003) apresenta os aspectos relativos à identidade *versus* diferença, onde ela destaca a importância da subjetividade e do respeito à diferença no aprendizado e ainda chama atenção para o cuidado ao entendimento do que é tolerância, que pode estar para além de um sentimento generoso e demarcar uma superioridade.

Para Mantoan (2003), a inclusão seria capaz de promover uma crise institucional escolar e assim semear o surgimento de algo novo, pois na sua concepção o modelo de escola vigente idealiza um tipo de aluno e se respalda em parâmetros que promovem a exclusão no sistema de ensino daqueles que não conseguem atingi-los.

Para a autora, a inclusão é necessária porque, para muitos alunos, a escola será o único espaço de acesso ao conhecimento e de condições de desenvolvimento e porque ela poderá ressignificar as práticas docentes.

Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2003) enfatizam a necessidade de transformação da escola. Os primeiros argumentam que tais transformações são necessárias “para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar de uma nova sociedade que está surgindo” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.29). Essa nova sociedade que os autores colocam é uma sociedade técnico-científica-informacional.

Os conceitos e definições de inclusão pretendem de uma forma geral, valorizar a diferença e colocar por terra os preconceitos existentes. Eles fazem menção à necessidade de mudança da sociedade, mas é preciso salientar que

neste aspecto os autores não avançam no que se refere à dinâmica e a organização político-econômica da sociedade capitalista, alinhando com o surgimento do paradigma de inclusão, e, de certa forma, contribuem para equívocos sobre a compreensão de paradigma.

Suas propostas podem ser entendidas como uma revitalização do espaço escolar e uma busca pela realização do atendimento educacional especializado. No entanto, é preciso confrontar o paradigma com o modo de produção da sociedade vigente para entender seus limites e desafios. Por isso, decidimos percorrer por esse caminho nesta pesquisa.

Pina (2009) ao analisar o paradigma de inclusão faz ponderações sobre os limites deste chamando atenção para o que ele denominou de ilusões da inclusão. Para o autor essa ilusão está no discurso do paradigma, que se apresenta como algo sedutor. Ele ainda completa enfatizando que o paradigma de inclusão não é capaz, assim como o de integração, de responder a todas às demandas que lhe são colocadas, e que, portanto, este também chegará ao momento de esgotamento.

Mesmo sendo incapaz de resolver essa problemática vivida por grupos historicamente discriminados, as formulações da inclusão têm dado a esse ideário uma aparência reluzente que assume a função principal de seduzir “futuros defensores”. Esse “resplandecer da inclusão” é – quase sempre – expresso pela tese de que o paradigma da inclusão valoriza as diferenças humanas (PINA, 2009, p. 74).

Para o autor, a tese de valorização das diferenças seria a principal do paradigma, mas que também outras contribuiriam para criação do ideário sedutor. Assim, sua análise destaca quatro teses que estão presentes na constituição do paradigma de inclusão, para então chegar à tese principal.

Tese 1: “a inclusão contribui para construir um novo tipo de sociedade” (p.74); 2: “a inclusão equipara as oportunidades e torna os serviços sociais gerais da sociedade acessíveis para todos” (p. 83); 3: “a escola inclusiva, além de pautar-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, é capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos” (p. 93); 4: “a escola inclusiva constitui o meio mais eficaz de combate a atitudes discriminatórias” (p.101); 5: “a inclusão valoriza as diferenças humanas” (p.110).

Sintetizando o trabalho de análise de Pina (2009), em linhas gerais, a tese 1, defendida por Sasaki (1997), aponta que se a sociedade for capaz de promover

acessibilidade em todas suas instâncias, ela então criará uma nova sociedade. Embora responsabilize a sociedade e não o indivíduo, para Pina (2009) a tese ilude porque ela propõe apenas mudanças superficiais sem apontar para os problemas estruturais sistêmicos.

A tese 2 é onde se inserem as ações de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, como por exemplo a construção de edificações acessíveis, a adaptação de meios de transporte e programação de softwares como leitores de tela. As modificações e funcionalidades promovidas pela acessibilidade são indiscutíveis. O que é discutível, e que muitas vezes não é levado em conta pelos pesquisadores da inclusão, é que produtos e serviços são mercadorias na sociedade capitalista. Portanto, criar condições de acessibilidade não significa criar igualdades de oportunidade, uma vez que a sociedade é dotada de estruturas desiguais, o que leva a desigualdades de consumo.

A tese 3 se alinha ao que já apresentamos de Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2003), onde a escola vive uma crise paradigmática e que a inclusão é que será a responsável por uma nova escola, a escola inclusiva. Essa tese advém da Declaração de Salamanca:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Aqui reside a ideia de que incluir é uma questão pedagógica e que esse processo, independentemente da estrutura da escola, eleva a qualidade da educação. Sobre esse último aspecto desconsidera-se toda uma estrutura desigual de educação que é reflexo de uma sociedade desigual. Desconsidera-se ainda que o conhecimento é uma propriedade dentro da sociedade capitalista, ou seja, ele não está à disposição de todos. É claro que uma metodologia pedagógica adequada é

importante para o processo ensino-aprendizagem, mas até chegar a esse momento todo um conjunto de variáveis precisa ser considerado.

A tese 4 também advém da Declaração de Salamanca que indica as escolas regulares de viés inclusivo como o principal meio de combate a ações discriminatórias e de promoção da sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Pina (2009) realiza uma pequena discussão sobre educação e moral na sociedade capitalista apontando que episódios de intolerância e ameaça de barbárie trouxeram à tona um debate sobre respeito, tolerância e valorização humana em meio a um contexto de crise econômica. Aqui se difunde a ideia, se cria “novos” indivíduos e valores.

Na tese 5, Pina (2009) questiona se a inclusão valoriza as diferenças humanas destacando que as teses consistem em formulações ideológicas que tem por objetivo manter um caráter superficial dos problemas que envolvem a relação com a PcD e a sociedade. Assim, ele conclui que “em essência, o paradigma da inclusão não valoriza as diferenças humanas, simplesmente porque ele atua de modo a manter a exploração dos seres humanos para produzir capital” (PINA, 2009, p. 110). Em síntese, o objetivo final da inclusão, na visão de Pina (2009), seria a participação da PcD no mercado de trabalho.

É importante deixar bem demarcado que, assim como Pina (2009), não desconsideramos toda produção e os avanços ocorridos nos últimos anos quanto à acessibilidade. Ao contrário, eles são extremamente importantes. O que queremos chamar a atenção é para os limites do paradigma de inclusão. Estes são impostos pelo capitalismo.

Diante disso apresentaremos a relação que existe entre o paradigma, com destaque para sua perspectiva de inclusão em educação, e as mudanças político-econômicas ocorridas na organização do capitalismo no fim do século XX.

2.2 As políticas inclusivas e políticas-econômicas neoliberais

Nesta etapa temos por objetivo analisar os principais Organismos Multilaterais financiadores, a nível internacional, de projetos educacionais do Brasil e quais os desdobramentos, bem como interesses, a partir dessa ação. Para tal finalidade foram analisados alguns aspectos organizacionais e o papel de instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) com direcionamento na

análise de documentos, como as Declarações de Jomtien (1990), que é um referencial para organização de políticas públicas no campo da educação, assim como a Declaração de Salamanca (1994). As análises buscaram apresentar um caráter crítico mantendo foco no processo de reorganização e a gerência de crises do capitalismo, manifestados na busca pelo alívio da pobreza e nas políticas de inclusão social e educacional a partir dos anos 90.

2.2.1 O papel dos organismos internacionais

Os organismos internacionais, ou multilaterais, possuem mais de 50 anos de atuação sobre a economia dos países considerados em desenvolvimento (periferia do capitalismo). A atuação destes nas últimas décadas se deu efetivamente introduzindo as políticas neoliberais a partir de ajustes estruturais. Os organismos os quais nos deteremos nesta análise são: Banco Mundial, com maior ênfase, e o Fundo Monetário Internacional.

Ao longo de seus 50 anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações, seja em termos de ênfase de políticas, alocação setorial de recursos ou prioridades em termos de países e importância política. Transformou-se, ainda, em escala e número de países-membros. Hoje, conta com **176 países membros**, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos (SOARES, 1998, p.15, **grifo nosso**).

O BM é composto por instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) e desde sua criação os EUA sempre tiveram enorme peso e representatividade na sua gestão.

Inicialmente seu propósito era financiar a reconstrução de países afetados pela 2ª Guerra Mundial, mas emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo (SOARES, 1998). Essa assistência visava a não expansão da aliança comunista e o fortalecimento do bloco capitalista, caracterizando o papel assumido pelo BM junto a

esse conjunto de países, os quais muitos hoje são considerados emergentes, e que é desempenhado nos dias atuais mesmo após o fim da Guerra Fria.

A década de 1970 foi marcada por uma grande crise financeira que pôs em declínio as políticas keynesianas do Estado de bem-estar social que reverberam no pós-guerra. A crise abriu espaço para a ampliação da política econômica neoliberal.

A doutrina neoliberal ganhou seus primeiros esboços a partir da obra de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão* (1944), onde emergiu a tese de que o Estado é um entrave no desenvolvimento econômico e social. A força para esse desenvolvimento estaria, segundo Giddens (1999), no mercado.

Os neoliberais associam forças de mercado irrestritas a uma defesa de instituições tradicionais, em particular a família e a nação. A iniciativa individual deve ser desenvolvida na economia, mas caberia promover obrigações e deveres em outras esferas (GIDDENS, 1999, p. 23).

O neoliberalismo, iniciado na Inglaterra, se difundiu pelo velho mundo e EUA, e se tornou o arcabouço, dentro de uma perspectiva ideológica, na organização e atuação tanto do BM quanto do FMI. Segundo Soares (1998):

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto de organismos multilaterais de financiamento. Estes passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação de países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural (SOARES, 1998, p.15).

A implementação de ajustes fiscais se deu através da intervenção direta destes organismos na elaboração de políticas e influências sobre a legislação dos países em desenvolvimento que os buscavam. O BM, por exemplo, passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos (SOARES, 1998).

O objetivo destes ajustes era garantir o pagamento da dívida contraída e eliminar quaisquer condições que fossem consideradas um obstáculo ao desenvolvimento da política neoliberal, como realizar a redução dos gastos públicos buscando, segundo a visão do mercado, o equilíbrio orçamentário e privatizar empresa e serviços públicos.

O discurso adotado pelos organismos era o de que tais ações eram necessárias para assegurar o desenvolvimento econômico e social “mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza” (SOARES, 1998, p.16). Entretanto, a autora adverte que este discurso representou uma falácia, pois os ajustes causaram grandes impactos nas economias em desenvolvimento, de modo que os países não conseguiram quitar suas dívidas em razão da série de condicionalidades impostas e, portanto, estes foram colocados uma profunda crise interna.

Neste contexto – anos 80 – a América Latina se tornou o epicentro da crise ao ser exaurida economicamente tendo que transferir recursos para seus credores em detrimento de seu desenvolvimento. Esta situação provocou o aumento da pobreza na região gerando reações de diversas organizações civis, movimentos sociais e até mesmo segmentos da política do centro do capitalismo. As pressões que se seguiram levaram a uma mudança do discurso do BM.

O final dos anos 80 foi marcado por uma abertura de financiamentos de programas de alívio à pobreza. O intuito era desvincular a imagem de promotores da desigualdade dos organismos internacionais que vinham sendo alvo de críticas por conta dos ajustes impostos. Contudo, isto não significou uma melhoria na qualidade de vida nos países que receberam e recebem financiamentos, pois BM e FMI nunca foram organismos democráticos e defensores da igualdade social.

Grande parte dos projetos financiados foi responsável por degradação ambiental e marginalização social. Segundo Soares (1998) as próprias auditorias do BM demonstraram que muitos projetos foram desastrosos e causaram enormes prejuízos sociais e ambientais.

Apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1992, ao combate à pobreza, o Banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, e suas propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as questões sociais geradas pelo ajuste (SOARES, 1998, p. 27).

Essa busca por um alívio da pobreza fez parte de uma estratégia para acalmar as insatisfações geradas pela austeridade de modo a garantir uma funcionalidade ao processo de acumulação com base no modelo econômico neoliberal.

Se inicialmente as medidas de austeridades implantadas pelos organismos eram parte da solução para a superação da crise do capitalismo na década de 1970, elas levaram, nos anos 1980, a um aprofundamento da desigualdade na América Latina, “a década perdida” (LIMA, 2007, p.47).

Contudo, principalmente a partir dos anos 1990, o discurso era o de que essas reformas não eram o problema e sim a solução para crise e, por isso, quaisquer reformulações nas políticas de ajuste estrutural que viessem a acontecer deveriam intensificá-las e não revogá-las.

Tal intensificação foi denominada “reformas de segunda geração” (SOARES, 1998, p. 28) e traziam em seu escopo o ajuste fiscal, privatizações, estímulo à previdência privada junto de uma reforma no sistema previdenciário, flexibilização no mercado de trabalho com reformas na legislação trabalhista, reforma no sistema educacional, entre outras. Ou seja, uma profunda reestruturação do Estado.

Os atuais cenários político e econômico do Brasil não deixam dúvidas que estas reformas ainda estão no centro das políticas dos organismos promovendo ainda mais desigualdades. Os interesses econômicos estão acima dos interesses sociais.

Diante desse breve apanhado histórico dos organismos multilaterais, é importante compreender qual a relação destes com o campo da educação e o conceito de inclusão, assim como compreender o que tem a ver um banco, como o BM, com a educação.

É preciso destacar que o papel assumido pelos organismos multilaterais no fim do último século, consistiu na difusão de valores e políticas que possibilitassem a construção de uma nova sociedade conduzida pelos países do centro do capitalismo e que deveria ser apresentada aos países da periferia do capitalismo.

A sociedade da informação (LIMA, 2007) seria a síntese da mundialização financeira via globalização. Trata-se, portanto, de um projeto de sociedade.

Lima (2007) define que a atuação desses organismos na consolidação de tal projeto se dá no embate entre capital e trabalho e que possui três fundamentos: o binômio pobreza-segurança, a promessa de educação inclusiva e a descaracterização da educação como bem público.

O primeiro fundamento tem como objetivo criar uma falsa ideia de que os países periféricos podem integrar a nova (des)ordem mundial desde que se

submetam as condicionalidades, ajustes estruturais, elaboradas pelos países de centro.

Adotando tais políticas, não se combate a pobreza, mas aliviam-se as tensões sociais que podem surgir ao mesmo tempo em que se dá segurança para a introdução do modelo econômico neoliberal e consequente reprodução de capital.

O segundo fundamento objetiva a implantação de uma reforma educacional sustentada por um aparente discurso de inclusão social. Esse discurso retoma a teoria do capital humano, ou seja, investir nas capacidades do indivíduo, atrelado a teoria do capital social, que trata do papel de agentes como Organizações Não Governamentais (ONGs), voluntários, empresários e de suas responsabilidades para com o financiamento da educação.

Em síntese, isso significa tirar o monopólio do Estado sobre a educação. Essa ideia é reforçada no terceiro fundamento que busca descaracterizar a educação como um bem público sob o argumento de que escolas e instituições de ensino superior são prestadoras de serviços e devem atender aos interesses do mercado formando mão de obra de acordo com reordenamento do capital. Valendo-se desses três fundamentos os organismos multilaterais introduzem a ideologia neoliberal na periferia capitalista.

De acordo com Lima (2007), no Brasil, por exemplo, esse processo acarretou em desindustrialização e desnacionalização de empresas, levando ao desmonte do setor produtivo nacional e demonstrando qual seria o nosso real papel dentro dessa nova divisão internacional do trabalho.

Ao apresentar o papel dos organismos multilaterais na difusão das ideias neoliberais destacamos qual é a concepção neoliberal de educação. Assim passamos agora a descrever como estes atores colocaram isso em prática. Antes nos cabe ressaltar que o acesso à educação no Brasil, fruto de longa e ainda contínua luta, se estabeleceu a partir da Constituição Federal, onde em seu artigo 6º considera a educação um direito social.

Segundo Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o acesso à escola no país ainda não é um direito garantido e que ainda há muito por ser feito.

Quadro 1: Frequência à escola por população brasileira residente

Total	Frequentavam	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram
190.755.799	59.565.188	112.465.161	18.725.449

Fonte: Censo IBGE 2010.

Dentre os que nunca frequentaram a escola temos grande parcela de mulheres, negros e pessoas com deficiência. Com relação a estes últimos, evidencia-se um grande movimento mundial de defesa de seus direitos a partir da década de 1960. “O acesso à escolarização, direito ao voto, acesso ao mundo do trabalho possibilitaram grandes mudanças na maneira de ver de conceber e pensar a deficiência” (MAUÊS e MOTA JÚNIOR, 2014, p.5).

