

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VALÉRIA LANNA DE CASTRO SANTOS**

**PANORAMA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ALGUNS  
CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

**UBERABA – MG**

**2024**

**VALÉRIA LANNA DE CASTRO SANTOS**

**PANORAMA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ALGUNS  
CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

**UBERABA – MG**

**2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S59p Santos, Valéria Lanna de Castro.  
Panorama do Atendimento Educacional Especializado em alguns cursos de educação profissional técnica de nível médio / Valéria Lanna de Castro Santos. – Uberaba (MG), 2024.  
142 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

1. Educação especial. 2. Educação profissional. 3. Educação inclusiva. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.9

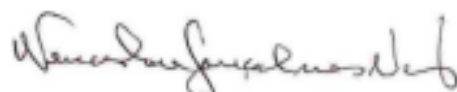
Valéria Lanna de Castro Santos

PANORAMA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM  
ALGUNS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL  
MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 09/09/2024

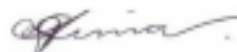
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
(orientador)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Valéria Oliveira de  
Vasconcelos  
UNIPLAC – Universidade do Planalto  
Catarinense.



Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima  
IFTM – Instituto Federal do Triângulo  
Mineiro.



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho ao meu marido, Alexandre, e a meus filhos, Silvia, Lucas e Mateus. Sem o apoio, o incentivo, a paciência e compreensão de vocês eu não teria conseguido.*

*Vocês são o maior motivo para eu seguir em frente e buscar sempre ser melhor. Obrigada por abraçarem esse sonho comigo.*

***Amo vocês.***

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Claret e Marita, sem vocês eu não chegaria até aqui. Obrigada pela vida e por tudo que me ensinaram. Saudades imensas.

Aos meus irmãos, Sérgio e Cláudia pelo companheirismo nessa etapa da minha vida. E a Marcelo e Junia, que partiram tão cedo, mas, tenho certeza, estão vibrando por mim.

Aos meus cunhados e cunhadas, em especial Maria Juliana, que me proporcionou um local especial de recolhimento, fundamental no momento de escrita deste trabalho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, sopro de juventude que me ajuda a renovar sempre. Em especial Renata, que me deu apoio no Rio de Janeiro.

Aos colegas Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Paulo Osni Silvério (Suzano), Wanúcia Maria Maia Bernardes Barros (São João del Rei), Márcia Basília de Araujo (Sabará), e Suzane Santos Marques Bento (São Sebastião). Sem vocês não haveria esse trabalho.

A Adriana de Almeida Pinto Bracarense, coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão/NAAPI do Campus Nova Suíça, pela ajuda inestimável, acesso aos documentos, discussões sobre o tema e pela amizade.

A Lidiana Simões Marques, doce e querida aquisição do curso de Doutorado, amiga que levo para a vida, que tanto me ajudou nessa caminhada.

Aos colegas da Coordenação de Desenvolvimento Estudantil do Campus Nova Suíça pela força. Em especial, a Eloiza Helena Gonçalves Maia, que me acompanhou e suportou nessa caminhada, e Abelardo Bento Araújo, pelo exemplo de dedicação à educação.

A Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos, pela colaboração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pelo suporte e orientações.

*Então, não sejamos cegos às nossas diferenças,  
mas também direcionemos a atenção para  
nossos interesses comuns e para os meios pelos  
quais essas diferenças podem ser resolvidas. E  
se não podemos acabar com nossas diferenças  
agora, pelo menos podemos ajudar a tornar o  
mundo seguro para a diversidade.*

*John F. Kennedy*

*Fui totalmente desestimulado em meus dias de  
escola. E nada é mais desencorajador do que ser  
marginalizado em sala de aula, o que nos leva a  
sentirmo-nos inferiores em nossa origem humana.*

*Winston Churchill*

SANTOS, Valéria Lanna de Castro. **Panorama do atendimento educacional especializado em alguns cursos de educação profissional técnica de nível médio**. 2024. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2024.

## RESUMO

A presente tese tem como tema o atendimento educacional específico e sua influência na formação do estudante com necessidades educacionais específicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM da rede federal de ensino, e foi elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. O Censo Escolar de 2023 demonstrou um aumento de 41,6% no número de matrículas da Educação Especial em relação ao ano de 2019. Isso indica a importância da Educação Especial e do Atendimento Educacional Específico no acolhimento, acompanhamento e permanência dos estudantes com necessidades educacionais na escola. O objetivo principal deste estudo é avaliar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para melhorar o rendimento escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais de cursos de educação profissional técnica de nível médio em campi de Institutos Federais e do Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet-MG, influenciando positivamente na vida acadêmica deles. Assim, foi feito o levantamento dos principais atendimentos educacionais específicos oferecidos aos estudantes com necessidades especiais em instituições da EPTNM da rede federal, e qual o impacto desse acompanhamento na vida acadêmica deles. Buscou-se saber, também, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos núcleos de inclusão dessas escolas no seu cotidiano. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, em cinco campi de diferentes Institutos Federais e em um dos campi do Cefet-MG. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica entre os autores referência na história do deficiente e da Educação Especial, como Mazzotta (1982, 2011), Sassaki (2003, 2007) e Januzzi (2012), dentre outros, além de estudos recentes sobre o tema, como os de Mendonça (2022) e Pereira (2021). Também foi consultada a legislação pertinente ao tema, tanto internacional quanto nacional. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental, com informações fornecidas pelos núcleos de inclusão das instituições investigadas, nos quais foram levantados os dados de atendimentos realizados entre os anos de 2015 e 2023. Os dados apresentados apontam que os estudantes em atendimento pelos núcleos de inclusão tiveram acesso a diferentes atendimentos especializados e que isto foi positivo em suas trajetórias, demonstrando que o acompanhamento individualizado minimiza as barreiras e permite ao educando acompanhar seus colegas em nível de igualdade até a conclusão do curso com êxito. O presente estudo demonstra a importância do atendimento educacional especializado, assim como das estratégias pedagógicas utilizadas para permitir que cada estudante possa seguir sua trajetória acadêmica com sucesso, além de mostrar a necessidade de maior preparo das escolas, docentes, servidores e comunidade em geral, para acolhimento e acompanhamento desses estudantes. Os Núcleos de Inclusão dos Institutos Federais e do Cefet-MG que participaram desse trabalho têm atendido, a despeito de todos os desafios e obstáculos enfrentados, aos estudantes com necessidades educacionais específicas de forma positiva, garantindo a eles o acesso a uma educação de qualidade, com preparo para o mundo do trabalho, em equidade com os seus colegas.

**Palavras-Chave:** Atendimento Educacional Especializado; NAPNEE; Educação Especial; Necessidades Educacionais Específicas.



SANTOS, Valéria Lanna de Castro. **Overview of specialized educational services in some secondary-level technical professional education courses**. 2024. 145 p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education. University of Uberaba, Uberaba-MG, 2024.

## ABSTRACT

This thesis has as its theme specific educational services and their influence on the education of students with specific educational needs in Secondary Technical Professional Education - EPTNM of the federal education network, and was prepared as a partial requirement for obtaining the title of Doctor in Education, in the research line Educational Processes and their Foundations, of the Postgraduate Program in Education of the University of Uberaba. The 2023 School Census showed a 41.6% increase in the number of enrollments in Special Education compared to 2019. This indicates the importance of Special Education and Specific Educational Services in the reception, monitoring and retention of students with educational needs in school. The main objective of this study is to evaluate how Specialized Educational Services (AEE) contributes to improving the academic performance of students with special educational needs in secondary technical professional education courses on campuses of Federal Institutes and Federal Center for Technological Education - Cefet-MG, positively influencing their academic life. Thus, a survey was carried out of the main Specific Educational Services offered to students with special needs in EPTNM institutions of the federal network, and what the impact of this monitoring is on their academic life. We also sought to find out what the greatest difficulties faced by the inclusion centers of these schools in their daily lives are. To this end, an exploratory research with a qualitative approach was carried out on five campuses of different Federal Institutes and on one of the campuses of the Cefet-MG. A bibliographical research was carried out among authors who are references in the history of the disabled and Special Education, such as Mazzotta (1982, 2011), Sasaki (2003, 2007) and Januzzi (2012), among others, in addition to recent studies on the subject, such as those by Mendonça (2022) and Pereira (2021). The legislation pertinent to the subject, both international and national, was also consulted. In addition to the bibliographic research, a documentary research was carried out, with information provided by the inclusion centers of the investigated institutions, in which data on services provided between 2015 and 2023 were collected. The data presented indicate that students receiving services from the inclusion centers had access to different specialized services and that this was positive in their trajectories, demonstrating that individualized monitoring minimizes barriers and allows students to keep up with their peers on an equal level until the successful completion of the course, in addition to also contributing to their socialization and the creation of bonds between the student and their teachers and peers. This study demonstrates the importance of specialized educational services, as well as the pedagogical strategies used to allow each student to successfully follow their academic path, in addition to showing the need for greater preparation of schools, teachers, staff and the community in general, to welcome and monitor these students. The Inclusion Centers of the Federal Institutes and Cefet-MG that participated in this work have, despite all the challenges and obstacles faced, served students with specific educational needs in a positive way, guaranteeing them access to a quality education, with preparation for the world of work, on an equal footing with their peers.