Lima (2007) apresenta a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien em 1990, como um grande marco no debate educacional dos anos 1990. Esta conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo Fundo das Nações Para Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Para Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O seu lema era “Educação para todos”.

O evento foi composto por países da periferia capitalista, conduzido por seus organizadores e teve como objetivo apresentar propostas, de cunho neoliberal, destinadas a educação básica. As propostas foram organizadas em um documento intitulado “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990*”.

Os países signatários da declaração assumiram o compromisso de gradativamente introduzirem os objetivos que nela se encontram. Em contrapartida receberiam financiamento para execução e ficariam condicionados a atingir metas que certificassem a implantação da política.

O texto da declaração enfatiza a condição da educação ser um direito fundamental a toda pessoa, como apregoado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que, no entanto, continua sendo negligenciado nos diferentes cantos do planeta. Assim a declaração de Jomtien se compromete com a busca para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação,

propiciar adequações à aprendizagem, estabelecer alianças, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

A bandeira levantada, sem dúvida, é de grande relevância, principalmente no que se refere à ampliação do acesso, contudo não se pode perder de vista o que está para além do documento. Sobre isso Lima (2007) faz a seguinte observação:

Este discurso sobre a ampliação do acesso à educação foi apresentado como elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Este discurso omite um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; uma concepção etapista do processo educativo [...]; e uma concepção de que esta expansão/democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior (p. 57).

Sobre este aspecto nos chamam a atenção duas passagens existentes na declaração. A primeira refere-se ao artigo 7 (**Fortalecer as alianças**), que traz o discurso sobre a necessidade de se ampliar a participação de diferentes entes, dentre eles o setor privado, junto a oferta de educação, pois o texto já alude que os Estados não são capazes de suprir as demandas educacionais.

Não se pode, todavia, esperar que elas [autoridades governamentais] supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (UNESCO, 1990, p.05).

A segunda passagem está no artigo 9 (**Mobilizar recursos**) que diz que “acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa” (UNESCO, 1990, p.06).

Ao destacar estas duas passagens, pretendemos demonstrar que a declaração já carrega elementos da doutrina neoliberal como a diminuição do papel do Estado a partir da sua ineficiência e abertura para inserção privada no campo da educação, e a reprodução do discurso econômico do ajuste estrutural, que consome os recursos estatais com o pagamento de dívidas fazendo com que haja cada vez menos recursos para as áreas e serviços de responsabilidade dos Estados.

Na concepção dos organismos multilaterais a educação destinada ao conjunto das camadas pobres de um país deve se restringir ao ensino básico, com uma formação meramente instrumental. Já o ensino superior deve ser destinado àqueles que demonstrem aptidão para o conhecimento sendo capaz de alcançá-lo através do esforço individual. Esse é o compromisso que os países da periferia devem procurar assumir.

A nova configuração no papel dos organismos multilaterais deu um grande destaque ao BM uma vez que este passou a ser o maior agente financiador de projetos educacionais na periferia capitalista estreitando cada vez mais seus laços com a educação. Vejamos agora como isso se deu no Brasil.

2.2.2 O Banco Mundial e a política educacional brasileira

O Banco Mundial tem papel decisivo na configuração das políticas educacionais dos países da periferia capitalista. Para Leher (1999) ele seria uma espécie de mandatário da educação e por isto é fundamental entender sua influência.

Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério da educação dos países periféricos (LEHER, 1999. p. 19).

A tese do autor é de que as mudanças dos sistemas de educação dos países periféricos estão diretamente condicionadas às mudanças estruturais encaminhadas pelo BM.

De acordo com Leher (1998) os encaminhamentos da política educacional brasileira a partir dos anos 1990 comungam com a cartilha do BM partindo de duas teses: a) O fator que mais contribui para a pobreza é a falta de educação, por isso é necessário educação básica para todos almejando adequar o trabalhador às novas funções tecnológicas e organizacionais advindas da globalização; b) A educação é concebida como dimensão do ajuste estrutural.

À primeira vista podem parecer teses contrárias, pois uma defende a ampliação e a outra o ajuste, mas é importante salientar que o que se busca na verdade é o consentimento com relação à ideologia neoliberal, aliviar tensões que

possam emergir diante um quadro de pobreza e oferecer uma formação básica instrumental visando obter mão de obra.

Ainda de acordo com Leher (1998), nos primeiros anos da década de 1990, diversos projetos de reforma institucional no ensino básico de diferentes estados brasileiros como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e alguns estados do Nordeste receberam financiamento do BM.

No que se refere ao ensino profissionalizante, Leher (1998) destaca que o principal objetivo é colocar em descrédito a ideia de que o desemprego é fruto de uma crise estrutural, mas sim da falta de qualificação profissional do indivíduo e que por isso mudanças na legislação precisam ser feitas para atender aquilo que o mercado necessita.

Para Leher (1998) as consequências desse processo seriam as formulações de proposta de um ensino cada vez mais técnico, fragmentário e superficial. A atual Reforma do Ensino Médio⁹, Lei nº 13.415/2017, pode ser entendida, em certa medida, como o ápice desse movimento.

Em relação ao ensino superior, o autor apresenta como propósito fundamental a transformação das instituições públicas em instituições privadas.

Segundo Soares (1998) o Brasil apresentou significativa evolução em relação à participação do Banco Mundial em empréstimos para educação. Passou-se de 2%, entre 1987-1990, para 29%, entre 1991-1994, tornando-se a educação o setor com maior volume de empréstimos aprovados dentre diferentes setores como agricultura, energia, transporte e etc.

Altimann (2002) afirma que houve significativas mudanças com a aprovação da LDB de 1996 através da flexibilização do planejamento e centralização da avaliação. O governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivando criar uma referência curricular nacional. Em seguida, passou a implantação dos sistemas de avaliação.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o

⁹ No dia 17 de abril de 2018 o Senado Federal autorizou o empréstimo de U\$\$ 250 milhões junto ao BIRD para financiar a execução do Novo Ensino Médio. Vale lembrar que a aprovação da PEC 95/2016 fixou os gastos estatais, em áreas como a Educação, por 20 anos. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTIMANN, 2002, p. 81).

Outras ações, como o Censo Escolar, também foram adotadas com o intuito de estabelecer um monitoramento e produzir maiores dados relativos à educação nacional. Durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) também houve a promessa de maiores investimentos na Educação de Jovens e Adultos após a divulgação do relatório da ONU sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, que apontou um aumento na taxa analfabetismos entre adultos, principalmente no Nordeste (ALTIMANN, 2002).

Ainda segundo a autora, o então presidente FHC e seu Ministro da Educação, Paulo Renato, gozavam de apreço do presidente do Banco Mundial no período. Sobre essa relação, Maués e Mota Júnior (2014) assinalam que:

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais (p. 1139).

Maués e Mota Júnior (2014) também destacam o balanço do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva presente no documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Atingindo a Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos Passos) de 2011, que faz uma avaliação do período compreendido entre os anos de 1995 a 2010, bem como traça novas perspectivas até o ano de 2021. O documento considera que houve avanços nos indicadores educacionais do país em relação ao período anterior a década de 1990:

Education is improving in Brazil. We can see it in the coverage: the average years of education has almost doubled over the last 20 years, as has the proportion of adults who have completed secondary school. We can also see it in the quality, albeit more modestly: Brazil's high school students have improved consistently in math and language performance over the last decade. These gains stem from the federal government's priority attention to education through both

reforms and resources over the past 15 years (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011, p. 09).

No documento os autores expressam que não se detém apenas em avaliar o que chamaram de progresso brasileiro, mas que também se propõem a expor sobre recomendações a serem adotadas no que se refere ao desempenho de professores, desenvolvimento inicial de crianças e reformas no ensino básico. Além de deixar claro que o Banco Mundial considera primordial o investimento em capital humano.

Outro ponto de destaque no documento é a defesa da participação do capital privado, principalmente no ensino superior e a defesa da tese de que não faltam recursos para educação, mas sim que se gastam mal os recursos e que, portanto, é um erro elevar os gastos comprometendo o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Brazil's education ministry and the public-private coalition supporting Educação para Todos (Education for All) have committed to a spending target of 7 percent of GDP by 2015. Union leaders in Brazil call for a national target of 10 percent of GDP. Global comparative data suggest that these levels of investment would be extremely high. The data also suggest that focusing on spending, rather than results, is an uncertain route to progress in education (BRUNS; EVANS; LUQUE 2011, p. 43).

Na passagem anterior fica demonstrado que sindicatos e movimentos sociais são um empecilho na implementação das políticas neoliberais, pois a atuação destes geraria um clima de incertezas para a realização de investimentos.

Sobre a avaliação feita pelos autores do documento, Maués e Mota Júnior (2014) destacam que críticos como Frigotto (2011), consideram a avaliação equivocada, pois embora haja uma melhora nos indicadores como escolarização, não significa que haja uma mudança estrutural na sociedade brasileira. O fato de mais pessoas passarem a ter acesso à educação não quer dizer que estejam usufruindo de um sistema de qualidade.

Também é destacado que o período analisado teve ampla abertura ao capital privado fazendo com que a educação brasileira, do ensino básico ao superior, passasse a ser tratada mais como uma mercadoria do que como um direito.

Desta forma volta-se ao ponto principal, o de que o neoliberalismo na periferia do capitalismo tem como essência “reconfigurar o Estado para viabilizar a recuperação das taxas de lucro para o capital” (LIMA, 2007, p.54).

Embora de maneira sucinta, buscamos aqui apresentar e analisar como a ideologia neoliberal via organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, se constituiu sobre a educação, trazendo alguns exemplos existentes na educação brasileira, exercendo influência direta na organização das políticas públicas educacionais. Políticas estas que possuem aspectos positivos se comparados com o quadro anterior à década de 1990, mas que dentro de uma perspectiva crítica em relação ao modo de produção capitalista em nada contribuem para a superação desse modelo.

Ainda que tais políticas se apoiem sobre um discurso de democratização do ensino e inclusão social, é possível afirmar que elas são produtoras de exclusão, por assim dizer, no sentido de que ao oferecer acesso à escola, mas não garantir condições materiais e estruturais para a permanência, elas estariam sim produzindo mais marginalização, não apenas escolar, mas também social. E assim nos cabe questionar: que inclusão é essa que torna as pessoas cada vez mais descartáveis economicamente, ignorantes politicamente e vulneráveis socialmente?

É fato que este texto carece de maiores análises sobre a influência internacional em nosso sistema de ensino, pois questões relativas à nossa legislação educacional (LDB, PNEs, Diretrizes Nacionais, FUNDEB, Reforma Universitária, Reforma do Ensino Médio, entre tantas outras) não foram expostas, dada a limitação objetiva deste texto. Por isso, nos propomos apenas a situar um tema de profunda relevância na formação de educadores, mas que muitas vezes tem passado despercebido.

No capítulo seguinte abordaremos o processo de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como o processo de criação dos Institutos Federais nos fornece indícios da sobre o papel do Brasil dentro da nova Divisão Internacional do Trabalho. Também apresentaremos a introdução de políticas de inclusão analisando a inclusão de PcDs no âmbito da educação profissional.

3. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

3.1 Marcos políticos e históricos da rede federal

O atual formato da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) completou 10 anos em 2018. Sua instituição se deu com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e esse novo formato abrange os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Embora o atual formato seja recente, a história das escolas técnicas e criação da Rede Federal remontam meados do século XIX. A efetivação ocorreu no início do século XX quando:

Em 1909, o presidente Nilo Procópio Peçanha, recém empossado após o falecimento de Afonso Pena, assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do qual foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, em diferentes unidades da Federação, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (DOMINIK, 2017, p. 23).

Já na década de 1930, início da era Vargas, Dominik (2017) destaca a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja uma das atribuições era supervisionar as escolas criadas em 1909 dando ênfase a políticas de formação na área industrial, que era uma das principais políticas de Getúlio Vargas e que foram destacadas na constituição de 1934 em seu artigo 129. Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformaram em Liceus Profissionais (Escolas Técnicas Industriais).

Na década de 1940, com a Reforma Capanema (1942-1946), o ensino profissional passa a ser considerado como de nível médio, onde também, o ingresso nas escolas técnicas passou a ser por exames de admissão. Nesse período diferentes decretos promoveram mudanças na organização das escolas técnicas industriais, como por exemplo, com a criação dos Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – Decreto nº 4.073/1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decreto nº 8.621/1946), que são escolas

técnicas que hoje compõe o Sistema S¹⁰, além das Leis Orgânicas que dispunham sobre o ensino primário, secundário e agrícola (DOMINIK, 2017). Ainda de acordo com o autor, no governo de Juscelino Kubitschek as escolas técnicas industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia didática e administrativa.

Na década de 1970, em meio à recessão econômica mundial e a decisão do governo ditatorial existente no Brasil em realizar investimentos infraestruturais de grande porte, a formação técnica profissional se fez cada vez mais necessária. Nessa perspectiva, a criação da Lei nº 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) significou a mudança ocorrida no currículo de segundo grau, transformando-o em técnico profissional. Outras mudanças importantes ocorreram na mesma década. Segundo Dominik (2017):

A Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, com a atribuição adicional de formação de engenheiros de operação e tecnólogos. Curiosamente, estes três CEFET foram justamente os que não se transformariam em institutos federais a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O CEFET-PR se tornaria Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as duas últimas permaneceriam como CEFET-MG e CEFET-RJ (p.29).

A reorganização do capitalismo visando a gerência de crises e a reorganização do sistema produtivo ao longo da década de 1980 refletiu na organização econômica do Brasil e na organização do ensino técnico profissionalizante do país.

Os anos de 1980 caracterizam-se por uma nova configuração da economia mundial, reconhecida como globalização – processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas

¹⁰ “O Sistema S é formado por nove instituições (Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social do comércio - SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Transporte - SEST, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas SEBRAE e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP) instituições estas que juntas totalizam 4.774 unidades e pontos de atendimento fixos distribuídos nos 27 Estados brasileiros e no Distrito Federal” (SILVA, 2011, p.62).

relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido por esse fenômeno. No Brasil, esses anos oitenta e início dos anos noventa são também marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia, cenário que vem contrariar as expectativas que se projetaram quando da divulgação da meta “formação de técnicos em grande escala”. A promulgação da Lei nº 7.044/827, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira refletiu esse quadro de retração. As políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação (BRASIL, 2010, p. 07).

Toda essa reorganização vai incidir sobre a legislação do país e com a educação não será diferente. A ação de organismos financeiros internacionais representará a introdução do discurso neoliberal nas políticas dos países da periferia do capital como os países latino-americanos.

No âmbito da educação técnica profissional, o ano de 1994 ficou marcado pela promulgação da Lei nº 8.984 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Processo este que abriu caminho para as Escolas Agrotécnicas Federais também fizessem parte e se transformassem em CEFET. Toda essa dinâmica se deu entre 1999 e 2002 (BRASIL, 2010).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu uma seção para dispor sobre a educação profissional.

Da autoria do senador Darci Ribeiro, a nova Lei, retira a concepção de politecnicidade dada à educação e passa a referenciar a relação trabalho/educação num sentido de preparação básica para o trabalho. A formação integral entre o ensino médio e a educação profissional defendida pelas forças progressistas foram derrotadas, culminando com a manutenção da dualidade na educação brasileira (COSTA FILHO, 2011, p.20-21).

Em 1997 foi aprovado o Decreto nº 2.208 que regulamentou os artigos 36, 39, 40, 41 e 42 da Nova LDB e promoveu uma “Reforma da Educação Profissional” dentro do ideário do Estado Mínimo (BRASIL, 2010), o que na prática constituiu a separação do ensino médio e da educação profissional através da extinção do ensino técnico integrado. Sobre esse período turbulento para a educação profissional Pacheco (2010) faz a seguinte análise:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilização da economia brasileira. Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado (PACHECO, 2010, p.6).

O Decreto nº 2.208/97 representou a materialização de um projeto de educação profissional desvinculado da formação básica cuja finalidade era atender às demandas de mercado a partir da oferta de cursos de curta duração e de baixo custo, seja pelo Estado, seja pelo setor privado, com base nas orientações do Banco Mundial (COSTA FILHO, 2011).

Para Pacheco (2010) a mudança de governo no âmbito federal em 2003 com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder executivo freou, em certa medida, o processo sucateador e privatista de parte das instituições públicas brasileira, assim as instituições federais de ensino passaram a respirar mais aliviadas e ganharam investimentos nos anos seguintes.

Em 2003, foram publicadas novas medidas e o Decreto nº 5.154 substituiu o mencionado anteriormente, trouxe mais autonomia às instituições de ensino técnico profissional e reformulou a configuração da educação profissional técnica de nível médio retomando a forma integrada, ou seja, indissociabilizando educação profissional e educação básica (COSTA FILHO, 2011).