Keywords: Specific Educational Assistance; NAPNEE; Special Education; Specific Educational Needs.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança com Deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEPE	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IF	Instituto Federal
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAAPI	Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Projeto Educacional Individual
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNP	Plataforma Nilo Peçanha

PP	Projeto Pedagógico
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro Autista
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

## LISTA DE QUADROS

I	Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva.....	60
II	AEE Sabará - 2015 A 2023.....	81
III	AEE São João del Rei - 2022 A 2023.....	83
IV	AEE - São Sebastião - 2020 A 2023.....	86
V	AEE Suzano - 2016 A 2023.....	90
VI	AEE NOVA SUÍÇA - 2018 A 2023.....	94

## LISTA DE FIGURAS

I	Status do deficiente ao longo da história.....	33
II	Linha do tempo da Legislação Brasileira Inclusivista.....	40
III	Matrícula PAEE - Brasil - 1998 a 2006.....	58
IV	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.....	68
V	Campi do Instituto Federal de Minas Gerais .....	76
VI	Matrículas PAEE - Brasil - 2019 a 2023 .....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

I	Deficiências/Transtornos Relatados – Sabará .....	80
II	AEE realizados – Sabará.....	80
III	Rendimento apresentado pelo PAEE – Sabará.....	81
IV	Conclusão do curso pelo PAEE – Sabará .....	82
V	Deficiências/Transtornos Relatados - São João del Rei.....	83
VI	AEE realizados - São João del Rei .....	84
VII	Rendimento apresentado pelo PAEE - São João del Rei.....	85
VIII	Conclusão do curso pelo PAEE - São João del Rei.....	85
IX	Deficiências/Transtornos Relatados - São Sebastião... ..	87
X	AEE realizados - São Sebastião .....	87
XI	Rendimento apresentado pelo PAEE - São Sebastião.....	88
XII	Conclusão do curso pelo PAEE - São Sebastião .....	89
XIII	Deficiências/Transtornos Relatados – Suzano .....	90
XIV	AEE realizados – Suzano .....	91
XV	Rendimento apresentado pelo PAEE – Suzano .....	92
XVI	Conclusão do curso pelo PAEE – Suzano .....	92
XVII	Deficiências/Transtornos Relatados - Nova Suíça .....	95
XVIII	AEE realizados - Nova Suíça .....	96
XIX	Rendimento apresentado pelo PAEE – Nova Suíça .....	97
XX	Conclusão do curso pelo PAEE - Nova Suíça .....	98
XXI	Deficiências/Transtornos Relatados – Geral .....	98
XXII	AEE realizados – Geral .....	100
XXIII	Rendimento apresentado pelo PAEE – Geral .....	104
XXIV	Conclusão do curso pelo PAEE – Geral .....	105
XXV	Reprovações do PAEE – GERAL.....	106

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A PESSOA DEFICIENTE NO MUNDO: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA COM EXCLUSÃO E PRECONCEITO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>A Jornada do Deficiente da Pré-História à Contemporaneidade .....</b>	<b>22</b>
2.1.1	Pré-História.....	22
2.1.2	Antiguidade.....	23
2.1.3	Idade Média.....	26
2.1.4	Idade Moderna .....	27
2.1.5	Idade Contemporânea.....	29
<b>2.2</b>	<b>Jornada do Deficiente no Brasil – História e Legislação.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>O Modelo Social da Deficiência .....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL DO SÉC. XVI AO PROGRAMA TECNEP DA REDE FEDERAL E O AEE.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>A Educação Especial ao Longo da História .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Marcos Históricos e Legais da Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3</b>	<b>União da Educação Especial e a Educação Profissional: Programa TECNEP.....</b>	<b>63</b>
<b>3.4</b>	<b>A Rede Federal, os Núcleos de Inclusão e o Público Alvo da Educação Especial.....</b>	<b>67</b>
<b>3.5</b>	<b>Atendimentos Educacionais Especializados .....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÕES DE EPTNM DA REDE FEDERAL.....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise dos Dados .....</b>	<b>79</b>
4.1.1	Campus Sabará – IFMG.....	79
4.1.3	Campus São João Del Rei - IF SUDESTE MG.....	82
4.1.4	Campus São Sebastião – IFB.....	83
4.1.5	Campus de Suzano - IF SÃO PAULO.....	89

4.1.6	Campus Nova Suíça – CEFET-MG.....	93
<b>4.2</b>	<b>Análise Geral Dos Dados.....</b>	<b>99</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE – Instrumento de coleta de dados (Planilha) .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXOS – Destaques da Legislação .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo principal avaliar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para melhorar o rendimento escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais de cursos de educação profissional técnica de nível médio em campi de Institutos Federais e do Cefet-MG, influenciando positivamente na vida acadêmica deles.

À luz dos direitos humanos, a inclusão do estudante com necessidades 230e profissional. Já a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais. Nesse aspecto, a inclusão do estudante com NEE na educação profissional vai permitir-lhe não só o acesso à educação de nível médio como, também, a preparação para o trabalho.

A inclusão escolar requer mudanças na perspectiva educacional, nos tempos escolares, nos currículos, nos conteúdos e nas atitudes dos profissionais ligados ao ensino. No ensino profissional, soma-se a estas, a questão das aulas práticas, em laboratórios, que requerem metodologia e didática diferentes. Assim, de forma a garantir o acesso e a permanência do estudante com NEE nas instituições da EPTNM são utilizadas estratégias pedagógicas, administrativas e de assistência social em seu apoio. Aqui trataremos mais especificamente das estratégias pedagógicas, desenvolvidas pelos Núcleos De Apoio Às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE)<sup>1</sup>. Pretende-se evidenciar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE, destacando as práticas desenvolvidas nas instituições pesquisadas.

Como pedagoga e servidora pública federal, há 30 anos, atuando em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tenho presenciado o aumento das matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas nos últimos anos. Tenho estado envolvida e testemunhado como foi, e ainda é, difícil a caminhada dos servidores, docentes e administrativos, no atendimento e acompanhamento destes estudantes. Enquanto membro de um

---

<sup>1</sup> Os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas foram criados a partir do Programa TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, das Secretarias Educação Especial (já extinta) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no ano 2000 (Lisboa, 2017, p. 14).



núcleo de inclusão, tenho visto a dificuldade para a contratação de servidores especializados, para a capacitação das equipes e para a aceitação destes estudantes nas salas de aula, tanto pelos colegas quanto por professores. Conviver com estes estudantes diariamente, testemunhando sua vontade em superar suas limitações e ter uma vida acadêmica de sucesso que me fizeram buscar maior capacitação nesta área, a fim de adquirir novos conhecimentos sobre práticas de atendimentos educacionais especializados voltados a este público e como este atendimento reflete no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. A relevância desse estudo está no fato de trazer os resultados do acompanhamento e atendimento educacional especializado disponibilizado aos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE - acompanhados pelos núcleos de inclusão de campi de Institutos Federais e do Cefet-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com vistas a verificar se o AEE tem influência positiva ou não no desenvolvimento dos estudantes atendidos pelos núcleos de inclusão.

Pretende-se demonstrar se esse atendimento influencia positivamente ou não no desenvolvimento acadêmico desses estudantes visto que muito se fala sobre os AEEs, mas pouco se mostra em termos de resultados efetivos.

Para tanto, buscou-se desenvolver uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória permite que se explore um problema em busca de informações que possibilitem uma investigação mais profunda posteriormente, principalmente por ser um tema ainda pouco explorado, conforme explicita Gil (2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Como será apresentado no decorrer deste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida em três momentos: o levantamento bibliográfico, que possibilitou a construção do referencial teórico na fundamentação da pesquisa, o levantamento documental, que viabilizou o acesso e a geração de dados da pesquisa, e a análise dos dados, que possibilitou, à luz do referencial teórico e da legislação vigente, consolidar o trabalho e compreender os achados desta pesquisa.

Para o levantamento bibliográfico, e construção do referencial teórico, foi feito o levantamento de pesquisas recentes, com foco nos temas da inclusão escolar e

atendimento educacional especializado, como os estudos de Mendonça (2022) e Pereira(2021). Também foram pesquisados e estudados autores referência para o campo de estudo, com destaque para Jannuzzi (2012), Mazzotta (1982, 2011), Mantoan (2011), Sasaki (1999, 2003, 2007) e Silva (1987, 2012), entre outros, que possibilitaram estabelecer a linha do tempo do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e no mundo, assim como foi o percurso histórico dos deficientes na sociedade, ao longo do tempo. O estudo buscou, também, fazer o levantamento das leis que regem a educação especial no Brasil e os principais marcos históricos e legais internacionais sobre o tema. Foram utilizados, como fonte de pesquisa, livros, obras de referência, periódicos científicos, teses e dissertações e, para tanto, foram acessadas bibliotecas convencionais, bases de dados e softwares de busca.

O levantamento documental foi realizado com base nos arquivos de atendimento dos núcleos de inclusão das instituições pesquisadas e nos dispositivos legais que regem a educação especial e o atendimento educacional especializado. O levantamento dos dados nos núcleos foi feito a partir de uma planilha<sup>2</sup>, elaborada pela autora e encaminhada por correio eletrônico para preenchimento pelos responsáveis pelos Núcleos de Inclusão das instituições. Nesta planilha foram listados os tipos de atendimento mais utilizados no acompanhamento de estudantes com NEE, porém com possibilidade de complementar com outras formas de atendimento não listadas. Seis instituições retornaram a planilha preenchida por membros dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, campus Nova Suíça, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Sabará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas, campus São João del Rei, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus São Sebastião e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Suzano.

A análise dos dados, numa pesquisa qualitativa, é mais flexível, sem que haja fórmulas pré-definidas para orientar o pesquisador (Gil, 2008, p. 175). Desse modo, os dados foram organizados de acordo com os atendimentos educacionais especiais relatados, de forma a se estabelecer relações entre a oferta desse atendimento com a permanência e o resultado final dos estudantes.

---

<sup>2</sup> A planilha mencionada foi um importante instrumento de coleta de dados da pesquisa, cujo modelo está disponível para consulta nos apêndices, ao final deste trabalho. (Da autora, 2024).

A princípio, esses foram os procedimentos metodológicos planejados. Entretanto, o contato direto com o fenômeno de estudo no campo, nas pesquisas qualitativas, pode trazer novas demandas de outras técnicas e de novos sujeitos, além de novas teorias.

O *lócus* da pesquisa foram instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O início dos contatos com as mesmas foi bastante atribulado, com certa resistência por parte de algumas delas. O acesso direto aos dados, com pesquisa presencial nos arquivos das instituições, foi substituído pelo preenchimento das planilhas já citadas, como forma de “quebrar” esta resistência e conseguir os dados. Além disso, o sigilo dos dados dos estudantes foi preservado no preenchimento da planilha por parte dos Napnees, sem compartilhamento de quaisquer tipos de dados pessoais como nome, sexo, idade e endereço, o que tornou desnecessária a análise do projeto pelo comitê de ética. Conforme a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas que utilizam informações de acesso público, informações de domínio público e com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual, não precisam ser registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP<sup>3</sup> (Brasil, 2016).

Apenas após participar de um evento que reuniu membros de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) de diversas instituições, consegui acesso aos dados, ao entrar em contato direto com alguns deles e solicitar informações acerca dos atendimentos educacionais especializados prestados em seus campi. Os contatos foram feitos por meio de uma rede social de mensagens instantâneas e alguns profissionais que atuam nos núcleos demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e fornecer tais informações. Estas pessoas são servidores públicos federais, membros dos Napnees de seis instituições federais de ensino, localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Brasília.

Além desta introdução, este trabalho será composto de três capítulos, mais as considerações finais. No primeiro, abordaremos a história da deficiência, estabelecendo uma linha do tempo sobre o deficiente e sua participação na vida social, em cada época do desenvolvimento humano. No capítulo II, vamos falar

---

<sup>3</sup>Trata-se de um sistema constituído por vários CEPs (Comitês de Ética em Pesquisa) que são coordenados pela CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde.

sobre a Educação Especial e Inclusiva, seu surgimento e desenvolvimento, a partir do estudo das políticas públicas internacionais e nacionais com foco nos direitos humanos e do deficiente, sobre o programa TECNEP, marco da criação dos Napnees e, ainda, sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes com necessidades educacionais da EPTNM. No terceiro capítulo, apresentaremos os campi pesquisados, trazendo informações sobre cada uma delas, e vamos apresentar a pesquisa propriamente dita, com a explicitação e análise dos dados, de forma individual de cada campus e geral, apresentação dos resultados e os achados da pesquisa. Por fim, as considerações finais, que abordam as conclusões do trabalho e as contribuições desta pesquisa para a educação e para os novos estudos sobre o tema.

## 2 A PESSOA DEFICIENTE NO MUNDO: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA COM EXCLUSÃO E PRECONCEITO

Antes de mais nada, é necessário dar um panorama de como se convencionou chamar as pessoas com deficiências desde o início da história da humanidade até esse período mais recente. Durante séculos, até o século XX, as pessoas com deficiência eram chamadas de aleijadas, defeituosas, inválidas, termos que se referiam a pessoas consideradas inúteis do ponto de vista da sociedade, “peso morto” a ser carregado por outrem (Sasaki, 2003, p. 01). Já no século XX, até aproximadamente os anos 1960, a sociedade passou a reconhecer que estas pessoas poderiam ter alguma capacidade, ainda que reduzida, o que poderia ser considerado um avanço, segundo Sasaki (2003). Entre os anos de 1960 a 1980, os termos mais usados eram defeituosos, deficientes, excepcionais. Segundo Sasaki (2003, p. 02),

A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

O ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional das Pessoas deficientes, pela Organização das Nações Unidas – ONU, como objetivos entre outros,

- 1 - Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
- 2 - Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade (Brasil, 1981, p. 02).

Entre outras consequências do ano internacional da pessoa deficiente, foi justamente o uso do termo “pessoa deficiente” que trouxe mais mudanças para esse público. De acordo com Sasaki, com o uso dessa nova terminologia,

Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas (2003, p. 03).

Entretanto, este termo foi contestado por alguns e foi substituído, nos países de língua portuguesa, pela expressão “pessoas portadoras de deficiência”, como se a deficiência fosse uma particularidade da pessoa. Esta expressão, inclusive, passou a ser adotada pelas constituições federais e estaduais em toda legislação e políticas relacionadas ao tema.

Mas foi a partir dos anos de 1990, que a denominação dessas pessoas sofreu mais alterações. Foram usadas as expressões “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas especiais”, “portadores de direitos especiais”. Em 1994, a Declaração de Salamanca<sup>4</sup> passa a recomendar a educação inclusiva para todos, tenham ou não deficiência. Assim, tanto as pessoas sem deficiência quanto as com deficiência, se tiverem necessidades educacionais especiais passam a ter “o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva” (Sassaki, 2003, p.04). Atualmente, convencionou-se usar a expressão “pessoas com deficiência”, que, de acordo com Sassaki (2003, p.05), agrega às pessoas com deficiência os seguintes valores:

- 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e
- 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva adotou-se, também, o termo Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que será utilizado neste trabalho assim como “pessoas com deficiência”, “estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE)”, podendo haver menções a outros termos, em especial nos relatos históricos.

Como dito anteriormente, a partir dos anos 80 do século passado, quando a ONU declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o tema da inclusão das pessoas com necessidades especiais passou a ter mais destaque. Pretendia-se, com isso, chamar a atenção para a situação de exclusão das pessoas com necessidades especiais, visando proporcionar-lhes igualdade de oportunidades, através da criação de leis, campanhas educativas e movimentos que reafirmem e defendam seus direitos.

---

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca é o documento final exarado pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. O documento reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O documento foi assinado pelos representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, entre eles o Brasil, e é um marco importante para a educação inclusiva, como abordaremos nos próximos capítulos (Unesco, 1994, p. 01).

Ao longo do tempo, as pessoas com necessidades especiais foram segregadas, isoladas e, até mesmo, sacrificadas, numa história construída com exclusão e preconceito. A partir do século XX, passamos a viver um momento em que se busca a participação plena dessas pessoas na sociedade e em todos os seus espaços, inclusive nas escolas, de modo que elas possam ter participação ativa e em igualdade de condições e oportunidades com a população em geral.

## **2.1 A JORNADA DO DEFICIENTE DA PRÉ-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE**

### **2.1.1 – Pré-História**

A história do deficiente e de sua inclusão na sociedade é tão antiga quanto a da humanidade. Provavelmente, remonta dos primeiros grupos de homínídeos. Segundo Oto Marques da Silva (1987, p. 11)

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através dos muitos séculos da vida do homem sobre a Terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis, tais como as crianças e os velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, a não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para sua movimentação, para alimentação, para abrigo e agasalho.

Embora não haja registros dessa época, mas considerando que esses grupos eram nômades, que viviam da caça e pesca para seu sustento, uma deficiência seria incompatível com a sobrevivência na época. Eram tempos difíceis, em que o ambiente exigia força e habilidade física para o desempenho das atividades básicas, além de constantes mudanças de locais, em busca de alimentação. Uma pessoa incapacitada de se mover livremente e de acompanhar o grupo não deveria ser incluída nessas longas jornadas.

Silva (1987, p. 21), cita achados arqueológicos que incluem ossos com sinais de cura de fraturas e crânios trepanados, além de evidências que as pessoas que apresentavam essas anomalias viveram até a idade adulta. Também foram encontrados vestígios de uso de ervas na cura de doenças. Alguns achados

demonstram que as pessoas com algum tipo de deficiência, idosos e crianças participavam da vida do grupo, muitas vezes aproveitados em tarefas mais simples, provavelmente na fabricação de utensílios, cestas e vasos. Apesar de casos de aceitação e inclusão descritos, há indícios de que o contrário também ocorria, com o abandono e até o extermínio de pessoas consideradas improdutivas, idosos e deficientes. Em vários grupos pré-históricos, essa atitude de abandono ou extermínio ocorria mais devido às dificuldades na obtenção de alimentos, de falta de capacidade e agilidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo e, também, devido à utilidade do sujeito no grupo. Tratava-se mais de razões relativas à capacidade de produção e de proteção do grupo do que simples discriminação. (Silva, 1987, p. 31).

### **2.1.2 – Antiguidade**

O desenvolvimento desses grupos, que passaram de caçadores nômades a agricultores/criadores, fez com que eles se estabelecessem em locais mais férteis e com condições de fixar moradia. Começaram a surgir novos grupos, mais desenvolvidos, maiores, nas regiões da Mesopotâmia, no Egito e, também, às margens do rio Indo. De acordo com Silva (1987, p. 34), “esses grupos eram de alguma forma organizados e capazes de rápidos progressos, tanto em sua organização básica quanto no aprimoramento das habilidades manuais”. Data dessa época, por exemplo, o surgimento da escrita e, no seu rastro, da melhoria das comunicações e do armazenamento de informações.