Com o novo governo, a expansão e a consolidação da Rede Federal passou a ser uma política para todo território nacional. A expansão ocorreu em duas etapas: a primeira iniciou-se em 2006 com a implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados que as possuíam e também em periferias de grandes metrópoles e municípios do interior que fossem considerados potencialidades de geração de trabalho. A segunda fase, iniciada em 2007, teve por objetivo a expansão no número de matrículas das escolas federais (BRASIL, 2010). Da conclusão dessas etapas tem-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no ano de 2008.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta

de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Com base nesses preceitos os institutos federais atuam ofertando cursos técnicos (no mínimo 50% das vagas) tendo como forma de oferta o ensino integrado, concomitante e subsequente. Na primeira, desenvolve-se ensino médio e técnico dentro do instituto. Na segunda, o aluno desenvolve os estudos técnicos no instituto e o ensino médio em outra instituição. Na terceira, o aluno necessita ter o ensino médio completo.

Também são ofertados cursos de licenciaturas (no mínimo 20% das vagas), cursos de bacharelado e engenharia, graduações tecnológicas, pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), além de cursos Proeja e cursos na modalidade do Ensino a Distância (Ead).

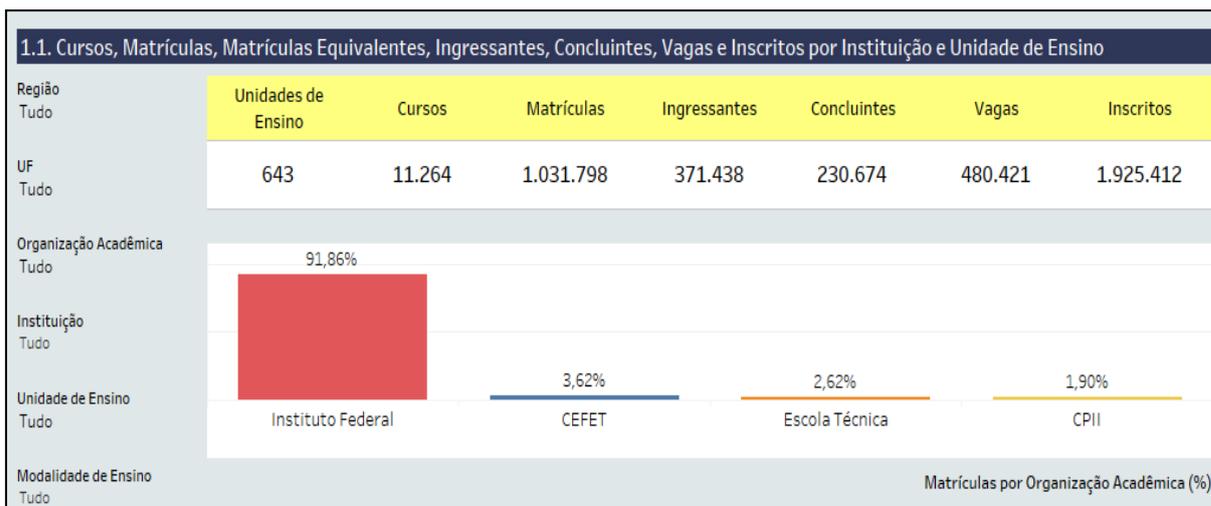


Figura 1: Dados Gerais
 Fonte: <https://www.plataformanilopecanha.org/>

A figura anterior fornece um panorama geral da Rede Federal a partir da Plataforma Nilo Peçanha, utilizada oficialmente desde março de 2018. A Rede Federal está sob a coordenação da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e suas competências estão descritas no Decreto nº 9.005/2017.

Tabela 1 - Institutos Federais e suas localizações

REGIÃO	QUANTIDADE POR REGIÃO	ESTADOS / DISTRITO	NOME DOS INSTITUTOS
Região centro oeste	Cinco	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília
		Goiás	Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano
		Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso
		Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Região Nordeste	Onze	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas
		Bahia	Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano
		Ceará	Instituto Federal do Ceará
		Maranhão	Instituto Federal do Maranhão
		Paraíba	Instituto Federal da Paraíba
		Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão Pernambucano
		Piauí	Instituto Federal do Piauí
		Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
		Sergipe	Instituto Federal de Sergipe
Região Norte	Sete	Acre	Instituto Federal do Acre
		Amapá	Instituto Federal do Amapá
		Amazonas	Instituto Federal do Amazonas
		Pará	Instituto Federal do Pará
		Rondônia	Instituto Federal de Rondônia
		Roraima	Instituto Federal de Roraima
		Tocantins	Instituto Federal do Tocantins
Região Sudeste	Nove	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo
		Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas, Instituto Federal do Sudeste de Minas, Instituto Federal do Sul de Minas e Instituto Federal do Triângulo Mineiro
		Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense
		São Paulo	Instituto Federal de São Paulo
Região Sul	Seis	Paraná	Instituto Federal do Paraná
		Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha e Instituto Federal Sul-rio-grandense
		Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina Instituto Federal Catarinense

Fonte: WELKER, 2016, p. 39.

Os Institutos Federais se constituem como uma grande novidade e um grande desafio no sistema público de educação do país, pois em sua organização congregam diferentes níveis de ensino, desde a educação básica, profissional e até a superior, com funcionalidades distintas das universidades federais, porém com muitos pontos em comum, sobretudo o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Os Institutos Federais podem ser concebidos como uma conquista da sociedade brasileira, das massas trabalhadoras, seja pela qualidade de educação e de formação que podem oferecer, seja por sua expansão pelo interior do país,

contribuindo para a redução desigualdades seculares que ainda marcam fortemente o território nacional.

3.2 A educação profissional para pessoas com deficiência

Como abordamos no tópico anterior, a organização do ensino profissional no país remonta ao início do século passado. Além das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, eram realizados cursos no Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Os cursos de educação profissional criados no Instituto Benjamin Constant e no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no período do Império, seguiram os mesmos princípios da política de educação profissional no Brasil prevalente naquela época. Trata-se de uma formação profissional de cunho assistencialista, com enfoque no domínio de atividades manuais, voltada para um número reduzido de aprendizes, predominantemente meninos. As vagas gratuitas nos institutos eram limitadas e destinadas àqueles comprovadamente carentes; no entanto, as vagas para aqueles que pudessem pagar eram ilimitadas (decreto 9026/1911) (SILVA, 2011, p. 27 e 28).

A regulamentação da educação profissional no Brasil em 1909 significou, para Silva (2011), uma clara exclusão das pessoas com deficiência da formação para o trabalho, pois embora ela fosse destinada preferencialmente aos menos favorecidos economicamente, estes “não poderiam apresentar defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício” (SILVA, 2011, p.29). A comprovação da inexistência de uma condição “defeituosa” deveria ocorrer mediante certidão ou atestados de uma autoridade competente (SILVA, 2011). O uso das palavras “defeito” e “defeituosa” refere-se à denominação presente no decreto nº 9026/1911.

Na década de 1950, a Organização do Internacional do Trabalho (OIT) chamou a atenção para necessidade de se oferecer qualificação profissional para pessoas consideradas inválidas¹¹ (SILVA, 2011). A autora concluiu que tal recomendação aliada às políticas nacionais desenvolvimentistas do período, sustentadas no princípio da teoria do capital humano¹², trouxeram novos arranjos à

¹¹ De acordo com Silva (2011), o termo foi utilizado pela OIT na publicação da recomendação.

¹² A ideia do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto

educação profissional e passaram a envolver a pessoa com deficiência no processo de instrumentalização produtiva para o mercado de trabalho, visto que até então todas as medidas adotadas tinham por objetivo apenas ocupar o deficiente. Eram medidas assistencialistas.

Embora tenham ocorridas mudanças, principalmente na legislação, na prática os serviços prestados às pessoas com deficiência estavam restritos a ações paternalistas de entidades filantrópicas e associações.

“Até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, havia poucos serviços públicos estatais para a educação da pessoa com deficiência” (SILVA, 2011, p. 50). Ainda de acordo com Silva (2011), a pressão de entidades internacionais e de movimentos de pessoas com deficiência no país foi o que garantiu a inserção de direitos como saúde, educação, trabalho, assistência social, às pessoas com deficiência.

A década de 1990 trouxe mudanças na legislação educacional brasileira e que refletiram na educação profissional. Dizemos que refletiram porque as políticas voltadas para o acesso de pessoas com deficiência ao ensino profissional emergiram de uma composição entre as políticas voltadas para a educação básica e as políticas voltadas para educação especial. É nesse terreno que o paradigma da inclusão surge para a educação profissional.

A implantação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que vigorou entre 1996 e 2002 é um exemplo, pois nesse plano havia uma parte direcionada à pessoa com deficiência.

Outro exemplo é a Política Nacional de Educação Especial, que teve duração de 1994 a 2008, e que traçou os princípios, objetivos e as estratégias da educação profissional da pessoa com deficiência com predomínio de oficinas como modelo de referência, através de parcerias com a Rede Federal e com o Sistema S (SILVA, 2011).

Dentro do período destacado anteriormente, foi elaborado pela SETEC, no ano de 2000, o Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, cujo objetivo era a implantação de ações que possibilitassem a instrumentalização de Rede Federal para o

macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria (MAUÉS e MOTA JÚNIOR, 2014, p. 1147-1148).

desenvolvimento da educação inclusiva. Um desses instrumentos foram os Núcleos de Apoio para Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE¹³).

Desde o seu início o programa passou por diferentes fases até ser interrompido em 2011 devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas pela SETEC (OLIVEIRA, 2017). Com esse cenário a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a gerir a política de inclusão da Rede Federal implementando o Programa Incluir¹⁴, criado em 2005, e que então passou a ser referência para os Institutos Federais assim como já era para as universidades.

Em 2013, a SECADI apresentou o documento intitulado DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SECADI/SESu-2013, onde destacava os tipos de acessibilidade a serem promovidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, destacando ainda, a autonomia destas para a institucionalização de políticas de acessibilidade.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que devem procurar estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Institucional – PDI; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013a, p. 09).

¹³ Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) se constituíram em setores de referência institucional responsáveis por oferecer apoio didático-pedagógico, articular as ações internas voltadas para garantir a acessibilidade dessas pessoas, e ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com intuito de atingir o sucesso em sua formação profissional. A origem dos NAPNEs está no Programa TEC NEP (2000), criado com o objetivo de inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas modalidades de formação inicial e continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Este programa foi reformulado em 2010 em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP (NUNES, 2012).

¹⁴ O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoa com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p.03).

O que se verifica quanto à Rede Federal é a ausência de um programa específico para investimentos, responsabilizando assim as IFES pela organização, planejamento, financiamento e implementação das mesmas (OLIVEIRA, 2013).

3.3 O IF Sudeste MG e as políticas institucionais de inclusão

Dentre os institutos federais constituídos a partir da Lei nº 11.892, tivemos a criação do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e do Colégio Técnico Universitário, anteriormente vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Atualmente o IF Sudeste MG possui no seu conjunto uma reitoria e 10 *campi* distribuídos entre os municípios de Juiz de Fora (*campus* e reitoria), Santos Dumont, Barbacena, São João del-Rei, Muriaé, Manhuaçu, Rio Pomba, Bom Sucesso, Cataguases e Ubá, sendo estes três últimos *campi avançados*¹⁵.

¹⁵ De acordo com a portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, do Ministério da Educação (MEC), a expansão dos Institutos Federais poderá ocorrer mediante a constituição e estruturação de unidades administrativas como *campus*, polo de inovação, polo de educação à distância e *campus* avançado. Este último, de acordo com o inciso II do artigo 3º da portaria, é definido como aquele que é vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.

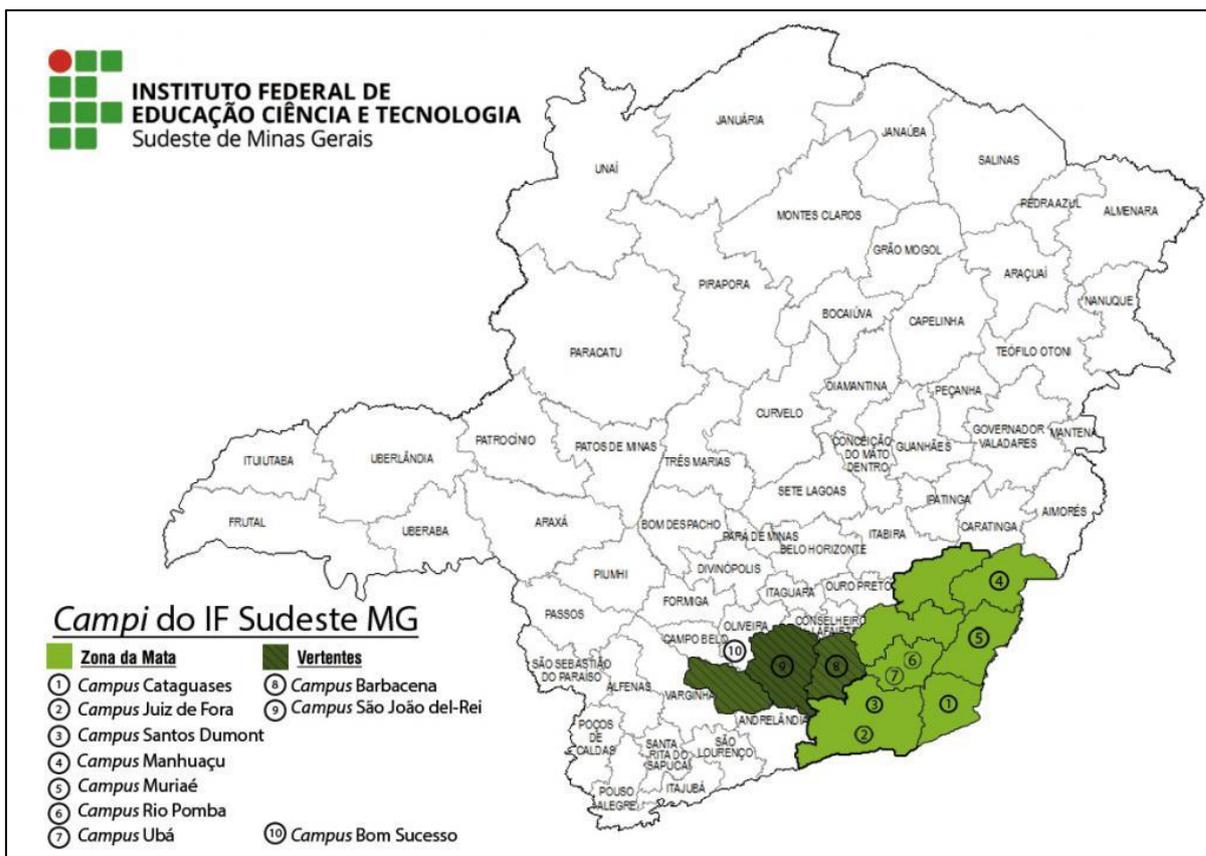


Figura 2: Mapa de abrangência institucional
(Fonte: <http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) do IF Sudeste MG define que a missão da instituição é:

Promover educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional (BRASIL, 2014, p.19).

No mesmo documento, no quadro intitulado “os pontos fracos”, são destacados os seguintes pontos: “Problemas de acessibilidade NBR 9050” e “Políticas de inclusão social / deficientes insuficientes” (BRASIL, 2014, p. 21 e 22).

Esses destaques demonstram que a instituição reconhece seus problemas e que se coloca disposta a reestruturá-los. Neste sentido, o PDI apresentou como meta¹⁶ o desenvolvimento de uma política de ações inclusivas. O documento utilizado para orientar as ações inclusivas apresentadas no PDI foi a Política

¹⁶ Meta 1.9 – desenvolver políticas de ações inclusivas para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. A partir dele o PDI trouxe a concepção institucional de inclusão.

Assim, entende-se como inclusão, no contexto escolar, a garantia de acessibilidade, de acolhimento, de permanência e de sucesso no percurso formativo do estudante na instituição e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho. Trata-se do respeito às diferenças e às diversidades, principalmente, dos grupos em desvantagens sociais onde se encontram inseridas as pessoas com deficiência e as diferentes etnias, gênero e cultura, o que não impede a inclusão de outros grupos (BRASIL, 2014, p. 51).

Essa definição justificou a necessidade da criação de uma política institucional. O passo principal para a construção da mesma foi a constituição de um Fórum de Ações Inclusivas, um órgão colegiado assessor da Pró-reitoria de Ensino formado por um representante de cada *campus* e o(a) Coordenador(a) de Ações Inclusivas.

Foi a partir dos desdobramentos dos trabalhos deste Fórum e das pesquisas realizadas, principalmente por sua Coordenadora através de uma pesquisa de mestrado¹⁷, é que foi possível chegar à construção de uma política institucional de inclusão¹⁸ direcionada ao ensino.

A política foi aprovada, em 2017, no Conselho Superior (CONSU) do IF Sudeste MG depois de passar por apreciação em outras instâncias consultivas, tendo sido recomendado sua aprovação em todas elas.

Atualmente o Fórum é composto por representantes dos Núcleos de Ações Inclusivas (NAI), implantados na maioria dos *campi* a partir da aprovação da política, pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e por dois membros de apoio pedagógico da PROEN, sendo um deles o autor desta pesquisa.

A nova composição do Fórum foi responsável pela redação do texto de apoio na reformulação dos Regulamentos Acadêmicos de Graduação (RAG) e do ensino Técnico (RAT). Os textos de apoio visaram subsidiar as discussões sobre as reformulações destes regulamentos nos órgãos colegiados a fim de garantir a acessibilidade de discentes públicos-alvo da educação especial.

¹⁷ OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG**: um processo em construção. /Wanessa Moreira de Oliveira. - Niterói : [s.n.], 2017. 189. f.

¹⁸ Resolução CONSU 020/2017 do IF Sudeste MG - https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

Os NAI foram implantados em quase todos *campi*, visto que, anterior a política, somente os três maiores (Barbacena, Juiz de fora e Rio Pomba) é que possuíam núcleos de atendimento e que se dava pela existência dos NAPNEs.

Dentre as atribuições dos NAIs temos a atualização do número de alunos atendidos (procedimento feito a cada três meses); acompanhamento dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) dos discentes que necessitem de adaptações curriculares; atendimento a docentes e técnicos; atendimento de candidatos com deficiência no processo seletivo e matrícula.

Dentre os desafios colocados aos NAIs se destacam: a) Processos judiciais – situações em que a instituição não atende a uma necessidade do discente; b) Dificuldades para realizar atendimentos no processo seletivo, na matrícula, na vida acadêmica; c) Desconstrução do discurso paternalista; d) Baixo comparecimento docente nas reuniões destinadas ao acompanhamento dos discentes atendidos pelo núcleo.

Já na reitoria, mais especificamente na PROEN, fica situada a CAI, responsável pela assessoria, desenvolvimento e acompanhamento de ações, seja para o atendimento educacional, seja para capacitação do servidor e divulgação da política de inclusão. Dentre seus objetivos e ações desempenhadas destacam-se:

- Fomentar ações e projetos de cunho inclusivo em toda a instituição;
- Assessorar a elaboração de projetos na área da educação inclusiva;
- Buscar recursos para elaboração e desenvolvimento de projetos na área;
- Apoiar e dar suporte aos *campi* no atendimento aos discentes públicos-alvo da educação especial;
- Assessorar os NAIs dos *campi*, no sentido de auxiliar na busca de caminhos, alternativas e recursos para suporte aos discentes atendidos;
- Manter fórum permanente de discussão e construção sobre o tema entre os *campi*;
- Orientar o trabalho dos profissionais de apoio da educação especial (intérpretes de libras, revisores braille, professores de apoio e especializados, etc.) de toda instituição;
- Manter constante reflexão e avaliação sobre o trabalho das equipes dos NAIs dos *campi* e da reitoria;

- Manter os servidores dos NAIs atualizados sobre o tema, se qualificando continuamente para o trabalho inclusivo;
- Buscar, constantemente, atualizações e inovações na área de atuação para compartilhamento com os *campi*;
- Promover e/ou organizar capacitações sobre o tema para os servidores da instituição;
- Incentivar e apoiar a realização de capacitação sobre o tema nos *campi*;
- Propor e promover eventos na área de diversidade e inclusão para possibilitar realização de debates e reflexões sobre as práticas;
- Participar de eventos políticos e/ou científicos sobre o tema, representando a instituição e seus interesses;
- Criar e manter atualizado um canal/espço virtual para disponibilização de informações referentes ao tema e ao NAI;
- Manter cadastro de informações mínimas dos discentes atendidos pelos NAIs dos *campi*, para direcionamento de ações e para prestação de contas a órgãos oficiais e/ou comunidade interna/externa, quando necessário;
- Representar os interesses e defender os direitos dos discentes públicos-alvo da educação especial em todos os âmbitos escolares que se fizerem necessários;

Atualmente a CAI conta com apenas dois servidores à sua disposição, uma Coordenadora e um intérprete de LIBRAS, para efetivar suas ações. Já os NAIs também contam, ainda, com um número reduzido de servidores e há *campus* em que não há revisores Braille e/ou intérpretes de LIBRAS.

Um levantamento recente feito pela CAI apontou a necessidade de mais profissionais nestes cargos em razão da demanda. Uma saída encontrada foi a realização de processo seletivo para contratação temporária, que não é o ideal, mas que também não é algo que dependa exclusivamente da gestão institucional, mas também da liberação de código de vaga pelo MEC.

Quadro 2: Número de servidores integrantes da CAI e dos NAIs – dezembro/2018

Campus	Nº de revisores	Nº de intérpretes	Pedagogo(a)/TAE
Barbacena	-	01	-
Bom Sucesso*	-	-	-
Cataguases*	-	-	-
Juiz de Fora	01	02	01
Manhuaçu	01	-	-
Muriaé	-	01	-
Reitoria	-	01	-
Rio Pomba	01	-	-
Santos Dumont	-	01	-
São João del-Rei	-	-	-
Ubá*	-	-	-
Total	03	06	-

*campus avançado

Fonte: Coordenação de Ações Inclusivas (CAI)

Após o início do primeiro semestre de 2018, o número de pessoas atendidas pelos NAIs soma, segundo levantamento preliminar do Fórum de Ações Inclusivas, um total de 48 discentes, sendo 23 matriculados no ensino superior e 24 no ensino técnico e 01 docente.

Há indícios do entendimento de que a inclusão é, não só um processo muito mais amplo, mas também uma concepção de reestruturação da instituição. Contudo há também o entendimento que ainda estamos iniciando a nossa caminhada nesse processo de mudança. Assim trabalhamos no intuito de tornar as ações uma prática comum à instituição de modo que cada vez mais pessoas participem dessa construção.

Em nossa experiência no Fórum e nos órgãos colegiados percebemos que o discurso do Fórum é o da busca pela equidade, ou seja, oferecer condições de acesso e permanência do discente. Já o discurso de docentes e técnicos, em sua maioria, é o da falta de capacitação para atender os alunos com deficiência. Nesse sentido tanto CAI, quanto NAI e Fórum de Ações inclusivas têm se empenhado em desenvolver ações que tragam a reflexão sobre este discurso.

O papel da inclusão é um pouco semelhante ao papel dos pais na educação dos filhos. O objetivo dos pais é tornar seus filhos autônomos de maneira que sua presença seja cada vez menos necessária para que os filhos não sejam seus eternos dependentes. Assim é com a inclusão, ela tende a ser cada vez menos necessária à medida que temos pessoas mais autônomas e solidárias e à medida que cada um é respeitado por aquilo que é ao mesmo tempo em que respeita a diferença humana.

Por fim é importante destacar que o acesso ao IF Sudeste MG ocorre de duas formas, via processo seletivo para todos os níveis de ensino ofertados e via Sisu para 50% das vagas para graduação. Na primeira forma é adotada, assim como no Sisu, a lei nº 13.409 de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas de pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e que atualizou a lei nº 12.711 de 2012.

No ato de inscrição o(a) candidato(a) tem a possibilidade manifestar se possui deficiência(s), podendo então solicitar o atendimento especial para a data de aplicação da prova. Esse é o primeiro contato entre instituição e candidato(a).

Após manifestar sua necessidade, a Assessoria de Acessibilidade entra em contato com estes candidatos para obter maiores informações sobre as reais necessidades do candidato. As informações adquiridas são repassadas à Coordenação de Processo Seletivo (COPESE) que organiza, junto com a CAI, as adaptações para os candidatos.

As adaptações vão desde a ampliação de provas, descrição de imagens, ao auxílio de leitores, tradutores e intérpretes de Libras à alocação de salas com maior acessibilidade.

O acesso aos editais de processos seletivos também vem sendo gradativamente aperfeiçoado com a disponibilização dos mesmos em formatos compatíveis com softwares de leitura digital e editais em Libras, gravados pela própria instituição.

No dia da aplicação das provas, ao final do processo, os candidatos são orientados a participarem, através do site da COPESE, da avaliação do processo e do atendimento a eles prestados.

Quando aprovados, os candidatos são convocados para apresentação de documentação de matrícula e de documentação que comprove a deficiência. Esta

última é analisada por uma comissão constituída internamente, com representantes da área educacional e da saúde, visando garantir que as vagas sejam ocupadas pelos sujeitos de direito. É ainda um processo que segue em constante aperfeiçoamento dada a complexidade do mesmo.

Após o ato da matrícula, os novos estudantes são procurados pelos Núcleos de Ações Inclusivas ou representantes das Ações Inclusivas, presente nos *campi*, para que seja apresentado o trabalho e se verifique inicialmente as necessidades educacionais dos estudantes para que os professores daquele semestre ou ano junto à equipe pedagógica, realizem o atendimento.

4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As pesquisas referentes à Educação Especial no âmbito da pós-graduação no Brasil, de acordo com Garruti (2007), tiveram início em meados de 1960, ampliando-se gradativamente nas décadas seguintes. Inicialmente eram estudos exploratórios e descritivos, mas que também em alguns momentos enveredaram para estudos quantitativos.

A autora destaca que, ao longo desse período, diferentes pesquisadores se colocaram a analisar as produções no campo, dando ênfase nos aspectos metodológicos e epistemológicos das pesquisas, com o intuito de garantir o rigor científico e a relevância social para os problemas levantados (GARRUTI, 2007).

Ao analisar alguns estudos de tais pesquisadores a autora apontou que as metodologias mais utilizadas na conclusão dos autores são a análise documental, o estudo de caso e a pesquisa-ação. E que a entrevista, em suas distintas possibilidades, é a principal técnica de coleta de dados.

Esta pesquisa intenta se construir de caráter qualitativo, exploratório e analítico e se ampara na Análise Documental e na Análise de Discurso de linha francesa(AD) enquanto dispositivo analítico discursivo. Sobre esta última faremos uma breve síntese.

A Análise de Discurso se propõe a estudar as relações estabelecidas entre a língua e os sujeitos que a empregam bem como as situações em que se desenvolve o discurso. A origem teórica da AD está em Bakhtin (1895-1975; Rússia), Foucault (1926-1984; França) e Pêcheux (1938-1983; França).

A raiz epistemológica da AD fundou-se pela interpretação da “tríplice aliança”: Saussure, Marx e Freud. É uma interpretação fundada pela interseção da linguística (Saussure), do materialismo histórico (Marx) e da psicanálise (Freud).

A AD possui mais de 50 variedades de acordo com a linha teórica. A linha francesa tem como expoente o linguista e filósofo Michel Pêcheux. Sua teoria articula ideologia, história e linguagem no *corpus* da análise.

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente (todo discurso é ideologicamente marcado).

A história representa o contexto sócio-histórico, entretanto a AD não se guiará fielmente pelo marxismo, mas vai questioná-lo acerca do simbólico.

A linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. A linguagem vai além do texto em si, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (memória coletiva constituída socialmente) (CAREGNATO e MUTTI, 2006).

No Brasil, a linha francesa tem como principal expoente a professora Eni Puccinelli Orlandi e é com base na sua produção, além de Pêcheux (1997) e Ferreira (2003), que esta pesquisa pretende obter subsídios para a utilização da Análise de Discurso.

A AD é concebida por Pêcheux (1997) como a arte de refletir nos entremeios de uma enunciação. O discurso, objeto da AD, é trabalhado através de procedimentos analíticos que visam a (des)construção e a compreensão deste objeto (PÊCHEUX, 1997).

O ponto de partida é compreender como um objeto simbólico (discurso) produz sentidos, para em seguida levantar conceitos e noções acerca do objeto e identificar o processo discursivo (ORLANDI, 2015).

De acordo com Orlandi (2005) os processos de produção do discurso implicam em três (03) momentos: a) **Constituição** - momento de destaque para a memória. Esta se apresenta no interdiscurso, que são as formulações já feitas, antes de nós, e esquecidas, mas que determinam o que enunciamos. Para a AD, o discurso se transfigura ao longo da história entre os sujeitos, sendo impossível determinar sua origem ou começo absoluto, assim como um ponto final (ORLANDI, 2015), uma vez que um discurso é sempre atravessado por outro(s). Portanto ao revigorar um discurso a memória lhe confere uma nova roupagem ao mesmo tempo em que produz esquecimentos. Cada discurso carrega o peso daquilo que silencia. b) **Formulação** – momento referente às condições de produção e enunciação de um discurso. “Formular é dar corpo aos sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 09) e este por sua vez é tudo aquilo que é considerado importante para o sujeito. O corpo se articula a materialidade da língua e a materialidade da história e sendo assim não há corpo sem sentidos (ORLANDI, 2005); c) **Circulação** – momento da difusão de um discurso e dos sentidos.

Orlandi (2015) define o sujeito como aquele que é interpelado pela ideologia, que é o elemento que permite a constituição da realidade. Essa constituição leva a (re)produção do dizer, do discurso, de forma que o sujeito se encontra condicionado à língua e a história. Assim, para a Análise de Discurso, “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 45).

Para Orlandi (2015), na modernidade, o sujeito

[...] é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar (p. 49).

Desta forma o sujeito é constituído em três dimensões: linguagem, história e nas relações de poder, seja por meio do Estado e/ou por meio da relação com outros sujeitos em determinadas formações discursivas. Assim, o sujeito não é apenas determinado, mas é também determinante. É importante frisar que a AD se ampara no conceito de sujeito e não de homem, justamente por entender que a constituição linguística, histórica e ideológica do homem é que lhe coloca na categoria de sujeito.

Embora tenhamos muitos conceitos envolvidos nos trechos anteriores, buscamos demarcar qual é o objeto da AD (o discurso) e qual a concepção de sujeito entendida por esta, pois estas noções são a base para a construção da análise e para o entrecruzamento dos conceitos e dos dispositivos analíticos que esta pesquisa utilizará.

Entretanto, salientamos que não é de nosso interesse no momento discutir aspectos da teoria dentro de uma condição de analista de discurso. Isso se deve ao fato da necessidade de objetividade de uma dissertação de mestrado. Contudo é pertinente mencionar que o papel do analista é procurar trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação, isso porque “a Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real sentido, em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2015, p. 59).

Na busca por compreender como um objeto significa, e não por que significa, as pesquisas em AD podem realizar diferentes análises, o que por sua vez levará a diferentes leituras. Diz Pêcheux (1997):

O princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar) e dito assim em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença dos não-ditos no interior do que é dito (p. 44).

Identificar os não-ditos é um dos objetivos da AD. Tal identificação permite ao pesquisador assimilar discursos presentes em uma materialidade histórica, pontuar, de acordo com seu lugar de fala, aquilo que lhe faz sentido, se há contradições e se há consenso acerca de um discurso, e como este é capaz de incidir na dinâmica social.

Diferente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2015, p.17).

Uma das formas de se explicitar os não-ditos e como um texto significa numa pesquisa é através da realização de entrevistas, onde se procura compreender não somente o verbal, mas o gestual, as posturas, as pausas, pois “as respostas adquiridas dos questionários não dizem tudo, mas o ‘não dito’ aparece nas entrevistas, subentendidos nas entrelinhas” (FERREIRA, 2003, p. 42).

As entrevistas objetivam identificar essas marcas, através das repetições e diferenças de sentido que as questões faziam produzir (FERREIRA, 2003). Também é preciso destacar que nem tudo o que é dito de fato quer comunicar, pois em muitos momentos os sujeitos enunciam algo justamente para esconder o real sentido, para silenciar, ou mesmo para denunciar e criticar.

Neste texto, entretanto, estaremos atentos em realizar uma análise daquilo que é dito, sem realizar o conjunto da análise envolvendo gestos e posturas do sujeito.

4.1 Coleta de dados

A coleta de dados¹⁹ consiste em uma entrevista gravada em áudio e/ou vídeo – isso ficou a cargo do entrevistado – e transcrita mediante a anuência do

¹⁹ Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, conforme parecer nº. 2.518.301.

participante. A entrevista possui as seguintes questões orientadoras: 1) Como você percebe a inclusão no IF Sudeste MG? 2) O que você entende por acessibilidade? 3) Você conhece o que é Atendimento Educacional Especializado? 4) Com base na posição na instituição (ex: servidor ou aluno), qual seria o seu papel para a promoção da inclusão?

Os voluntários que participaram da pesquisa são alunos regularmente matriculados e/ou servidores ativos do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Os participantes foram convidados pelo pesquisador a partir dos seguintes critérios:

Alunos:

_ Grupo A: até 5 alunos atendidos (no período da entrevista) pelos Núcleos de Ações Inclusivas, nas modalidades graduação e técnico concomitante/subsequente;

_ Grupo B: até 5 alunos não atendidos pelos Núcleos de Ações Inclusivas, nas modalidades graduação e técnico concomitante/subsequente;

Servidores:

_ Grupo C: até 5 servidores lotados nos Núcleos de Ações Inclusivas;

_ Grupo D: até 5 servidores não lotados nos Núcleos de Ações Inclusivas;

O número de participantes foi pensado a partir da categorização em 4 grupos de análises (A, B, C e D) e, portanto, não segue um critério de amostragem com base no número total de servidores e alunos, uma vez que para a Análise de Discurso a definição do sujeito da pesquisa e o perfil deste assumem maior relevância. No entanto, optamos por limitar a participação em até 5 entrevistados por grupo devido ao excesso de material a ser produzido, transcrito e analisado e dadas as limitações para a produção de texto de uma dissertação de mestrado.