Nessas civilizações antigas, havia diferentes formas de tratar “o diferente”. No Egito antigo, de acordo com estudos históricos e arqueológicos, as pessoas deficientes não sofriam discriminação, pelo contrário, eram integradas nas diversas camadas da sociedade, eram aceitas e respeitadas. Corpos mumificados, papiros e peças de arte mostram que a deficiência não era impedimento para a inclusão da pessoa deficiente na sociedade e nas atividades cotidianas. Os anões não eram vistos como “seres marginalizados ou desgraçados, inferiores aos outros homens” (Silva, 1987, p. 41). Aqueles que pertenciam às classes mais abastadas podiam, inclusive, ocupar qualquer cargo que desejassem. Segundo Pereira e Saraiva (2017, p. 171), no Antigo Egito, havia pessoas com deficiência em todos os estratos sociais, até entre os faraós, e a elas era dado o direito de viver plenamente em sociedade.



Entre os Hebreus, qualquer deficiência, física ou mental, qualquer pequena deformação, era considerada uma impureza ou pecado e assim qualquer pessoa que tivesse algum “defeito” estaria inapta para os serviços nos templos. No livro “Levítico”, Moisés deixa claro que o homem que tiver alguma deformidade corporal não poderá oferecer pães a Deus e nem participar de Seu ministério. O *Bechorot*, tratado judaico que discute as leis dos primogênitos animais e humanos, enumera oito tipos de defeitos físicos, como deformidades no rosto, mãos ou pés que são empecilhos para uma pessoa servir nos templos, pois as impediria de a bênção sacerdotal. Com isso, “a discriminação contra pessoas portadoras de qualquer deficiência era, portanto, aberta e manifesta nas próprias leis” (SILVA, 1987, p. 51).

A sociedade grega, por sua vez, valorizava o corpo saudável, perfeito, belo. Os gregos cultuavam a boa forma, as atividades físicas eram valorizadas desde a infância, o corpo perfeito era objeto de admiração. Os deficientes, além de não se encaixarem nesse ideal de perfeição física, não contribuem com a sociedade e por isso eram considerados inferiores, discriminados e eliminados ainda crianças. Entretanto, as constantes guerras enfrentadas pelos gregos, tiveram como consequência um sem-número de mutilados que passaram a exigir cuidados especiais, pressionando o Estado a assumir a obrigação de amparar aqueles que tiveram suas vidas impactadas por essa razão. Foi, então, implantado um sistema de atendimento aos mutilados de guerra, mas que depois foi estendido aos demais deficientes, independente da razão da deficiência. Desse modo, a Grécia tornou-se a pioneira na assistência médica direcionada à população civil e deficientes. Silva (1987, p. 90) reconhece que

A implantação do Império Romano do Leste, posteriormente transformado no Império Bizantino, encontrou a Grécia organizando instituições mais e mais voltadas para problemas específicos: lares para deficientes ("*paramonaria*"); lares para pessoas cegas ("*tuflokoméia*"); instituições para pessoas com doenças incuráveis ("*arginoréia*"); e também organizações para pessoas muito pobres e para mendigos ("*ptochéia*").

Porém, a garantia legal desse atendimento não amparava as crianças nascidas deficientes, cujo destino era julgado por uma comissão de anciãos ou pelo próprio pai, já que a busca do corpo perfeito abria caminho para o sacrifício daqueles nascidos imperfeitos. Essa prática de eliminação das crianças disformes era bastante comum entre os povos guerreiros da antiguidade, sempre amparada na necessidade de pessoas saudáveis e capazes de enfrentar as guerras.

Em Roma, apesar de poucas referências sobre o tema da deficiência, há “(...) citações, textos jurídicos e mesmo obras de arte que aludem a essa população. Assim como ocorria em Esparta, o direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos precocemente ou com características ‘defeituosas’” (Garcia, 2011, p. 03). Apesar disso, o sacrifício da criança deficiente não era a única opção possível, podendo o pai da criança abandoná-la, como afirmam Pereira e Saraiva (2017, p. 05)

Mesmo com a aceitação da lei, o infanticídio legal não foi praticado com regularidade, pois cabia ao pai executar a criança e alguns pais não tinham coragem de matar os seus filhos, acabando por abandoná-las em cestos nas margens do rio Tigre (Pereira; Saraiva, 2017, p. 05).

Essas crianças, geralmente, eram recolhidas por escravos ou famílias pobres e utilizadas como pedintes de esmolas. Também na Roma Antiga, era muito comum que pessoas deficientes fossem exploradas na prostituição, no entretenimento de pessoas mais abastadas ou mesmo como atrações em circos (Silva, 1987, p. 93).

O surgimento do Cristianismo fez surgir uma nova era para os deficientes e necessitados. Se antes eram considerados como impuros, como castigo de Deus, na doutrina cristã os deficientes passaram a ser vistos como pobres coitados, desvalidos, alvo de caridade. O Cristianismo repudiava os sistemas grego e romano, de sacrifício ou abandono do incapaz. O Cristianismo foi um dos principais fatores da mudança da mentalidade imperante no século IV, uma vez que era declaradamente contrária a muitos hábitos aprovados pelo sistema vigente “como a libertinagem das pessoas solteiras, a perversão do casamento, a morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações, dentre muitos” (Silva, 1987, p. 115). No ano de 315, o Imperador Constantino promulgou uma lei que demonstra de forma clara o respeito à vida. Através dessa lei, o costume no qual o pai tem o poder de sacrificar ou abandonar o recém-nascido com deformidades ou malformações congênicas passou a ser denominado parricídio. O imperador “exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravadas em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna” (*Idem*).

De acordo com Silva (1987, p. 116),

Sob a influência da religião cristã e graças aos seus preceitos de mansidão, de caridade e de respeito a todos os semelhantes (motivos bastante sérios para dedicação a uma beneficência ativa e voltada à população mais pobre) começou logo a ocorrer o surgimento de hospitais em algumas localidades,

marcados pela finalidade expressa de abrigar viajantes enfermos de um lado, e doentes agudos ou crônicos (e dentre estes muitos casos de pessoas deficientes) de outro lado.

Os mosteiros também passaram a oferecer abrigo e tratamento às pessoas pobres, doentes e deficientes, nos quais, a assistência social era vista como expressão da caridade.

Foi também Constantino o responsável pela instalação do Império Bizantino – ou Império Romano do Leste – e pela construção de sua capital, Constantinopla. Esse império perdurou por onze séculos e foi construído com base nos princípios cristãos. Constantinopla era uma cidade rica, cercada por muralhas e com inúmeras mansões. Mas, em contraste, possuía, também, uma grande parcela da população em estado de pobreza, formada por trabalhadores braçais não-qualificados, mendigos, ladrões e prostitutas. Entre eles os deficientes – nascidos assim ou aleijados pelas guerras ou pelas severas punições impostas pelo Estado e os doentes crônicos, pessoas que viviam em moradias insalubres e pelas ruas. (Silva, 1987, p. 124).

Entretanto, uma das mais fortes características desse império era a aplicação dos princípios cristãos, em especial a caridade, pela população em geral, o que fez com que surgissem hospitais, orfanatos e abrigos para idosos e para carentes, sendo a Igreja a “principal responsável por essas organizações várias, desempenhando um papel de auxiliadora” (*idem*, p. 125), através da distribuição o dinheiro conseguido através de doações, legados e eventos de caridade aos carentes de todas as espécies.

### **2.1.3 – Idade Média**

Enquanto no Leste o Império Bizantino prosperava, na mesma época a Europa adentrava Idade Média. Foi um período de explosão demográfica em virtude do esfacelamento do império romano e a chegada dos povos invasores. O crescimento urbano descontrolado fez surgir várias doenças endêmicas, como a lepra, a difteria, influenza e a peste bubônica, além de problemas mentais e malformações congênitas. Com isso, voltou a vigorar a crença de que essas doenças e deformidades eram resultado de “maldições, feitiços e bruxarias, atuação de maus espíritos, do próprio demônio, ou sinais da ira celeste, ‘castigos de Deus’”

(Silva, 1987, p. 145). Assim, retornou também a prática de sacrificar as crianças que nasciam disformes e aquelas que sobreviviam eram segregadas e desprezadas. Foi um período de grande precariedade nas condições de vida e de saúde e de pouca higiene, quando houve grandes epidemias. As ruas das cidades eram repletas de lixo, de urina e de fezes humanas e de animais.

Apesar desse quadro, e graças a uma norma estabelecida pela Igreja Católica no século XVI, passou-se a dar mais atenção aos doentes e inválidos. Entretanto, a norma da Igreja, tinha como objetivo não só assistir essa população como, também, restringir sua permanência em determinadas áreas, geralmente fora das cidades, mantendo-os afastados e ainda discriminados. A despeito desse quadro de desamparo dos doentes e inválidos, foi nessa época que começaram a surgir hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências, criados pelos senhores feudais e pelos governantes com a ajuda da Igreja. Dentre os hospitais e abrigos criados na época, teve destaque um novo abrigo chamado "*Hospice des Quinze-Vingts*", por iniciativa direta do rei Luís IX, no ano de 1260, que beneficiou "fortemente uma confraria pobre de cegos cujos membros, à falta de outro local, reuniam-se no Bosque de Garenne, em Paris" (Silva, 1987, p. 155).

#### **2.1.4 – Idade Moderna**

A Idade Média chegou ao fim com a queda da Cidade de Constantinopla, invadida pelos Turcos Otomanos, no ano de 1453. Nesse período, surgiu o Renascimento, também denominado Renascença ou Renascentismo, época em que as ciências, as artes e a cultura voltaram a ser valorizadas. A Renascença foi um movimento que se expandiu por toda Europa e trouxe para a luz "o homem de uma era de trevas, ignorância e superstição, que foram os séculos da Idade Média" (Silva, 1987, p. 164). Foi a antítese do período das trevas medievais, um período que mudou completamente o pensamento, onde o teocentrismo deu lugar ao pensamento antropocêntrico, em que o homem era o centro do universo e não Deus e que marcou o início da idade moderna.

Nesse movimento novo e muito renovador, o reconhecimento do valor do homem era a nota dominante - era o Humanismo que surgia e se fortificava. Por meio dele, pelo menos no campo das ideias, o homem se sentiria mais livre, menos oprimido, mais valorizado, não mais um mero escravo dos poderes da Terra, nem mesmo preso à crença de que tinha que fazer o bem para merecer o céu ou simplesmente para escapar às torturas do inferno. Revolucionário sob muitos aspectos, esse novo modo de ser alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião dos pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais (Silva, 1987, p. 158).

Apesar do obscurantismo da era medieval, é inegável que foi construída nesse período, uma rede de atendimento aos doentes e deficientes que, apesar de ser desarticulada, alguma atenção e cuidados devotava a esta população, com apoio dos senhores feudais, dos governantes e da Igreja. Durante o Renascimento, deu-se continuidade à gradativa humanização nos cuidados aos doentes e deficientes, iniciadas nos séculos anteriores e ao desenvolvimento dos hospitais. Os cuidados individualizados e os serviços de saúde nas cidades passaram a ser responsabilidade de cada comunidade. Os governos, as paróquias, os mosteiros e abadias, segundo Silva (1987, p. 164), já tinham experiência no trato de doenças e deficiências de variadas naturezas e continuaram a “cuidar dos doentes agudos e crônicos, prestando-lhes serviços de ordem cada vez mais eficiente”. Os hospitais cuidavam dos mais pobres, com médicos contratados ou pagos pelo poder público, enquanto os mais abastados mantinham o hábito de serem atendidos, juntamente com suas famílias, em domicílio, sem nunca ir aos hospitais.

Nesse período, nos diversos países europeus surgiram redes de atendimento aos desvalidos, novas formas de manutenção dos hospitais e entidades assistenciais, além de preocupação com a formação de pessoal especializado no tratamento de doentes e deficientes. Na Inglaterra, as crianças abandonadas, doentes ou incapacitadas passaram a ser assistidas por entidades vinculadas à Coroa Britânica. Nesses locais, eram disponibilizadas ofertas de trabalho, quando elas atingiam a idade necessária para desenvolver atividades rentáveis, além de abrigo em famílias que se dispunham a cuidar delas com baixo custo para o governo ou mesmo em instituições privadas. Quando nenhuma dessas opções era viável, então ocorria a internação definitiva em orfanatos. Na França, foi fundado o “*Grand Bureau des Pauvres*”, um órgão composto de burgueses que ocupavam posições de destaque em Paris e que recolhia contribuições com as quais mantinha “os hospitais

da Trindade e das *Petites Maisons*”, atendendo a doentes pobres, incluindo aqueles com paralisias, amputações, deformações e cegueira” (Silva, 1987, p. 171). Em outras cidades francesas, surgiram organizações desse tipo, que garantiam alguma forma de sobrevivência aos desamparados em geral quando em caso de doença ou de incapacidade permanente para seu sustento.

Na Alemanha, após a reforma protestante, a manutenção dos hospitais passou a ser de responsabilidade das corporações municipais. Na Holanda, surgiram os primeiros cursos voltados para o treinamento prático de médicos. Também começaram a surgir, nas Américas, os primeiros sinais de assistência, com a criação de hospitais que atendiam aos doentes e aos deficientes no México, Peru e Estados Unidos.

No final da idade moderna, a partir de meados do século XIX, começaram a surgir algumas iniciativas relacionadas à vida produtiva dos deficientes, numa tentativa de fazer com que eles pudessem ter um trabalho e, conseqüentemente, renda própria.

A partir da segunda metade do século XIX houve um forte incremento às atenções destinadas às pessoas portadoras de males limitadores de sua atuação, mais em concordância com as características individuais, tornando-se, portanto, mais humanas no mundo todo mais atualizado. Em alguns países nórdicos surgiram preocupações muito sérias quanto ao aspecto do potencial da pessoa deficiente para a produção de bens e para desenvolvimento de serviços, pelo menos para cobrir as próprias necessidades de sobrevivência (Silva, 1987, p. 193).

Apesar de todos os avanços desse período, com crescente valorização do homem, aumento da assistência hospitalar e em abrigos especializados, preocupação com a formação profissional e colocação profissional, ainda havia um número significativo de pessoas deficientes em estado de pobreza e abandono, vivendo de caridade ou de pequenos furtos.

### **2.1.5 – Idade Contemporânea**

A Revolução Francesa, iniciada em 14 julho de 1789, com a queda da Bastilha, deu início à era contemporânea, que perdura até hoje. A partir de então, o mundo passou por profundas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e científicas. A partir do século XIX, embora ainda não se cogitasse sobre a integração total das pessoas deficientes na sociedade, “deu-se início a uma

nova e boa fase para estes, pois a sociedade começou a assumir sua responsabilidade quanto a essas pessoas” (Dicher; Trevisam, 2014, p. 11).

A sociedade saiu da manufatura e passou para a indústria mecanizada. O sistema capitalista de produção implantou novos meios de produção, novas relações de trabalho e a obtenção de lucro por meio da extração da mais valia (Rosseto *et al.*, 2006). Para os autores,

o homem foi desumanizado e transformado em uma ferramenta a serviço do capital; a pessoa com deficiência é vista como uma ferramenta defeituosa que não tem condições de satisfazer as necessidades do comprador da única mercadoria que este tem para vender, a sua mão-de-obra (Rosseto *et al.*, 2006).

Além da questão da disfuncionalidade física, existem outras barreiras para a discriminação e a não empregabilidade do deficiente, como as necessárias adaptações ao espaço físico, incluindo as instalações sanitárias, e a adequação das ferramentas e tecnologias. Essas adaptações exigem um alto investimento financeiro, o que foge à lógica do capital e leva à segregação das pessoas com deficiência (Rosseto *et al.*, 2006).

Em virtude disso, a sociedade passou a considerar que apenas a internação hospitalar ou em abrigos não era suficiente para as pessoas com deficiência. Tanto os hospitais quanto os abrigos ainda eram uma forma de exclusão do deficiente da vida em sociedade. Passou-se a dar mais atenção ao atendimento especializado dessas pessoas, como forma não só de tratá-las, mas de incluí-las socialmente. Dessa forma, elas passaram a ser vistas como capazes de produzir, de serem úteis.

Mas foi a partir do século XX que, realmente, ocorreram grandes progressos nessa área, com “maior mobilização para tratar do atendimento e procurar soluções mais plausíveis com vistas à proteção e à efetiva inserção da pessoa com deficiência na sociedade” (Dicher; Trevisam, 2014, p. 12). Foi uma época de avanços no trato da pessoa deficiente. Passou-se a ter uma preocupação crescente com os locais que abrigavam os deficientes e já se percebia a necessidade das pessoas com deficiência de se integrarem e participarem da sociedade. Foram realizados diversos eventos que versavam sobre temas ligados à deficiência, inclusive sobre reabilitação.

A Primeira Guerra Mundial interrompeu essa fase de conquista e trouxe, como consequência, o aumento do número de pessoas deficientes, com o retorno dos soldados muitas vezes mutilados no confronto. Muitos esforços se voltaram para

o tratamento e reabilitação física e econômica dessas pessoas e várias organizações foram criadas. Uma delas, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, tem como objetivo a reabilitação das pessoas para o mercado de trabalho, inclusive as deficientes.

Em 1939, eclodiu a Segunda Guerra Mundial, mas, mesmo antes do seu início, já havia indícios da postura eugenista que vigorava na Alemanha Nazista. Havia um ideal de homem ariano perfeito e, na busca dessa perfeição, aqueles que não se encaixavam nesse perfil eram isolados e até eliminados. Foi instaurado um Programa de Eutanásia, através de um decreto que vigorou entre 1939 e 1941, que permitia eliminação de doentes incuráveis, idosos senis, deficientes físicos e doentes mentais. Os médicos tinham permissão de eliminar qualquer pessoa considerada por eles doentes sem cura, o que era definido através de exame médico crítico. Calcula-se que mais de 600 mil pessoas morreram nesse período, entre crianças e adultos, por serem deficientes, senis, doentes crônicos ou, até mesmo, por suspeita de poderem transmitir hereditariamente a cegueira, surdez e outros males físicos e mentais (Dicher; Trevisam, 2014, p. 13).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas - ONU, uma organização internacional intergovernamental, com várias agências especializadas nos mais diversos temas, como apoio às crianças, à saúde mundial e à educação, ciência e cultura. De acordo com Silva, em relação à assistência aos deficientes

um passo decisivo para um maior envolvimento da ONU e de suas Agências Especializadas ocorreu quando, no mês de dezembro de 1946, sua Assembleia Geral adotou uma resolução que estabelecia o primeiro passo para um programa de consultoria em diversas áreas do bem-estar social, nele incluindo a reabilitação das pessoas deficientes, como uma das principais áreas com possibilidades de captar recursos financeiros para assistência técnica a ser colocada à disposição dos países subdesenvolvidos e interessados no assunto (Silva, 1987, p. 226).