Não foram considerados como participantes dessa pesquisa, alunos em processo de trancamento de matrícula e menores de idade, além de servidores que estivessem em processo de afastamento/licença da instituição. Também não foram considerados nesse processo, funcionários de empresas prestadoras de serviços contratados pelo IF Sudeste MG.

Para a análise dos dados utilizamos subsídios oriundos dos princípios e procedimentos da teoria da Análise de Discurso, pois pretendemos captar os

sentidos que as perguntas produzem, identificando o que é dito e buscando os indícios dos não-ditos. Como dispositivo analítico das entrevistas, temos as seguintes questões: a) quem fala; b) o que fala; c) de onde fala; d) com quem fala (FERREIRA, 2003). Esse dispositivo é elemento fundamental para a Análise de Discurso.

A partir das análises, entendemos que será possível compreender os discursos sobre inclusão presentes na instituição e assim problematizar sobre como seguir para construir uma cultura de inclusão.

4.2 Condições de Produção Ampla

Primeiramente é importante frisar que ações relativas à inclusão para pessoas com deficiência, no âmbito do ensino, trouxeram um novo cenário, de ampliação de matrículas, principalmente na educação básica.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2017) a educação especial registrou 1.066.446 matrículas, tendo mais de 800 mil em classes comuns. Entretanto, o número de matrículas da educação especial registradas na educação profissional e técnica para cursos concomitantes e subsequentes foi de apenas 3.083, em um universo de pouco mais de 1.200.000 mil matrículas para o segmento, o que representa aproximadamente apenas 0,25%.

No âmbito da educação superior, o Censo da Educação Superior (INEP, 2016) apontou que as matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior correspondiam apenas a 0,45% num conjunto de mais de 8 milhões.

Inclusão na educação superior

Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação
Brasil 2009-2016

Ano	Alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Percentual em relação ao total de matrículas na graduação
2009	20.530	0,34
2010	19.869	0,31
2011	22.455	0,33
2012	26.663	0,38
2013	29.221	0,40
2014	33.475	0,43
2015	37.986	0,47
2016	35.891	0,45

Fonte: MEC/Inep

Notas: Inclui alunos matriculados em Cursos de graduação e Sequencial de Formação Específica;
Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

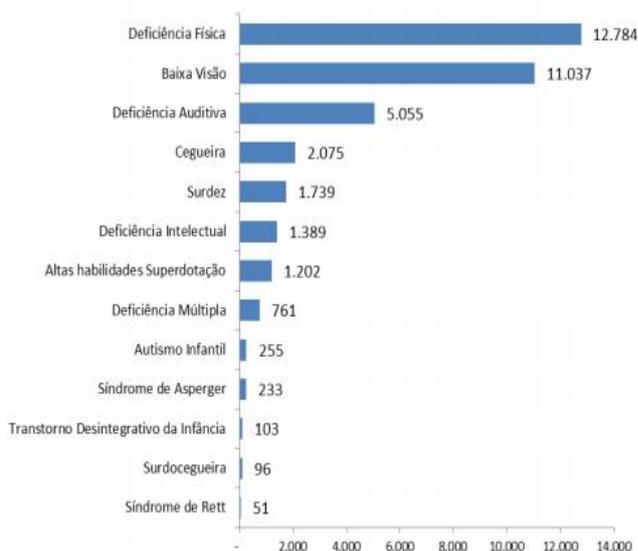


Figura 3: Inclusão na Educação Superior
Fonte: MEC/INEP, 2016

Das mais de 8 milhões de matrículas no ensino superior, apenas 1,5 milhões eram da rede pública federal, e dessas, somente 160.000 dos Institutos Federais (INEP, 2016).

Em síntese, é possível apontar que nas duas primeiras décadas do século XXI a prioridade no acesso à educação da pessoa com deficiência ocorreu no ensino básico. Entendendo que o ensino superior não é obrigatório, é compreensível o foco na formação na escola básica. Porém é importante considerar que as formações técnica e superior não estão alheias a este processo e que, portanto, há a necessidade de se pensar e executar políticas de inclusão educacional.

Outro aspecto a ser considerado são as taxas de conclusão do ensino técnico e superior entre pessoas com deficiência, pois vale ressaltar que inclusão não é só acesso, mas também permanência e conclusão.

Uma questão importante que levantamos é que o IF Sudeste MG ainda não possui consolidado um registro de acompanhamento de evolução das matrículas de

peças com deficiência nos últimos anos. É um trabalho em andamento, mas que ainda carece de informações. De concreto, observamos que no último processo seletivo, para ingresso no primeiro semestre de 2019, muitos cursos sequer tiveram a destinação de vagas para pessoa com deficiência, pois com a revisão do cálculo feito pelo IBGE, em Minas Gerais o percentual de pessoas com deficiência passou de 22% para pouco mais 8%, o que pesou negativamente na garantia e no atendimento à lei de cotas.

Uma possibilidade já pensada pela Coordenação de Ações Inclusivas é criar uma reserva de vagas para pessoa com deficiência a partir das vagas de ampla concorrência, pois estas estão condicionadas às definições da própria instituição, o que permite um redirecionamento de vagas, através de uma ação política institucional própria.

Além dos dados quantitativos, nos importa também buscar compreender a constituição do sentido de inclusão no ensino. Para isto, esta análise não segue um modelo pronto, mas uma filiação teórico-metodológica que destaca que “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (ORLANDI, 2015, p. 27). Assim as noções, conceitos e dispositivos utilizados são de nossa responsabilidade.

Nos capítulos 1, 2 e 3 realizamos uma descrição da educação especial, do paradigma de inclusão e da educação profissional no Brasil. Os estudos que embasaram essas descrições, aliados aos estudos do referencial teórico-metodológico nos permitiram elaborar uma síntese das formações discursivas, apresentada a seguir no quadro 3, que orbitam ao redor da formação educacional da pessoa com deficiência no Brasil. Essa elaboração exemplifica o primeiro momento do discurso, que é o da **constituição** (ORLANDI, 2005).

Quadro 3: Formações discursivas da educação especial no Brasil.

Discurso	Período	Condições de Produção Amplas	Marcas do discurso
FD1 – Médico	1854 a 1957 Brasil Imperial, República Velha, Estado Novo;	Criação das primeiras instituições assistencialistas;	Assistencialismo governamental; Incapacidade produtiva;

FD2 - Ensino – Integração	1957 a década de 1990 Nacional desenvolvimentista, Regime Militar e Redemocratização;	Criação de marcos legais da educação especial no âmbito da legislação educacional; Ampliação do número instituições assistencialistas;	Assistencialismo governamental e filantrópico; Necessidade de socialização; Individualização das ações; Foco na deficiência; Educação Especial como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino;
FD3 - Ensino - Inclusão	Meados da década de 1990 até os dias atuais Redemocratização (avanço das políticas neoliberais, populismo, crises econômica, política e institucional);	Redefinição dos marcos legais; Elaboração de políticas internacionais e nacionais de inclusão;	Coletivização das ações; Foco nas potencialidades; Educação Especial na perspectiva inclusiva como modalidade do sistema regular de ensino (ano 2008);

Fonte: O autor

O quadro anterior indica 3 formações discursivas (FD1, FD2 e FD3), com destaque para as condições de produção amplas e para marcas do discurso. Embora estejam segmentados cronologicamente, todos estes discursos permeiam a história da educação especial brasileira, pois ainda que exista uma política nacional definida atualmente, há sempre o embate com os demais discursos. São estas formações discursivas que permearão a memória discursiva dos sujeitos, estejam eles conscientes disso ou não.

O segundo momento, da **formulação**, é o momento da enunciação. No quadro destacamos as condições de produção e marcas do discurso em um caráter mais amplo, macro. Em um caráter mais específico, micro, temos condições de produção estritas, como por exemplo, a forma de realização das entrevistas, e marcas do discurso do sujeito, como por exemplo, verbos, advérbios e adjetivos utilizados.

As enunciações não são construções próprias do sujeito, mas sim reproduções de discursos os quais este acredita ser o autor, como nesta própria frase.

Nesta perspectiva, Pêcheux (1975) diz que embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo. Todo sujeito falante tem a ilusão subjetiva não apenas de ser a origem do sentido (esquecimento nº1), mas também de ter domínio daquilo que diz. Pensa ser único e absoluto no processo de enunciação, tendo o domínio das estratégias discursivas de seu dizer (ilusão - esquecimento nº2) (FERREIRA, 2003, p. 150).

Esquecimento número 1 e número 2 são conceitos da AD que se referem ao processo de enunciação. No esquecimento nº 1 o sujeito acredita ser a origem da enunciação e no nº 2 ele realiza uma seleção no enunciado ao mesmo tempo em que apaga outros (FERREIRA, 2003).

Ao dizer aquilo que já foi dito, o sujeito está parafraseando, à sua maneira, discursos presentes no seu contexto histórico. Em AD, a paráfrase é um conceito que representa a continuidade de algo, ou seja, é um processo de estabilização. Por outro lado, há também o conceito de polissemia, que é justamente o processo de desestabilização, de ruptura de discursos, e que permite a formação de novos sentidos (ORLANDI, 2015).

O desenrolar da história humana traz consigo novos contextos e novas linguagens, e conseqüentemente ressignifica os sentidos produzidos, também chamados de equívocos. Portanto, paráfrase e polissemia:

[...] são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 2015, p.36)

Para a AD é a partir desses conceitos que o sujeito formula a enunciação do discurso, acessando a memória discursiva, selecionando o que lhe parece próprio, repetindo mnemonicamente e/ou formalmente. Nesse ínterim, do fazer e refazer

discursivo, numa repetição histórica é que novos sentidos fluem. Dessa maneira é que a enunciação se torna um momento fundamental nesta pesquisa.

4.3. Condições de Produção Estrita

São as condições que se referem ao momento do acontecimento, que neste caso corresponde ao cenário institucional no momento da coleta de dados.

O cenário em questão é de final de segundo semestre letivo de 2018, de reestabelecimento das atividades e relações profissionais entre gestão institucional e técnicos administrativos, devido aos embates do primeiro semestre e que culminou em uma greve que durou mais de 30 dias nas unidades no município de Juiz de Fora, o que reverberou significativamente na comunidade acadêmica. É também um cenário de um ano pós-aprovação da política institucional de inclusão, com exercício das primeiras avaliações e revisões.

No que tange às entrevistas, realizadas dentro deste cenário, temos que estas se constituíram da livre iniciativa dos convidados. Foram convidados 05 membros de cada grupo já explicitado, os quais 16 retornaram positivamente e 04 pediram prazo para retorno, entretanto após alguns contatos não deram mais retorno. Dos 16 aptos, conseguimos realizar as entrevistas com apenas 09, por diversos motivos, mas principalmente por dificuldade de agenda e/ou deslocamento entre cidades.

As 09 entrevistas realizadas englobam membros de todos os grupos e representa a comunidade acadêmica dos três maiores *campi*, Juiz de Fora (Reitoria e *campus*), Barbacena e Rio Pomba. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da instituição nos respectivos municípios e em duas delas fizemos uso do recurso de vídeo operado por técnico de audiovisual.

As entrevistas com os sujeitos de pesquisa foram transcritas e o material analisado. Na tabela a seguir apresentamos os sujeitos com os codinomes escolhidos por eles próprios.

Tabela 2 - Sujeitos de pesquisa

Codiname	Grupo/posição sujeito	Unidade	Setor/nível	Ingresso na Instituição
Elô	A	Rio Pomba	Graduação	2017
Júlio	A	Rio Pomba	Graduação	2017
Laurine	B	Juiz de Fora	Técnico Subsequente	2015
Will	B	Juiz de Fora	Técnico Subsequente	2015
Capoeira	B	Rio Pomba	Graduação	2015
Maçaneta	C	Juiz de Fora	Ensino	2017
Maia	C	Juiz de Fora	Ensino	2010
Mariana	D	Barbacena	Ensino	2012
Claudia	D	Juiz de Fora	Ensino	2010

Fonte: o autor.

4.4 A compreensão de inclusão

A questão que desencadeia a análise é: o que é inclusão? Esta questão é de nossa responsabilidade, ou seja, ela não possui uma única forma ou possibilidade de ser feita, e foi elaborada porque partimos da percepção de que a mesma permite a construção de múltiplos sentidos. Múltiplos sentidos porque a compreensão de inclusão é atravessada por distintos discursos.

***Claudia** - O que é inclusão para mim? É, uma boa, uma boa pergunta, eu acho né, no meu ponto de vista a inclusão, ela vem para que a gente não tenha barreiras, não tenha limites, não tenha a diferenciação entre nenhum... nenhum ser humano, nenhuma pessoa...Eu entendo que todos nós de alguma forma precisamos ser incluídos...das diversas formas, cada um tem uma certa limitação, tem uma diferença. A própria diferença do ser humano, a gente precisa aceitar. Isso já é uma, uma inclusão da pessoa para o nome que você entende e respeita, mas a inclusão mais no sentido né de uma, de uma pessoa com deficiência no ambiente escolar, que eu acho que é um pouco a ideia, eu entendo que a gente ter formas, ferramentas e mecanismos para auxiliar né? para facilitar o processo de ensino desse aluno da melhor, da melhor maneira possível, garantindo a ele que ele tenha as mesmas condições que um aluno que não possua né? entre aspas, nenhum tipo de deficiência, mas que ele tenha acesso à aquele ensino da mesma maneira, da mesma qualidade, mas com utilização de outras ferramentas.*

Mariana - Bom, por inclusão eu entendo que é o aluno está de fato inserido no ambiente escolar, eu acho que vai além dele ter acesso ao processo seletivo, fazer matrícula e frequentar as aulas. Eu acho é ele realmente fazer parte do ambiente escolar né? Sendo tratado com igualdade, sendo fornecido a ele condições pra isso. Eu entendo

que é ele se sentir realmente pertencente aquele grupo, aquele espaço que ele tá dentro da escola. Eu vejo a inclusão dessa forma.

Antes da realização das entrevistas explicamos as motivações e o desenvolvimento da pesquisa. Fica evidente que ao esclarecer isso há, em certa medida, uma interferência, ou pelo menos, uma influência na postura do participante, que entende a temática da inclusão sempre relacionada à educação. Também é importante considerar que os trechos transcritos reproduzem a percepção de profissionais da educação e que dessa forma é esperado que relacione inclusão diretamente com educação.

É interessante notar que enquanto Claudia desenvolve uma fala partindo de uma concepção geral e enveredando para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, Mariana fixa seu entendimento no âmbito escolar, mas não direciona para um conjunto de pessoas.

A ideia de inclusão é algo externo, que vem de algum lugar. É como se não fosse parte da realidade do sujeito ou algo que ele não tenha se questionado ainda (“o que é inclusão pra mim?”). De modo que para refletir acerca da questão o sujeito aciona a memória discursiva buscando porto seguro na paráfrase: “... *ela vem para que a gente não tenha barreiras, não tenha limites, não tenha a diferenciação...*”, para em seguida trazer enunciações contrárias: “*Eu entendo que todos nós de alguma forma precisamos ser incluídos...das diversas formas, cada um tem uma certa limitação, tem uma diferença.*”

A frase demonstra que no contexto institucional a temática é recente, embora o paradigma já tenha quase três décadas. Isso não quer dizer seja uma falha, pois vale lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão é de 2015 e que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é de 2008.

Outras concepções de inclusão também se destacam:

Capoeira - *Inclusão é a ação de fazer alguém se tornar um ser comum dentro de um grupo social, assim passando a ter acesso aos mesmos direitos que todos desse grupo [grifo do autor].*

Maçaneta - *Se for em relação às pessoas com deficiência, dar os recursos tecnológicos, recursos humanos e materiais para que eles possam desenvolver e assim vai, né? Eu acho que inclusão é isso: é quando uma pessoa ela pode exercer o seu direito à cidadania de forma ampla e abrangente [grifo do autor].*

Maia - *Eu penso que não deveria ser necessário esse movimento de incluir; que isso deveria ser algo natural. Mas que infelizmente por todo processo histórico que a gente já vivenciou e de que essas pessoas...no caso que eu tô falando das pessoas com deficiência né? elas foram relegadas aí da sociedade, foram tratadas até como um bicho né? até como maldição [grifo do autor].*

Elô - *Então, inclusão é, na minha opinião, quando se torna necessário a percepção de inclusão de qualquer aluno...Mas se você perguntar às pessoas o que significa inclusão parece uma opinião muito antiga [grifo do autor].*

Laurine - *Então, eu compreendo a inclusão... de duas formas, assim: é, a inclusão através das provas, das cotas que existem... E também nós temos a inclusão para deficientes né? Surdo, mudo, cadeirante... [grifos do autor].*

As nuances na percepção de inclusão chamamos de deslizamento. Este representa as possibilidades de um discurso em um determinado período sócio-histórico. Nos fragmentos anteriores a inclusão é percebida como uma ação, um movimento, a garantia de acessibilidade através de recursos e instrumentos, direcionada a qualquer sujeito e/ou ao sujeito deficiente. Ou seja, uma resposta a um problema de organização e reprodução da sociedade. A percepção de que inclusão que deveria ser algo natural também expressa a existência de um problema social.