Nessa época, houve um forte investimento nas áreas ligadas aos cuidados de tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência e com doenças mentais. Foram criadas diversas instituições de amparo e reabilitação, feitos investimentos em pesquisas e bolsas de estudos para profissionais da área da saúde, seminários, entre outros. Havia um evidente esforço na reabilitação e inclusão social dessas pessoas.



Em 1948, foi proclamada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, pela ONU, com vistas a proteger os direitos de todos os cidadãos do mundo e garantir a paz entre as nações, a fim de que novos conflitos fossem evitados. A Declaração determina que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Em seu artigo 25, a declaração menciona o deficiente como pessoa possuidora do direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança.

Para Dicher e Trevisam (2014, p. 16), a declaração é

documento de inestimável valor histórico e humanitário e serviu de impulso à melhor organização das pessoas com deficiência, culminando no maior interesse na criação de novas instituições e consolidação das já existentes, voltadas à busca de meios de concretização da inclusão social desses indivíduos.

Em 1975, foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU, a *Declaração Universal das Pessoas Deficientes*, segundo a qual

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, p. 1).

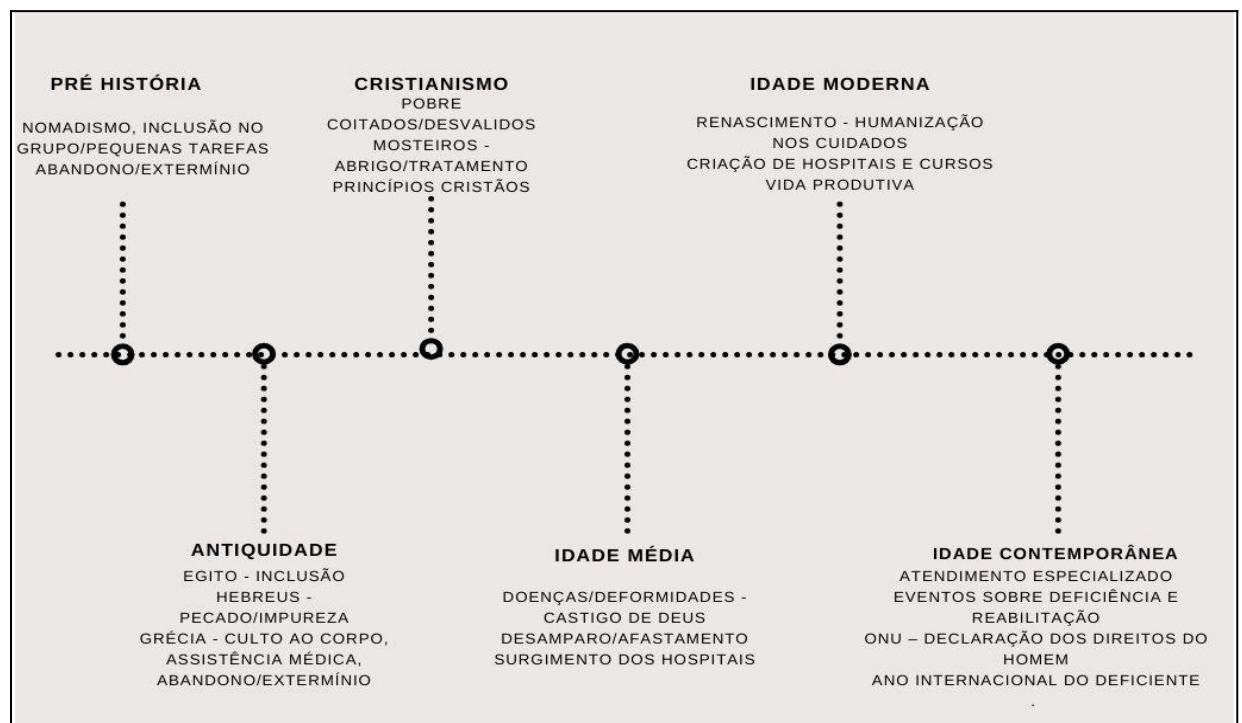
Essa declaração foi um marco e, a partir dela, vários outros instrumentos legais surgiram em defesa da pessoa deficiente, buscando assegurar seus direitos de acesso, integração e igualdade de tratamento.

A partir da *Declaração dos Direitos Humanos*, a defesa e a proteção dos direitos dos deficientes culminaram na declaração, pela ONU, do *Ano Internacional do Deficiente*, em 1981. Ainda que isso demonstre “a preocupação mundial com a questão, pouco de realmente consistente se operou a título mundial, persistindo a contínua exclusão da pessoa com deficiência na esfera legislativa” (Dicher e Trevisam, 2014, p.17). Apesar de toda a legislação em favor dos direitos das pessoas deficientes, até esse momento da história, o dia a dia delas ainda era de exclusão, de enfrentamento de barreiras físicas e atitudinais, o que perdurou até a década seguinte, quando novos acordos internacionais trouxeram novos avanços sobre o tema.

A Organização dos Estados Americanos, OEA, em 1999, proclamou a *Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, cujo objetivo é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (OEA, 1999, p. 1).

Assim, ao longo da história, pode-se observar mudanças significativas na maneira de ver o deficiente e de inseri-lo na sociedade, como demonstrado, em linhas gerais, na Figura 1.

**Figura 1 – Status do deficiente ao longo da História**



**Fonte:** Da pesquisa (2024). Elaboração da autora, a partir de Silva, 1987.

Em 2007, foi assinada a *Convenção de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu protocolo, que pautaram e introduziram em seu texto uma “mudança definitiva de paradigma do modelo médico e assistencial para o modelo social” (Damasceno, 2014). Esta convenção reconhece que a deficiência

é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Unicef, 2007, p. 01).

Além disso, o artigo 5 da Convenção de Nova York trata da igualdade e não-discriminação, determinando que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei, que qualquer forma de discriminação baseada na deficiência será proibida e as pessoas com deficiência terão garantida igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. Além disso, os Estados Partes que assinaram a Convenção, deverão adotar as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida, a fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação (Unicef, 2007, p. 01).

Como visto na Figura 1, acima, ao longo da história, o papel do deficiente na sociedade foi do extermínio e abandono à aceitação, alternando entre a aceitação e a rejeição, o acolhimento e o afastamento. Felizmente, desde os anos 1960 podemos ver como esse panorama tem se alterado, com cada vez mais conscientização social e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade em geral. As últimas décadas do século XX trouxeram muitos avanços na forma de tratamento das pessoas deficientes, sempre buscando a proteção dos seus direitos por meio de legislações e tratados internacionais, com vistas à inclusão plena dessas pessoas na sociedade, de forma igualitária com todos os demais.

## **2.2 – JORNADA DO DEFICIENTE NO BRASIL – HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO**

Na chegada dos europeus ao Brasil, habitavam nossas terras cerca de cinco milhões de nativos, espalhados pelo vasto território. Eram povos que viviam da caça, pesca e agricultura de subsistência. Tinham uma certa organização política e social, com cada grupo etário desenvolvendo atividades próprias, inclusive as crianças. Eram fortes e saudáveis e, até a chegada dos colonizadores, sofriam de poucas doenças. Entretanto, entre os povos indígenas daquela época, não havia lugar para deficientes e, quando nascia uma criança com deformidades físicas, essa logo era rejeitada, abandonada nas matas, atirada de penhascos ou simplesmente sacrificada em rituais de purificação (Figueira, 2020). Poucos são os relatos históricos sobre índios com deficiência. Jean de Léry (1961, p. 91), na obra “Viagem à Terra do Brasil”, de 1578, afirmou que os indígenas

não são maiores nem mais gordos do que os europeus; são, porém, mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios.

Entre os indígenas, mesmo antes da colonização, já existia a ideia de “inferioridade”, de incapacidade do sujeito deficiente, de inutilidade dele em relação a sua tribo.

(...) um sujeito, com algum tipo de deficiência, na visão pré-concebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa nem gerar novos e bons guerreiros” (Figueira, 2020, p. 18).

Assim, naquele tempo, já existia a segregação do diferente, baseada no preconceito, estereótipo e estigma, num círculo vicioso que leva de um ao outro perpetuando e legitimando a segregação (Figueira, 2020, p. 18).

Não apenas os índios sofriam com doenças e acidentes no Brasil. Os colonos também estavam à mercê de males tropicais muitas vezes incapacitantes e, até mesmo, ataque de insetos que poderiam trazer limitações físicas ou sensoriais. Silva (1987, p. 200) chega a citar um inseto que entranhava na pele das pessoas e podia causar sérios danos às articulações e, inclusive, levar à amputação de mãos e pés. Além dos afligidos por este inseto, havia alto número de pessoas com deformidades de nascença ou não, como mancos, cegos e corcundas, entre outros (Silva, 1987 p. 200). Era muito comum, nos séculos XVI e XVII, casos de cegueira noturna, paralisias, amputações e doenças crônicas, além de epidemias, como a febre amarela, aumentava o número de pessoas abandonadas pelas ruas.