As percepções variam, mas ensejam uma compreensão de inclusão que transita por entre a inclusão social de minorias, em termos de direito, desembocando na perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência. Essa compreensão se alicerça no entendimento do que é o direito, o direito a ser cidadão e uma compreensão que aciona memória. Uma memória do dizer, da necessidade de defesa de direitos, o que demonstra a existência de uma sociedade desigual, e uma memória (registro histórico), de uma sociedade que instituiu a violência, desamparo e descaso para com deficientes.

A inclusão, entendida como um campo luta por direitos, como o direito à educação, é concebida por meio de instrumentos, como as cotas e os recursos tecnológicos, necessários para aliviar disparidades educacionais no país e para garantir autonomia das pessoas.

A legislação é um instrumento de difusão de discursos. A amplitude de sua divulgação e de seu conhecimento que mobiliza a sociedade, daí a importância da mídia e das ferramentas de comunicação.

Os sujeitos ao expressarem seu entendimento de inclusão e se colocarem em defesa do discurso de inclusão professam valores sócio-históricos. Eles não só criam uma percepção, mas reproduzem aquilo que mais lhe significa.

De maneira geral a formação sócio-histórica do sujeito presente na sociedade brasileira é a capitalista, do sujeito dotado de direitos e deveres, atravessado por normas e individualizado pelo Estado (Ex: Cadastro de Pessoas Físicas - CPF). Essa forma coaduna com a formação discursiva que descrevemos no quadro 3 como FD3, que está alinhada ao paradigma de inclusão e de seus documentos basilares, as declarações de Jomtien e Salamanca.

O discurso de inclusão é, portanto, também, uma percepção do que é a deficiência. Essa percepção de deficiência será impressa em documentos ao mesmo tempo em que se constitui em práticas. Vejamos como estas práticas se materializam no IF Sudeste MG.

4.4.1 A compreensão das ações de inclusão de pessoas com deficiência no IF Sudeste MG

Se o discurso de inclusão é também uma percepção da deficiência, este por sua vez se torna um signo, que gera uma informação e mobiliza sentidos. Que sentidos são esses mobilizados dentro do espaço institucional?

Para encontrar esses sentidos partimos do ponto elementar: a instituição possui alunos e servidores com deficiência. Pensando na perspectiva da relação com alunos é importante analisar como é a relação entre deficientes e não deficientes. Entretanto é preciso destacar as mudanças recentes ocorridas no processo de ingresso discente e que irão impactar nesta relação.

O último processo seletivo da instituição sofreu com alterações no percentual de reserva de vagas para pessoa com deficiência em função da reformulação do cálculo estabelecido pelo IBGE no último ano a partir da portaria 01/2018.

A reformulação do cálculo, segundo a nota técnica, ocorreu porque no Censo de 2010 o critério de identificação utilizado foi o que considerava pessoa com deficiência os indivíduos que responderam ter pelo menos alguma dificuldade em uma ou mais questões relativas à capacidade de enxergar, de ouvir, de caminhar, e/ou com algum déficit intelectual.

Dessa forma o levantamento apontou que mais de 45 milhões de brasileiros possuíam alguma deficiência. Entretanto, a partir de discussões ao longo da década, o órgão acatou uma política de revisão de suas práticas e encaminhou uma revisão dos dados e dos critérios de apuração, o que levou a uma diminuição dos dados obtidos pelo Censo. Com isso, houve uma redução dos percentuais de cada estado, o que se refletiu na política de cotas.

No estado de Minas Gerais, o Censo apontava um percentual de 22,62% da população com algum grau de deficiência até meados de 2018. Com a revisão o índice considerado passa a ser de 8,43% ao invés dos 22,62%.

No IF Sudeste MG, os editais do processo seletivo de 2019/1 sofreram com o declínio das vagas para PcD. Para se ter uma ideia, apenas os cursos a partir de 37 vagas tiveram 1 vaga disponível para deficientes. Essa situação se impõem também como um grande desafio institucional uma vez que, seguindo rigorosamente o método adotado para a reserva de vagas, a tendência é que as portas da instituição estejam cada vez mais fechadas para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência.

Mesmo com essa mudança de cenário é importante questionar sobre como a instituição se organiza para atender a pessoa com deficiência. Isso é necessário para compreender a relação entre os sujeitos e posições que ocupam. É aqui que utilizamos os dispositivos analíticos que já mencionamos anteriormente (quem fala, o que fala, de onde fala, para quem fala e por que fala).

***Elô** - Quando comecei aqui, as posições [sobre atendimento a alunos com deficiência] não eram consistentes.*

Posições inconsistentes significam uma dificuldade institucional em ter diretrizes objetivas sobre como garantir o processo de ensino-aprendizagem a partir das necessidades educacionais do aluno com deficiência. Dificuldade encontrada na relação professor-aluno.

***Elô** [...] o NAI iniciou um diálogo com os professores e explicaram, e aí os professores começaram a melhorar e eu agradeço muito ao NAI que teve essa preocupação com os professores que não tem esse conhecimento sobre o tema, eles acabavam deixando de lado, pensando que essa responsabilidade não era deles [...].*

O papel do NAI assume relevância não só na relação professor-aluno, mas também na de aluno-aluno.

Elô - [...] alunos também tem essa dificuldade. Bom, inclusão não é falar que precisa estar incluso, precisa de muitas pesquisas né? não... não pode por exemplo haver bullying né?, precisa de muita conversa, de muito diálogo, de muito apoio e ajuda. E que as pessoas possam entender claro o real significado de inclusão... o NAI me ajuda muito em relação a isso. [grifo do autor]

Júlio - Eu sempre fui desprezado com relação a isso né? é uma ação de preconceito. E aí quando eu comecei a participar do NAI, conversava com a coordenadora, e ela se posicionava entendendo que alunos surdos tinham necessidades diferentes dos demais alunos, ela entendia que eles precisavam de determinadas adaptações em relação ao português. E aí os professores foram fazendo as modificações com o acompanhamento do NAI e isso foi modificando e evoluindo. [grifo do autor]

Destacamos as palavras *preconceito* e *bullying* porque, em nosso, entendimento, elas possuem forte impacto e assim, quando enunciadas, nos acedem uma luz sobre o porquê estão presentes uma fala. Elas simbolizam a existência de barreiras nas relações.

Embora a formação dos núcleos seja recente, como mencionado no capítulo 3, desde que surgiram após a aprovação da política institucional de inclusão, eles já assumem papel preponderante na formação dos alunos atendidos. E embora também estejam em processo de organização nos *campi*, visto que até a implantação da política só as três maiores unidades (Barbacena, Juiz de fora e Rio Pomba) possuíam o antigo núcleo, o NAPNE, a introdução dos NAIs significou um ganho institucional já que ele é o elo entre a nova política e a comunidade acadêmica.

Maia – [...] eu acho também que a gente já avançou muito, se a gente olhar pra trás, antes da política que a gente tinha, a gente tinha dois NAPNEs que era o “eu” NAPNE, né? Sem nenhuma perspectiva [...].

A figura do “eu NAPNE” é uma crítica ao desenvolvimento do Programa TEC NEP dentro da instituição, e que também era comum em outras instituições, onde havia um descompasso entre a política do programa e a sua execução, com o desvirtuamento de sua finalidade. A crítica vem no sentido de apontar que

profissionais, com e sem a devida qualificação para atuar no núcleo, eram alocados, muitas vezes sozinhos no setor, daí a expressão “eu NAPNE”.

Situações como a ausência de conhecimento ligado à temática e o acúmulo de funções que não condiziam com o trabalho desenvolvido pelo núcleo culminavam na ineficiência do trabalho prestado colocando tanto o(s) servidor(es) quanto o próprio setor em descrédito diante da comunidade acadêmica. Tais situações foram objeto de análise para a implantação da nova política.

Assim a preocupação com a lotação de servidores ligados à área e/ou com capacitação e vivência com a temática passou a ser uma prerrogativa para a função de Coordenador do NAI.

Isto não impede a atuação de outros servidores, como das áreas pedagógicas e administrativas, mas que estejam capacitados ou subordinados a uma chefia que tenha a devida competência para planejar e executar a política institucional de inclusão, gerenciar o atendimento aos alunos assistidos pelo núcleo e responder às demandas processuais e consultivas, que não são incomuns.

O destaque dado ao papel do NAI cria um novo sentido para a percepção de inclusão dentro da instituição. Isto porque na perspectiva presente no PDI, a construção de uma política institucional de inclusão deve se respaldar na nota técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE, sobre a implantação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal, e na Recomendação nº. 01/2014/AGU/PGF/PF IF SUDESTE MG.

Esta nota orienta sobre execução de obras e serviços de engenharia na instituição (BRASIL, 2014). Ela demonstra uma percepção de inclusão com ênfase na acessibilidade arquitetônica, algo semelhante ao que apontou Almeida (2016), que concluiu que o sentido de inclusão mobilizado pela comunidade acadêmica da UFJF se liga fortemente à acessibilidade arquitetônica.

Ao receber destaques, elogios e críticas, o NAI representa a produção de uma ressignificação de inclusão, introduzindo um imaginário de inclusão para além da acessibilidade arquitetônica nos sujeitos que direta ou indiretamente se relacionam com ele.

Esta produção de um novo sentido, na perspectiva da AD, se denomina polissemia. Ela apresenta um deslizamento de sentido que aos poucos vai se estabilizando e ganhando corpo. No novo sentido, o NAI é sinônimo de inclusão na

instituição. Ele passa a ser compreendido como à inclusão em si (NAI=inclusão) e não como setor que é que responsável pelas ações de inclusão.

O novo sentido atribuído nos alerta para a possibilidade de um discurso, que é o da estigmatização da pessoa com deficiência, quando o aluno é visto apenas como aluno do NAI, e não do conjunto da instituição, o que marca sensivelmente sua trajetória acadêmica.

Outro ponto relevante acerca do atendimento institucional à pessoa com deficiência é que não há um acompanhamento consolidado da evolução de matrículas de alunos com deficiência nos últimos anos.

Esse trabalho está em andamento, em fase inicial, pela atual Coordenação de Ações Inclusivas, como apresentamos no capítulo 3, o que nos dá indícios de que é possível existirem inconsistências nas informações registradas junto aos sistemas de controle. O que se coloca então como um desafio, estabelecer um controle de dados de registro de matrícula, fluxo de atendimento e conclusão de alunos com deficiência, pois isto perpassa pela autodeclaração e pela qualidade do atendimento prestado pela instituição.

Se o estudante, principalmente aquele que é maior de idade, não se apresenta para instituição ou se a instituição não consegue apresentar seus serviços para o estudante cria-se uma limitação de informações.

Maçaneta - *Eu acho que o instituto também é falho no quesito de perguntar ao discente ou servidor com deficiência como ele deve ser atendido, como ele gostaria de ser atendido, né? A gente ainda não encontrou uma fórmula de equalizar isso, né? Do aluno ou servidor consegui dosar isso de maneira que a gente consegue executar. Ainda é falho nesse processo.*

Júnio - *Bom, o ano passado, em 2017, quando não sabiam que eu era surdo, o ano começou, não tinha intérprete, eu lá sentado, era só oralização, e eu sem entender nada...*

Quando a comunicação ocorre, outros fatores emergem como desafios para o planejamento e execução do atendimento por parte da instituição.

Maçaneta - *Também em relação à inclusão no instituto por parte docente há uma grande resistência às adaptações mesmo com guia orientador. Hoje mesmo eu estou lendo o RAT e aí o RAT prevê as ações que o guia orientador fala, né? E aí lá, como todo RAT, né, como todo regulamento, ele prevê as obrigações e deveres e também direitos e aí lá ele fala da obrigatoriedade do docente fazer*

as alterações curriculares, de atividades, de maneiras de avaliação, de atendimento individual, de planejamento. E eu não vejo isso acontecer e de maneira, né? Normalmente os professores, os docentes, eles se recusam a fazer esse processo justamente por causa do trabalho, né?

Elô - *O governo, a instituição não cumpre a lei, e junto com o apoio da minha mãe a gente tá com um processo judicial contra a instituição...*

Capoeira - *É preciso um diálogo mais aprofundado entre corpo discente e corpo docente para que a inclusão passe a acontecer de forma mais efetiva.*

A introdução do guia orientador, desde sua aprovação em 2017, ainda tem exigido um grande esforço da CAI no sentido de divulgar a política e de proporcionar os servidores um maior conhecimento da proposta.

Uma das formas de promover a difusão do conteúdo do guia das ações inclusivas foi a reformulação dos Regulamentos de Ensino Técnico (RAT) e de Graduação (RAG). Em ambos, foram realizadas modificações no intuito de melhor atender ao estudante público-alvo da Educação Especial. Modificações tais como: introdução da disciplina Libras de forma obrigatória e optativa, de acordo com a modalidade; flexibilização e adaptações curriculares e de verificação de rendimento acadêmico; adaptações na confecção de histórico e diplomas; flexibilização nos processos de matrícula, rematrícula e renovação de matrícula, trancamento e cancelamento. Todos estes processos possuem como referência a legislação vigente.

Art. 16 §3º I - Os discentes público-alvo da educação especial não serão obrigados a cursar todas as disciplinas do primeiro período, considerando suas possíveis limitações ou mesmo as limitações da instituição em atendê-los (BRASIL, 2018, p.11).

Art. 33 §1ºI - No caso dos discentes público-alvo da educação especial, deverão ser registradas as adaptações realizadas, os suportes disponibilizados e o acompanhamento a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deverá ser construído e reavaliado a cada dois meses por equipe multidisciplinar, conforme política institucional de inclusão (Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG) (BRASIL, 2018, p. 21).

É fato que existe uma dificuldade de execução da legislação por parte da instituição. Processos judiciais movidos por estudantes e seus familiares não são

uma raridade. A maior parte dos questionamentos está relacionada à ausência e/ou ao número insuficiente de tradutores e intérpretes de Libras.

Para a dificuldade de execução da legislação são apontados discursos de que: há um desconhecimento da legislação educacional que garante direitos das pessoas com deficiência; ou que diferentes interpretações são feitas sobre a legislação; ou que ainda há uma burocracia muito grande dentro do serviço público federal e que isso muitas vezes não permite, por exemplo, a contratação de um profissional e/ou a compra de um equipamento para prestação de atendimento em tempo hábil.

Maçaneta - Eu acho que a inclusão do Instituto Federal ainda é um bebê, né? Eu acho que ele ainda tá engatinhando na forma que ele deve fazer. Algumas ações pontuais, né, mas o entendimento acho que ele é muito limitado, assim. Principalmente na visão de gestor, talvez principalmente na visão de gestores, quando a falta o recurso material ou humano, o gestor para de fazer o planejamento acontecer e se não for na justiça o problema não é resolvido... “ah, eu acredito nesse ponto de vista e aí mesmo a legislação falando que tem esses dois pontos, mas eu acredito nesse aí a gente ignora o outro; o que a legislação fala, a gente só segue um ponto, esse determinado ponto que é o que eu concordo”.

A legislação em si não é totalmente objetiva porque ela é fruto de disputas políticas e, portanto, acaba sendo elaborada com discursos híbridos, o que muitas vezes se torna um problema. No campo da educação especial não é diferente, há uma intensa disputa política e ideológica entre diferentes grupos de pessoas com deficiência e também entre grupos ideologicamente organizados na vertente da educação inclusiva, dividida entre inclusão e inclusão total, e na vertente dos grupos filantrópicos.

Uma discussão sempre polêmica e que expressa essa disputa se dá acerca do texto da LDB que determina que o atendimento educacional especializado se dê preferencialmente na rede regular de ensino. O uso do termo *preferencialmente* expressa a tentativa do legislador em garantir a atuação de grupos historicamente consolidados e também uma forma de desobrigar o Estado a ser o único agente responsável pela realização do atendimento.

As imprecisões, as “brechas” e as lacunas da legislação permitem a produção de diferentes sentidos e interpretações, seja por parte quem atua diretamente no atendimento, seja por parte dos gestores. Isso representa nada mais que a forma

como os sujeitos compreendem a deficiência e o estigma que paira sobre ela. Essa compreensão é determinante para perpetuar outra ideia, a de descompasso entre teoria e prática.

Maia - É lindo o que tá garantido na legislação, né? E a gente tem muitas leis inclusive, que respaldam, que garantem. No entanto, a gente sabe, quem lida com isso, que na prática não é isso que acontece. Não é realmente aquele negócio perfeito, bonito, redondo do jeito que tá ali. E aí eu acho que tem acontecido uma coisa muito perversa: que é pregado uma coisa e a gente não tem conseguido efetivar isso. Eu faço até minha meia culpa também enquanto profissional da educação, né?... de que a gente não tem conseguido dar conta dessas demandas que esses alunos têm apresentado para as instituições de ensino e aí eu tenho percebido que muitas instituições estão negligenciando isso e estão forjando um atendimento, forjando uma inclusão, que na verdade é mais do mesmo.

A percepção de distinção entre teoria e prática, bem como a percepção de negligência institucional de atendimento especializado nos leva a pensar sobre o seguinte aspecto: a ausência de uma diretriz para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

Como destacamos na introdução e no capítulo 2, em 2009 o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB 04/2009 que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O modelo atual da EPCT abrange educação básica e superior, entretanto a rede não aplica o AEE para a educação básica. A Rede aplicava o modelo do Programa Ação TEC NEP, vigente até 2011, e após esse período se valia basicamente da Nota Técnica Nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE, presente no PDI do IF Sudeste MG de 2014. Nota esta que finalizou seu texto indicando a necessidade de se criar uma política institucional de acessibilidade.

Embora o IF Sudeste MG possua sua política institucional de inclusão é possível dizer que, quase dois anos depois de sua aprovação, ela ainda é um instrumento pouco conhecido, a não ser pelo NAI, como já destacamos. Assim como a política institucional, o AEE também é pouco conhecido pela comunidade acadêmica, a não ser por parte dos servidores diretamente ligados à área.

Capoeira - Nunca li nada sobre, mas pelo que já me disseram é a conduta de ensino de profissionais que possuem capacitação específica para atender alunos com alguma determinada deficiência.

Cláudia - Então não... não conheço muito assunto né? Vou te ser sincero, já li alguns artigos com relação ao perfil do profissional que ele busca, mas muito vagamente, então te confesso que eu sei mais é que já assisti palestra, já sei qual que é o cuidado de ser profissional com relação a toda uma equipe multidisciplinar para trabalhar com esse público, a buscar ferramentas, a buscar metodologias pedagógicas, eu sei que vai muito nesse sentido, mas eu não sei muito a fundo te falar o que é o perfil, assim no seu no cerne da questão mesmo, objetivo dele, é até difícil a gente falar que porque é uma situação também que não tem receita de bolo, então não há como falar assim: ah porque se eu sou um professor eu dou aula eu sei. É fácil dizer que o professor faz, mas um profissional aí ele tem que ver passar por várias questões vários assuntos...

Maçaneta - A gente não tem AEE dentro da nossa instituição e a gente é Educação Básica, Profissional, mesmo o ensino superior. E é claro que o AEE contribui bastante com todo o método do aluno, apesar de atualmente a gente não ter...

A julgar pelo conjunto de legislações educacionais existentes no país é possível que haja o desconhecimento ou conhecimento superficial de parte destas. Entretanto esta situação em relação às políticas públicas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência por parte de profissionais e futuros profissionais da educação abre espaço para a consolidação de estigmas e certamente dificulta a realização de mudanças na perspectiva de um melhor atendimento.

A ideia de um AEE para a EPCT pode ser vista como uma possibilidade para que a Rede Federal efetive o atendimento da pessoa com deficiência. Uma política da Rede Federal é importante porque ainda que as instituições desenvolvam suas políticas, há sempre o questionamento por parte da comunidade acadêmica acerca do que os órgãos do governo federal, como MEC e SETEC, estão indicando como referencial.

O IF Sudeste MG tem sua política, mas como no imaginário popular, “santo de casa não faz milagre” porque cobrar a execução desta política também se torna um desafio.

O conhecimento e a existência de uma legislação específica para a Rede Federal não significa a solução de todos os problemas porque, novamente, entra em cena o embate entre teoria e prática.

Maia - O AEE na Educação Básica, novamente, eu avalio como uma proposta pensada muito interessante pensado e proposta na lei né? Mas na prática conheço muitas realidades tristes, já tive em situação... quando eu nem trabalhava com inclusão, tive numa escola estadual ou municipal, não me lembro, eu perguntei para professora onde que era a salas de recursos multifuncionais, que eu já tinha escutado queria ver o que que é, que eu imaginava uma coisa linda assim né? Sala de Recursos Multifuncionais! E a pessoa me mostrou uma caixinha de sapato.

O AEE da Educação Básica se apresenta como uma tentativa de normatização de procedimentos para o discente público-alvo da educação. Uma normatização, aplicável a nível nacional, que certamente deverá passar por reavaliação, visto que completará 10 anos em 2019.

Com esta reavaliação entendemos que também é relevante que sejam pensadas formas de articulação com a formação técnica profissional e superior por entender que o sistema de educação deve sempre, na medida do possível, estabelecer um diálogo entre suas instâncias e as normativas que organizam o serviço prestado ao país.

Por exemplo, nós temos em algumas universidades do país, como a Universidade Federal de São Carlos, curso superior de formação de professores para a Educação Especial, que formam profissionais para atuarem em sua maioria na educação básica. Entretanto é importante que esse profissional também tenha em sua formação uma preparação inicial para o atendimento no ensino superior e no ensino técnico, pois a sua formação certamente irá possibilitar as instituições que revejam suas políticas de atendimento à pessoa com deficiência.

Assim como a existência da legislação não garante a efetividade do atendimento, a presença do professor de AEE por si só não significa a solução dos problemas. Na verdade, tanto a legislação, quanto a existência de profissionais, seja o professor de AEE, o tradutor e intérprete de Libras, o revisor de Braille, entre outros, munidos de ferramentas ligadas à tecnologia assistiva formam um conjunto de instrumentos, profissionais e recursos que tem por objetivo efetivar a acessibilidade no âmbito do ensino.

Maia - Eu acho que a gente, meu modo de pensar o AEE na educação profissional e tecnológica e superior, através de... não necessariamente no formato que se tem na Educação Básica, mas parecido por exemplo, a gente não precisa ter uma sala de recursos

multifuncionais, talvez nem o professor de AEE. Talvez! Eu digo assim, na verdade seria interessante ter um professor de AEE, mas o que eu digo é, não tô extinguindo não, eu desejo muito que todos institutos federais e todas universidades tenham professor de AEE, mas às vezes as pessoas criam em cima desse professor do AEE que ele é o salvador da pátria, que ele vai dar conta de todos os casos e aí, até lá retomando que eu falei da Educação Básica, tipo assim, eu tenho professor de AEE já está resolvido meu problema. Não! [...] Eu acho que na educação superior e profissional e tecnológica o peso maior, da responsabilidade é professor Regente.[...] Então quando eu falo, às vezes, que nem precisa do professor do AEE eu quero dizer assim, que os professores são capazes de atender esses alunos só que eles não têm o hábito né? ...de pensar esse aluno de projetar uma aula, de planejar uma aula para esse, para esse aluno não, tendo esse aluno na sala de aula. Então eu penso que AEE é necessário e possível na Educação Profissional e Tecnológica, copiando sim um pouco os moldes da Educação Básica, mas eu acho que puxando muito mais responsabilidade dos professores regentes e contando muito com os outros setores da instituição, setor pedagógico e tal, mas não excluo o professor de AEE não, acho que seria, acho que tem que ser até um AEE multiprofissional não pode ser um AEE de um professor.

É importante destacar que o IF Sudeste MG não possui professor de AEE em seu quadro de servidores. A perspectiva desse profissional vem no sentido de criar melhores condições de atendimento e no diálogo sobre inclusão.

Em síntese, a percepção de inclusão de pessoas com deficiência no IF Sudeste MG é a de que temos avanços, mas que estes ainda são pequenos em relação aos desafios presentes no dia a dia da instituição.

Cláudia - *Eu percebo que a gente está muito longe do que eu gostaria que estivesse né? E o que eu gostaria que estivesse eu te confesso que ainda é bem pouco do que nós deveríamos estar, então assim eu sou bem pé no chão nesse ponto de pensar que não adianta eu ser utópica... achando que de uma hora para outra a gente vai sensibilizar, a gente vai conseguir ter condições arquitetônicas para isso que, a gente vai ter condições de dede instrumentos de mecanismos em sala no dia a dia para todo esse apoio. Então eu acho que hoje no Instituto a gente tá bem longe porque a gente vai crescendo à medida que é entre aspas né?... que o “problema aparece”.*

Elô – *[...] a comunicação é algo muito importante no processo de inclusão e o instituto precisa entender isso.*

Maçaneta – *[...] a nossa instituição precisa passar nesse momento pra área de inclusão e aí não só de inclusão de pessoas com deficiências, mas de tantas outras frentes que essas pessoas começaram a chegar, começaram a ter acesso e eu acho que é um*

caminho sem volta. Elas vão ter acesso e vão ter ainda mais acesso. E aí as pessoas vão sofrer se a instituição não se preparar.

Os sujeitos, a partir de sua posição em relação à instituição, sejam como servidor, gestor, ou discente, se colocam agentes responsáveis pelo processo de inclusão.

Cláudia - [...] *é esse desafio que eu tenho... na minha posição de gestão, de sensibilizar, de ter um apoio da minha equipe para poder tá executando, tá fomentando políticas, está fomentando ações para minimizar as diferenças para que a gente tenha um aprendizado... eu preciso também conscientizar todos os dias os gestores né? As pessoas, na melhor maneira possível, de estar sensível à questão, de pelo menos está sensível...*

Elô - *Bom sim, eu tenho sim uma responsabilidade em relação a inclusão né? e na minha opinião a gente precisa entender... ter bastante diálogo, bastante conversa para que o instituto possa aprender e se desenvolver, para que ele possa melhorar e se aprimorar, principalmente no ensino superior...*

Capoeira - *Acredito que os objetivos da instituição sobre a inclusão deveriam ser postos em discussão por todos os profissionais envolvidos, para que se possa alinhar ideias, mantendo o que é possível retirar o que está sendo proposto, mas não é cumprido, e principalmente criar novas estratégias. A mudança partirá de uma conscientização franca e transparente de todos sobre o que é inclusão e o que é preciso fazer para trazê-la à tona na instituição.*

A percepção é a de que há muito que se fazer para aprimorar o entendimento acerca da inclusão e o atendimento prestado. De fato, não é, e continuará não sendo uma tarefa fácil, pois são inúmeras frentes de trabalho que englobam a sensibilizam da comunidade acadêmica para o tema, o atendimento nos processos seletivos e no dia a dia acadêmico, a busca pela capacitação de servidores, o planejamento, a execução e a revisão de planos de ação e da política, entre outras.

A luta constante é pelo fim do preconceito e da estigmatização das pessoas com deficiência. É uma luta pelo respeito à diferença e pela garantia de direitos, pois no âmbito da escolarização da pessoa com deficiência ainda temos muito trabalho a ser feito. Assim não podemos, nem devemos, nos conformar com a sociedade desigual na qual estamos inseridos e com renegar as possibilidades de mudança.

Sobre o estigma é importante frisar que este é resultado de uma produção de sentido sobre alguma coisa ou algum ser/grupo. É a substantivação de algo/alguém:

“o negro”, “o deficiente”, “o imigrante”, “a puta”, “o favelado”, “a bixa”. Tal substantivação, em alguns casos, anula o sujeito e o transforma no próprio estigma.

Do ponto de vista discursivo, em muitas situações, a resposta dada pelo indivíduo estigmatizado é o silenciamento, ou seja, o indivíduo procura não trazer a tona algumas marcas que o vincule a um estigma buscando esconder ou desviar o foco.

Por exemplo, esconder algum traço corporal que o identifique como alguém que tenha uma deficiência física, ou, como no caso da advogada que foi algemada no fórum na cidade de Duque de Caxias, onde ela dizia: “eu só queria trabalhar”, para que a discussão sobre racismo não fosse propagada, uma vez que ela é uma mulher negra, ou seja, ela não queria ser vista como uma mulher negra é vista na sociedade brasileira, mas sim ser vista como advogada. Assim, silenciar também pode ser entendido como dizer algo para não dizer o sentido de fato.

A inclusão por si só, enquanto paradigma, não põe fim ao estigma! Somos seres que dependem fundamentalmente uns dos outros. A roupa que se veste, os alimentos que se consome, a casa que serve de abrigo, o lixo que é recolhido, o conhecimento que se difunde, entre tantas outras coisas, são exemplos que demonstram a necessidade do outro, o que leva a construção de uma rede de relações humanas na vida em sociedade.

Não é possível conhecer todas elas, mas é possível entender que estamos inseridos em uma coletividade. Essas relações nos tornam um ser político, pois é a política que será o instrumento mediador e organizador dessas. E esse é sem dúvida o maior desafio da humanidade: equilibrar as relações sociais.

O que história nos mostra é que elas sempre foram desiguais, em alguns momentos menos, em outros mais, mas sempre desiguais, sobretudo no âmbito da economia. Portanto, se, somos seres políticos, temos que entender que fazemos parte dessa coletividade, assim nos cabe definir, ou pelo menos lutar para definir de que forma iremos contribuir nessas relações.

4.5 Desafios e perspectivas para inclusão no IF Sudeste MG

Nas últimas décadas no país houve um avanço no respeito aos direitos de diferentes grupos. Direitos necessários em uma sociedade tão desigual. No entanto

a atual onda conservadora que assola o país e o mundo está provocando cada vez mais movimentos de rupturas e de não-convivência, destilando ódio e espalhando medo e incertezas.

É importante dar atenção à legislação criada para garantir os direitos da pessoa com deficiência, pois ela é um mecanismo de difusão de uma nova forma de relacionamento de pessoas não-deficientes e deficientes, numa espécie de aceitação pública.

A linha tênue da convivência entre diferentes se polariza em solidária, de respeito pelo outro e de uma visão coletiva, e produtiva, onde se admite a convívio porque, embora seja vista como um incômodo à individualidade, ela pode garantir algum ganho ou lucro pessoal. É uma relação empreendida sob a racionalidade neoliberal. É preciso ter conhecimento disto, pois, os processos de inclusão são pensados sob a lógica do desenvolvimento para concorrência de mercado.

A ideia da inclusão é envolver todos no princípio de reprodução neoliberal. É preciso sensibilizar, é preciso fomentar a ideia de querer fazer parte. No âmbito da educação essa sensibilização ocorre sobre a reformulação das funções de gestores, professores e demais profissionais da educação, através da divulgação de materiais de publicidade e reformulação curriculares para inserção da temática de inclusão. Ou seja, a escola é um espaço de difusão de princípios subjacentes à lógica neoliberal.

Não apenas a escola, mas as mídias, as organizações não-governamentais, os movimentos sociais, empresas, também contribuem significativamente para a difusão dessa lógica. Quanto às mídias, essas têm um papel balizador de boas práticas e de sensibilizador da sociedade, principalmente a televisão²⁰.

No campo da educação, a inclusão trará uma nova pedagogia, uma pedagogia da inclusão (através de seus mitos), centrada numa lógica econômica capitalista, mas que seja capaz de atingir não apenas o público-alvo, mas a sociedade.

A chegada de pessoas com deficiência no IF Sudeste MG tem revelado a necessidade de ser implementada a análise e a discussão dos aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico destes alunos,

²⁰ Em 2006, a TV Globo trouxe a temática da inclusão na novela Páginas da Vida, o que deu uma dimensão e sensibilização nacional.

no sentido de garantir-lhes tanto a permanência com qualidade no ensino técnico e superior, como também a garantia de conclusão de sua formação acadêmica.

Ao longo do estudo identificamos ganhos para instituição e para o atendimento aos discentes a partir da aprovação e da execução de alguns pontos da política institucional de inclusão, como a consolidação dos NAIs em 7 das 10 unidades acadêmicas, a consolidação da Coordenação de Ações Inclusivas, mantida na proposta do novo Regimento Geral da instituição.

A atuação dos núcleos tem possibilitado a aquisição de profissionais ligados à área e de alguns equipamentos para atendimento e gerenciamento administrativo dos próprios núcleos. Cada um ainda à sua maneira e de acordo com a sua realidade, pois as unidades diferem muito umas das outras, seja pela localidade, seja pelo espaço físico, número de alunos e servidores.