Diante de situação de tal seriedade podemos imaginar o abandono a que foram relegados os infelizes que padeciam de males crônicos ou que carregavam consigo a dificuldade própria de uma deficiência física ou sensorial (Silva, 1987, p. 201).

De fato, desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, os sujeitos que apresentavam diferenças físicas ou mentais eram abandonados, sacrificados ou, com sorte, acolhidos em locais como hospitais ou em asilos, junto a doentes, órfãos e outros desvalidos, distante de um ambiente educativo (Jannuzzi, 2012, p. 57).

Um desses locais de acolhimento, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em Santos, foi fundada em 1543, com a finalidade de tratar e sustentar

doentes e inválidos e dar assistência às crianças abandonadas na instituição, chamados “expostos”, muitas vezes, deficientes. Eram instituições de caridade, que serviam mais para abrigar os doentes e deficientes, os indesejados, mantendo-os à parte da sociedade. Em 1726, a Santa Casa de Misericórdia da Bahia foi a primeira a ter uma “roda dos expostos”, um dispositivo instalado na entrada do estabelecimento, onde eram colocados os bebês indesejados e os aleijados. Nesse período, o abandono de crianças, com deficiência ou não, já era alarmante (Figueira, 2020).

No século XIX, o Brasil se viu envolto em diversos conflitos, tanto internos quanto externos, o que fez aumentar o número de deficientes. Nesse período, foram criados, por D. Pedro II, os “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” e “Imperial Instituto de Surdos e Mudos”, nos anos de 1854 e 1857, respectivamente, com o objetivo de diminuir o preconceito contra os deficientes e possibilitar sua inserção na sociedade. Além deles, em 1868, foi inaugurado o Asilo dos Inválidos da Pátria, no Rio de Janeiro.

Nessa instituição, eram recolhidos e tratados os soldados na velhice, mutilados de guerra, além de se ministrar educação aos órfãos e filhos de militares. Embora imprescindível no cuidado e tratamento dos soldados deficientes, mesmo funcionando de forma precária, o referido asilo foi desativado em 1976, com prejuízos enormes para os usuários (Pereira; Saraiva, 2017, p. 180).

No século XX, ainda predominava o modelo médico da deficiência, o qual estabelecia que o sujeito deficiente deveria ser tratado e curado para ter condições de se adaptar à sociedade. Assim, sendo a deficiência um problema do deficiente, basta à sociedade garantir que ele possa ter lugares adequados de tratamento e cuidados e, então, proliferaram os centros de reabilitação. Tais centros serviram para disseminar ainda mais o modelo médico da deficiência e neles havia

um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. E o modelo médico aplicado à reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a 'cura', como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for. (Nallin, 1992, p. 171).

Entretanto, começaram a surgir alguns passos em direção à integração da pessoa deficiente na sociedade, em especial aqueles que estavam capacitados para superar as barreiras impostas na vida social, sejam elas físicas, programáticas ou atitudinais. Pois a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de

inserir na sociedade, pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Segundo Sassaki (1997, p. 14)

Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência.

A inserção social da pessoa deficiente ainda se dava de forma segregacionista, pois os mesmos eram alocados em locais especiais, dentro dos sistemas gerais, ou seja, havia escolas especiais ou salas especiais em escolas regulares, setores exclusivos nas empresas comuns. Enfim, a sociedade se dá por satisfeita, pois cumpriu a função de integrar essas pessoas e, ao mesmo tempo, não teve de despender esforços maiores, visto que todo esforço de superação partia do deficiente. Nos anos de 1950, surtos de poliomielite e o grande número de nascimentos de crianças com deformidades causadas pelo medicamento Talidomida, o que serviu de alicerce para a criação de centros de reabilitação no país. Segundo Figueira (2020, p. 167),

Esses fatores, somados aos acidentes automobilísticos, de trabalho e armas de fogo, aumentaram consideravelmente nas décadas seguintes o número de pessoas com deficiência no Brasil, promovendo o desenvolvimento de nossa Reabilitação Profissional.

Talvez devido a esse aumento da incidência de pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas, em 1967, pela primeira vez em uma Constituição brasileira, foi reconhecido o direito da pessoa deficiente, através da obrigatoriedade de criação da assistência à maternidade, à infância e à adolescência e a educação especial de excepcionais.

Em 1975, a ONU aprovou a Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes, à qual o Brasil aderiu em 1987, através de uma emenda à Constituição de 1967,

assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I - educação especial gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica social do país; III - proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Pereira; Saraiva, 2017, p. 181).

A década de 1980 foi bastante profícua em legislação e eventos ligados à defesa e aos direitos da pessoa com deficiência, impulsionando a luta por sua inclusão social, sem sofrer nenhuma discriminação ou preconceito, chegando a ser declarada a Década Internacional da Pessoa Deficiente. Foram várias Declarações e Convenções internacionais, que versaram sobre a educação, trabalho e eliminação da discriminação das pessoas com deficiência. Deu-se especial importância à questão da educação através da implementação de várias ações, “favorecendo a consolidação do novo paradigma de Educação Inclusiva que se iniciava” (Rodrigues e Cappellini, 2014, p. 7).

No Brasil, a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, trouxe vários dispositivos garantidores dos direitos dos deficientes, como a proibição de diferença de salário ou critérios de admissão em empregos, garantia de um percentual de vagas em concursos públicos, acesso à assistência social, garantia de um salário-mínimo àqueles que não têm como se manter e atendimento educacional especializado, entre outros.

É o momento em que se troca o conceito de integração, em que o sujeito se adaptava à sociedade, pelo conceito de inclusão social, em que a sociedade é que deverá mudar para se adaptar ao indivíduo com deficiência. Segundo Sasaki (1999, p. 41), a inclusão social é “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.” ou seja, firma-se uma parceria entre as pessoas com deficiência e a sociedade, em busca de soluções para os problemas enfrentados por aquelas, de modo que haja igualdade de oportunidades para todos.

Não se trata de desconsiderar a integração como um avanço na área, mas de buscar uma nova forma de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, com a participação não só do sujeito e das pessoas próximas a ele como, também, de toda a sociedade. O foco é na inclusão total do indivíduo nos sistemas escolares, profissionais, sociais, sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação.

No Brasil, foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, que se adequa aos preceitos da Convenção da ONU sobre as Pessoas com Deficiência (Convenção de Nova York). Esta lei procura tornar mais claros os conceitos e ditames da Convenção de Nova York, além de trazer expressos

legalmente os crimes ou contravenções, cominando penas às violações dos direitos dos deficientes previstos nela. Trata-se de um marco importante na legislação brasileira, por ser um instrumento legal de proteção e garantia protetivo e de concretização dos direitos das pessoas com deficiência.

A História das Pessoas com Deficiência é uma história de luta por reconhecimento de direitos e de inclusão social. Mas tem sido uma luta árdua, que ainda não chegou ao seu fim. Do sacrifício da criança nascida disforme, abandono dos portadores de doenças crônicas - mentais ou físicas – e dos idosos até a aceitação e inclusão de todos eles na sociedade, passaram-se séculos de muita segregação, discriminação e preconceito.

Com o correr do tempo, cada vez mais a pessoa com deficiência passou a ser inserida na sociedade e a ser tratada com respeito à sua dignidade e seus direitos, apesar de ainda haver muito preconceito e discriminação. A nível mundial, as organizações internacionais promoveram convenções e tratados para combater o preconceito, o tratamento desigual e o capacitismo. O acesso à educação, por exemplo, é visto em vários desses tratados como uma forma de promover a inclusão do deficiente.