Ao longo do estudo e das análises das entrevistas identificamos os seguintes desafios para instituição:

- seguir trabalhando para se consolidar como uma instituição inclusiva, o que advém de uma proposta da Rede Federal que possui o mesmo objetivo;
- aprofundar o conhecimento da legislação sobre o tema, com ênfase no ensino, pesquisa e extensão, devido às inconsistências de interpretação;
- elaborar um estudo para verificar a viabilidade da criação de uma política de reservas de vagas para PcD devido às alterações no cálculo realizado pelo IBGE, como já exposto, e devido também a lei de cotas se destinar especificamente a estudantes de escola pública, pois no atual formato se a pessoa com deficiência tiver estudado um ano na rede privada, não fará jus a lei de cotas;
- aprimorar o atendimento aos estudantes com deficiência, pois ainda são comuns os processos judiciais para garantia de direitos;
- desconstruir o discurso paternalista que ainda sustenta algumas práticas e que traz consequências negativas para o formação acadêmica do discente;
- melhorar e estruturar um plano de capacitação dos servidores para o atendimento à PcD;
- consolidar uma coleta de dados efetiva dos atendimentos prestados pelos NAIs;
- garantir recursos, equipamentos, servidores para os núcleos;

- melhorar a comunicação institucional para o cumprimento da política de inclusão;

***Maia** - No momento o que eu estou vendo com maior desafio aqui, as coisas que têm desafiado a gente nos campi, as questões que tem nos desafiado, por exemplo, questões de equipamento, questão de pessoal, questão de qualificação, a gente não tem tido um retorno, ou não tem tido retorno ou o retorno tem sido muito lento pela gestão. E isso tem dificultado muito a execução da política e tem desanimado os membros que estão ativos né? que estão à frente porque eles não têm, em sua maioria, o reconhecimento de uma função gratificada, CD nem fala, mas de uma FG, de algo que reconheça o trabalho. O trabalho é árduo, e isso que eu estou falando eu estou embasando em relatos dos integrantes dos núcleos que a gente tem reuniões né? dos Fóruns de Ações Inclusivas, então eu tenho tido esse retorno, e é uma certa avaliação que eu tenho feito da política através disso. Eles tem muita dificuldade de operacionalizar, principalmente a questão do PEI (Planejamento de Ensino Individualizado) em função deles dependerem dos professores e aí como eu disse não tem como a gente fazer trabalhar a inclusão, trabalhar com a deficiência os professores regentes, então eles convocam, eles convocam o coordenador, pedem o coordenador de curso para convocar e às vezes vai um na reunião ou não vai nenhum.*

O desafio nosso agora de fazer essa avaliação do que está acontecendo que tem sido um pouco difícil, a gente tem um retorno, mas as pessoas não querem falar na frente das outras, porque acham que vai ser julgado. Talvez esse trabalho seu também vai dar uma visão... talvez não, eu tenho praticamente certeza que ele vai dar uma visão do que está acontecendo, talvez é um caminho pra gente aí apontar as direções pra gente continuar. Porque eu acho que... eu penso que a gente não pode perder de jeito nenhum é o que a gente já conquistou até agora.

Quanto às perspectivas, o estudo e as entrevistas nos permitiram observar que:

- a política institucional de inclusão é uma conquista e também um horizonte para a condução das ações;
- a maior divulgação da instituição e de suas informações em formatos acessíveis e o melhor atendimento nos processos seletivos;
- o papel dos NAIs é fundamental na continuidade da política de inclusão, mas que é preciso ter atenção para tornar os núcleos numa espécie de gueto;

- a proximidade entre núcleos e professores regentes é um caminho pelo o qual a instituição pode seguir rumo à produção de tecnologia, no caso de tecnologia assistiva, ou seja, a instituição tem estrutura para se lançar por esta vereda;
- embora não tenhamos nos debruçado neste estudo no âmbito da pesquisa e extensão, identificamos neste estudo com os sujeitos, em campo, que as ações nestas áreas existem e são fundamentais para a desenvolvimento institucional;
- a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e aprimoramento da atuação profissional alinhados às necessidades da instituição através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), programa de mestrado profissional da Rede Federal implantado em 2017, que possui linha de pesquisa na área de inclusão.

Pensando que agora a gente tem um programa institucional que é o ProfEPT, né, que dentro do seu seguimento, dentro das linhas de propostas desse mestrado é em relação à inclusão, né, e aí isso provavelmente vai proporcionar um crescimento ainda maior, fora aquelas ações já separadas, né? por iniciativas. Mas agora tem um programa que dentro das suas linhas tem a questão da inclusão, isso vai proporcionar um crescimento maior dentro da nossa instituição. A questão de extensão eu também acho que tá caminhando. Recentemente venho de um Fórum de ações inclusivas do campus Muriaé. E aí o campus Muriaé relatou as diversas frentes de extensão que eles têm, que eles falaram, né? E são muitos projetos. Desde ensino para a comunidade interna, para comunidade externa, de ensino de Libras, de monitoria, de atendimento individual. Eu acho que é um número muito significativo, principalmente quando a gente pensa a quantidade de servidores envolvidos, né? que é um servidor efetivo e dois servidores temporários. O conhecimento também que eu tenho do campus de Juiz de Fora e projetos de extensão, que até se liga um pouco à pesquisa que tenta desenvolver projetos, tecnologia assistiva, né? que tentam melhorar... sei que o campus de Juiz de Fora também tem alguns projetos interessantes, até mesmo coordenados pelo professor José Honório, Dedé. E aí eu acho em relação a extensão é algo interessante, mas naquilo que traz menos "louros", digamos assim, menos prestígio, que é a questão do ensino, né? a gente ainda caminha muito devagar.

A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando de fato as diferenças. Não se trata de facilitar as condições de acesso, uma vez que no país atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e nível de escolaridade compatível ao ensino superior, por exemplo. Trata-se então de oferecer a garantia do direito pela vaga reserva neste nível de ensino. Pensar desta forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber.

Cabe ao IF Sudeste MG, que possui um compromisso com a formação educacional e profissional da sociedade brasileira, se envolver com as questões que abarcam o acesso e a permanência da PcD ao ensino, visando a elaboração de subsídios teóricos sobre a inclusão e a deficiência em uma perspectiva mais crítica e propositiva, buscando romper com os paradigmas clínicos que sempre sustentaram as discussões que envolveram a deficiência no campo da educação.

É oportuno que o IF Sudeste MG desenvolva ações no que tange às relações de convivência da comunidade acadêmica, dando atenção às relações entre deficientes e não deficientes. Não se trata apenas de reconhecer o direito à igualdade de oportunidade criando alternativas pedagógicas adequadas, distintas, e que se equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir de um atendimento que permita o desenvolvimento e a equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a trabalhar em duas frentes, hora com os olhos no telescópio e hora com os olhos no microscópio, ou seja, um estudo na busca da compreensão de um objeto sob uma lógica política e econômica estrutural e sua manifestação em âmbito local.

Primeiramente procuramos apresentar o que é a deficiência, a diferença entre esta e a doença, qual a definição presente na legislação brasileira e quais foram as concepções presentes em torno do termo e como as pessoas com deficiência foram rotuladas e compreendidas ao longo da história humana.

Em seguida, fizemos um resgate da história e dos principais marcos legais da educação especial no Brasil, apontando sua definição e as perspectivas que a constituíram. Neste tópico buscamos apontar a complexidade da legislação e disputas presentes na formulação das políticas públicas no campo da educação especial.

A educação especial no país se constitui, em boa parte, como um espaço de segregação. Este processo comumente foi interpretado como transitório, entretanto ele é consequência de uma estrutura desigual da sociedade e, portanto, tende a vigorar enquanto existir essa estrutura desigual.

As ações de gerência sobre a deficiência podem ser entendidas como estratégias de objetivação e continuidade de acúmulo de capital, pois a deficiência era compreendida como um entrave ou um risco a esse processo. Daí derivaram discursos sobre o que fazer acerca dessa situação. Tais discursos fizeram parte das análises de estudos que definiram os paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão, respectivamente (SASSAKI, 1997).

Depois de realizar um breve panorama do sobre deficiência e educação especial, seguimos para análise do paradigma vigente: o de inclusão. Para isso fizemos uma reflexão sobre o que é paradigma, pontuamos quais foram ligados à deficiência, dando ênfase aos de integração e inclusão.

O paradigma de integração é meritocrático, uma vez que responsabilizava o indivíduo pelo seu sucesso. Isso o colocou a serviço da estrutura social desigual sem abalá-la. Assim ele apresentou um limite de atuação, não sendo capaz de responder a todas as demandas. A existência de um sistema de ensino regular e um

especial é exemplo disso. Portanto, surgiu a necessidade de um novo paradigma, que acompanhasse os rumos da reestruturação produtiva e desse um novo sentido de como gerenciar a deficiência. É aí que surge o paradigma de inclusão.

Diferentemente de Mantoan (2003) e de Stainback e Stainback (1999) entendemos que o paradigma de inclusão por si só não será agente transformador da sociedade e das práticas pedagógicas escolares, como defendem os autores, pois a sua origem está ligada às transformações da organização produtiva do capitalismo no último quarto do século XX.

Não negamos aqui os avanços obtidos, principalmente advindos da mobilização dos movimentos sociais da PcD e dos estudos realizados ao longo desse período mundo a fora. O que queremos demonstrar é que o paradigma, em última instância, insere uma nova lógica de relação social e de visão do espaço escolar, mas, assim como o de integração, não mexe nas estruturas da sociedade capitalista, o que também foi muito bem destacado por Pina (2009). Ao fazermos essa análise procuramos apresentar os limites do paradigma.

Com base na constatação anterior, tentamos avançar propondo uma análise da organização político-econômica vigente dentro do período de constituição do paradigma para então afirmar porque as teses de Mantoan (2003) e Stainback e Stainback (1999) sobre o paradigma de inclusão, bem como o próprio paradigma, apresentam limitações.

Nessa tentativa, fizemos uma análise do papel dos organismos internacionais a partir de sua origem em meados do século XX e da redefinição deste papel mediante as crises econômicas que se seguiram promovendo um rearranjo produtivo centrado nas políticas-econômicas neoliberais, dentre as quais emergiram as políticas inclusivas, como a educação inclusiva, no intuito de evitar colapsos e gerenciar crises, principalmente na América Latina e Ásia.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, foram fundamentais neste processo, tanto financiando projetos ao redor do mundo, quanto organizando e conduzindo eventos para difusão de políticas inclusivas, como na Conferência de Jomtien, e ainda sendo agente orientador e revisor de políticas educacionais, como fez e faz no Brasil, direcionando-as para o interesse exclusivo de mercado.

O que estamos chamando a atenção, principalmente para os pesquisadores do campo da educação especial, é que boa parte das normas presentes na

legislação brasileira direcionada a PcD tem por objetivo maior atender às demandas colocadas por organismos internacionais que subsidiam financiamentos de projetos na área de educação e que organizam e ordenam convenções e encontros internacionais.

Entendemos que é importante trazer à tona esses elementos para termos a percepção dos rumos do paradigma e das políticas públicas. Centrarmos nossas análises apenas em grupos políticos nacionais não nos permitirá uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Em síntese, o que queremos dizer, seguindo o mesmo raciocínio de Pina (2009), é que o entendimento e os estudos sobre inclusão apenas a partir do entendimento de poder como algo em exercício na relação entre indivíduos, não ajuda a explicar todo o fenômeno. Por isso é importante entender que o Estado e que organismos multilaterais exercem uma profunda influência na organização social porque também são espaços de poder e, portanto, não podem ser desconsiderados nos estudos sobre o tema.

Após realizar uma descrição e uma análise macro, partimos para uma descrição da organização e funcionamento da rede federal até chegar ao IF Sudeste MG, que foi o *lócus* da pesquisa, com o intuito de também descrever como uma instituição de ensino profissional e tecnológico atende estudantes com deficiência.

Após a descrição, seguimos no sentido de compreender como a comunidade acadêmica entende o paradigma de inclusão e como isso incide sobre sua organização, para então levantar os desafios e as perspectivas.

A construção da coleta e da análise de dados junto à comunidade acadêmica seguiu os princípios e procedimentos da Análise de Discurso de linha francesa. Isto se deu porque adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta, porém, queríamos levantar não só dados daquilo que seria dito pelos sujeitos de pesquisa, mas também os sentidos produzidos e assim poder teorizar sobre esses sentidos e aprofundar na análise.

Quanto à compreensão de inclusão no âmbito do IF Sudeste MG identificamos dois momentos, o anterior à política institucional e o posterior a ela, ou seja, a política é um marco para a instituição.

Concluimos que, na prática, a política é compreendida através da criação dos Núcleos de Ações Inclusivas, o que indica que para comunidade acadêmica o NAI é

o mesmo que inclusão. Tal percepção nos alerta para possibilidade do entendimento institucional de que inclusão é formar gueto, ou seja, o aluno que é atendido pelo NAI, deixa de ser visto como um aluno da instituição e passa a ser apenas do núcleo. A partir dessa conclusão procuramos identificar os desafios e as perspectivas, descritos em tópicos no capítulo anterior.

Diante do exposto consideramos que há um árduo trabalho pela frente, principalmente quando consideramos o cenário político nacional e internacional com avanço de uma onda conservadora e negacionista da história, com aumento dos índices de pobreza, miséria, concentração de bens e riquezas, exploração humana e de recursos naturais, retirados de direitos e descumprimentos de princípios constitucionais.

Quanto à inclusão no âmbito da educação profissional, dada a conjuntura, consideramos que ela é um processo exaustivo fisicamente, mentalmente e institucionalmente, mas que também é um processo que vem transformando significativamente a vida dos estudantes atendidos, sobretudo quando se consegue prover autonomia e formação profissional.

A inclusão na educação profissional é um campo de pesquisa ainda em desenvolvimento com muitas possibilidades na produção de tecnologia assistiva, metodologias educacionais e desenvolvimento de políticas institucionais, além do grande desafio que é a certificação profissional.

Por fim, cabe expor que esta pesquisa apresenta conflitos metodológicos, mas que foram estes conflitos que tornaram o trabalho audacioso.

Seguiremos acreditando e lutando por dias melhores!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade. **A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior** / José Guilherme de Andrade ALMEIDA. -- 2016. 190 f.: il.

ALTIMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 3.298 de 21 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 out. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior**. SECADI/SESU. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2014/2 – 2019. Minas Gerais, setembro de 2014. Disponível em: http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/pdi_2014_2019_0.pdf Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: Notas estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: Notas estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p.2. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2004. Seção 1 - Edição Extra, p.1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p.2. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2012. Seção 1, p.1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p.3. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving world-class education in Brazil: the next agenda.** World Bank, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 15, n.4, p. 679-684, 2006. <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CARVALHO, RositaEdler. **A Nova LDB e a Educação Especial** – Rio de Janeiro: WVA, 2007, 4ª edição.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira:** diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. 2010. 158f. Dissertação de mestrado. USFC: Florianópolis. 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93465/280582.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COSTA FILHO, Iolando Leão da. **A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF SUDESTE MG – Campus Juiz de Fora.**/Iolando Leão da Costa Filho. – Rio de Janeiro, 2011. 114f. Dissertação de mestrado.

DAVIES, Nicolas. **Legislação Educacional Federal Básica.** – São Paulo: Cortez, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação.** – Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 26, p. 329-352, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação** / Eliana Lucia Ferreira. – Campinas: [s.n], 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos.** 10ª ed. Siglo XXI de España Editores, 2000.

GARRUTTI, Érica Aparecida. Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEs/UFSCar. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOFFREDO, Vera FlôrSénechal de. **Fundamentos da Educação Especial** – Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007. 158p.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **Um Novo Senhor da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

_____. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** / Maria Teresa ÉglérMantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006. – (pontos e contrapontos)

MARQUES, Carlos Alberto. **Para uma filosofia da deficiência**: um estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. 119f. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 1994.

MAUÉS, Olgaíses; MOTA JÚNIOR, William; **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso: 28 ago. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial. Série Cadernos de Educação**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP**: a educação profissional na perspectiva inclusiva. Porto Alegre, 2012. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG**: um processo em construção./Wanessa Moreira de Oliveira. - Niterói : [s.n.], 2017. 189. f.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **The invisibility of disability**. ONU, 2016. Disponível em:

https://www.un.org/disabilities/documents/sdgs/infographic_statistics_2016.pdf.

Acesso em: 12 out. 2018.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 14ª edição. Campinas (SP): Pontes; 2015.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. **Mai de 1968**: Os silêncios da memória, in: O papel da memória, Ed. Pontes, 2007.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. – Natal: IFRN, 2010. 28 p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. – 2ª edição – Campinas, SP: Pontes, 1997.

PINA, Leonardo Docena. **As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da Educação Física**. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2009, 165 f.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1983, 103p.

SASSAKI, Romeu Kasumi. – **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos** – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**. Belo Horizonte, 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada**: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. 470p.

SILVA, Régis. H. dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. **Dilemas e perspectivas da educação física**: diante do paradigma da inclusão. Pensar a prática, v. 11, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/rt/printerFriendly/1793/4102>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Liviade, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores/ Susan Stainback e Willian Stainback: trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.