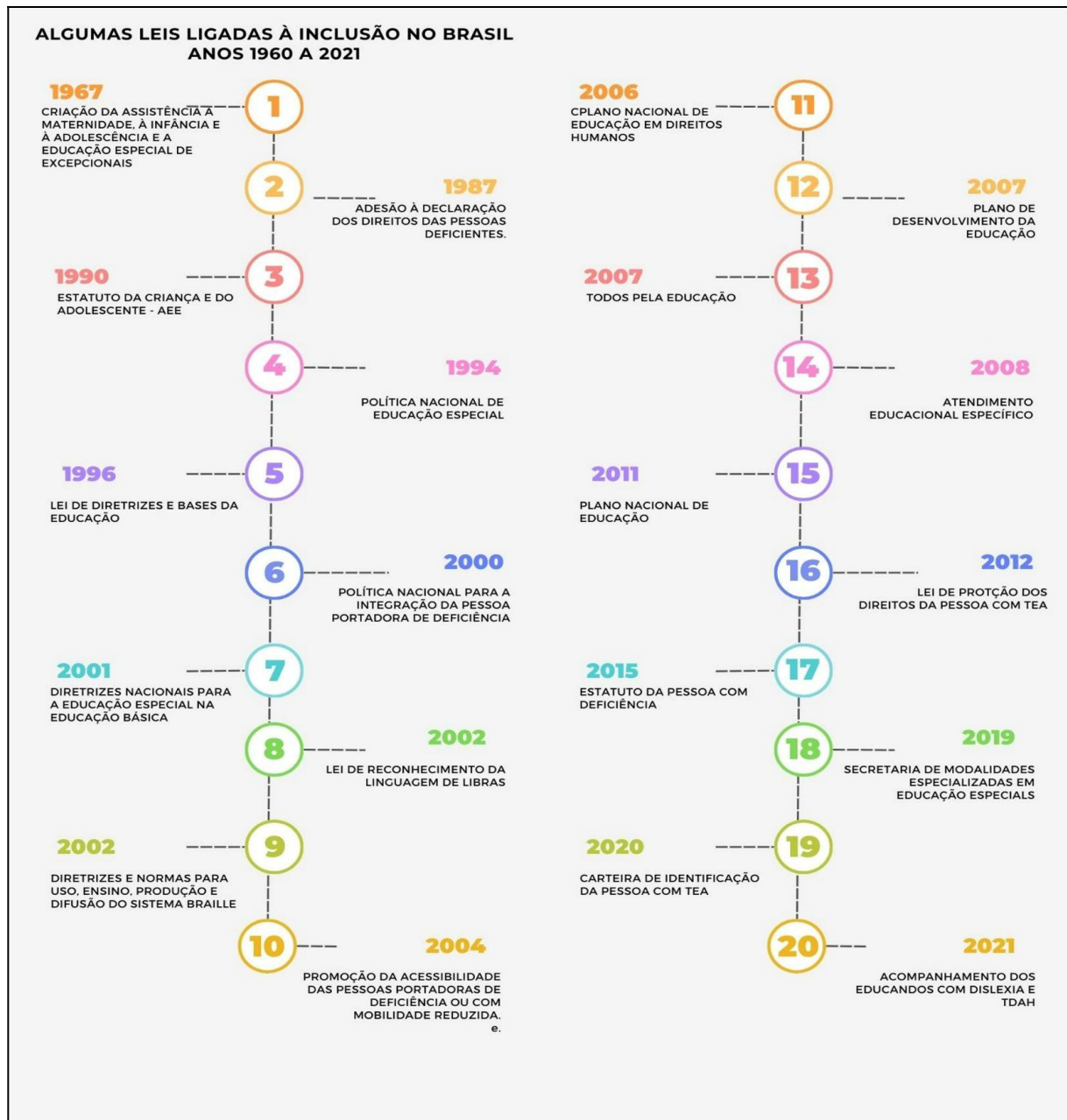
Porém, mais que mudanças na legislação, é necessária uma mudança geral da sociedade, que favoreça a inclusão do aluno especial na sala de aula regular, tendo atendidas todas suas necessidades e especificidades didático-pedagógicas. Uma mudança que permita a essas pessoas assumir cargos e empregos sem discriminação de nenhuma espécie, que faça com que as pessoas em geral enxerguem a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, capaz de ser produtivo dentro de suas limitações.

Como visto, no período de 1960 a 2021, houve um significativo crescimento no amparo legal da pessoa deficiente no Brasil, em conformidade com a legislação e documentos exarados pelos órgãos internacionais.

Assim, no decorrer do tempo, no Brasil, em especial a partir dos anos de 1960, uma série de leis e documentos oficiais foram exarados e contemplam a inclusão das pessoas com deficiência e a educação inclusiva, como pode se ver na Figura.2, a seguir.



**Figura 2 – Linha do tempo das leis relacionadas à inclusão no Brasil (1960-2021)**



Fonte: Mendonça (2022).

Como dito, a Educação, como instrumento de formação e divulgação de hábitos, costumes e valores de uma comunidade, tem papel fundamental nessa mudança, formando sujeitos conscientes, empáticos, capazes de se colocar no lugar do outro e que, por isso, tenham a capacidade de ser sujeitos transformadores. O fortalecimento e adaptação da escola, a formação do docente, a possibilidade de flexibilidade curricular e didática de acordo com as especificidades de cada aluno, deficiente ou não, fazem parte da luta pela inclusão de todos os excluídos da

sociedade, seja essa exclusão determinada por questões raciais, de gênero, econômicas ou por deficiência e transtornos mentais ou de comportamento.

### **2.3 – O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA**

Como visto, a deficiência teve seu conceito ligado a várias concepções ao longo do tempo. O modelo biológico, que enxergava a deficiência como algo orgânico, individual, em que o sujeito deficiente deveria se adequar ao meio, e não ao contrário. O modelo metafísico, que imperou por tantos séculos de história, identificava a deficiência como um castigo de Deus, que dependia de caridade, da boa vontade para ser tratada. O modelo médico, considera a deficiência uma doença tratável, onde a diferença poderia ser consertada (Leite e Oliveira, 2019).

Todos estes modelos acabam por estigmatizar e segregar o deficiente, taxando-o de incapaz e deixando-o na marginalidade.

Atualmente, tem-se focado no estudo da deficiência sob o paradigma social. O crescimento dos movimentos sociais em favor dos deficientes e da defesa dos seus direitos, despertou a sociedade acadêmica para esse tema.

O sociólogo Paul Hunt teve um importante papel na mudança do conceito de deficiência, ao publicar em um jornal uma carta em que expunha o isolamento físico e intelectual imposto aos deficientes. Pela primeira vez se abordava publicamente esse tema. Foi Hunt também que deu início à articulação política das pessoas com deficiência na Inglaterra (França, 2013, p. 62).

O modelo social surgiu como contraponto ao modelo médico. Ao criticar as ideias positivistas e os pressupostos do modelo médico, o modelo social alterou a compreensão de deficiência e diversidade. De acordo com o modelo médico,

a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França, 2013, p. 60).

Com forte influência do marxismo, os teóricos do modelo social defendem a ideia de que o sistema de produção capitalista considera que apenas as pessoas

saudáveis, sem deficiências estariam aptas a ascender profissionalmente, enquanto os deficientes, os “anormais”, não têm capacidade de participar e produzir. Assim, dentro do modelo social, os esforços de pesquisadores e ativistas passaram a ser no sentido de possibilitar à pessoa deficiente plena participação social, independência, empregabilidade e controle pessoal de suas vidas (Shakespeare, 2006, p. 197).

Este modelo e seus teóricos entendem que o deficiente é um sujeito oprimido e marginalizado pela sociedade que não se organiza de modo a atender às suas necessidades como uma questão pública que, portanto, diz respeito a todos e não apenas ao núcleo familiar. Segundo Santos (2008, p. 507), “com a estruturação do modelo social, a deficiência tornou-se uma questão a ser enfrentada pela sociedade no âmbito da reivindicação de direitos e pela necessidade de adequações dos ambientes às diversidades corporais”. Esse também é o entendimento de Bampi, Guilhem e Alves (2010, p.03), para quem

a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade e, prever e se ajustar à diversidade.

Assim, esse novo modelo nos leva a entender que não é mais o deficiente que tem de se adequar ao meio, é a sociedade que deve se adaptar e acolher o diferente em seu seio, dando-lhe dignidade e respeitando seus direitos.

Bisol *et al.* (2017, p. 94), afirmam que o modelo social explicou a “deficiência como um produto de uma sociedade ‘descapacitante’ ou ‘incapacitante’, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo”. São a discriminação e o preconceito da sociedade que estigmatizam, marginalizam e isolam as pessoas com deficiência, impedindo-as de exercer seus direitos e de participar da vida em comunidade.

### **3 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL - DO SÉC. XVI AO PROGRAMA TECNEP DA REDE FEDERAL E O AEE**

O percurso da pessoa com deficiência ao longo da história demonstra um longo período de exclusão e sacrifícios, vindo a apresentar melhora substancial no trato dessas pessoas apenas a partir do início da idade contemporânea, com o surgimento de leis, organizações especializadas, além de conscientização da sociedade.

Nesse novo panorama, passou-se a dar importância para a educação da pessoa deficiente com o objetivo de inseri-la na vida em sociedade, sempre que possível. A Educação voltada para o deficiente foi se transformando de acordo com as mudanças sociais ocorridas ao longo da história.

Segundo Mazzotta (1982, p. 3), mais do que traçar um perfil histórico do atendimento do deficiente, é necessário “evidenciar as atitudes sociais não apenas como fases evolutivas, mas também como dimensões que podem ocorrer, concomitantemente em um mesmo momento, em uma mesma sociedade”. Dessa forma, o autor destaca três dimensões que resultam das atitudes sociais: marginalização, assistência e a educação ou reabilitação.

A dimensão da marginalização se caracteriza pela total falta de atendimento ao deficiente, aqui considerado como incapacitado, inválido, condição essa, de acordo com Mazzotta (a, 1982, p. 03), imutável, o que tornava desnecessária qualquer disposição de serviços especializados no atendimento dessas pessoas. Esta dimensão, que se estendeu ao longo do tempo, principalmente, na idade antiga, demonstra que o deficiente não recebia nenhum atendimento, sendo constantemente negligenciado e abandonado (Silva, 2012, p. 15).

Já na dimensão da assistência, apesar de persistir a crença de que a pessoa deficiente é uma pessoa incapacitada, algumas ações começam a surgir, mais no sentido filantrópico, humanitário. Assim, “(...) em nome do princípio cristão de solidariedade humana, procuram proporcionar conforto e bem-estar aos portadores de deficiência, ou, em outras palavras, dar ‘proteção aos deficientes’” (Mazzotta, 1982, p.03). A partir da Idade Média, o crescimento da doutrina cristã fez com que o abandono e morte de crianças deficientes torna-se condenável, uma vez que “o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal” (Silva, 2012, p. 16). Desse modo, difundiu-se o assistencialismo em

relação às pessoas com deficiências, considerados “pobres coitados”, cuja sobrevivência só se garantia através da caridade da sociedade. Vale lembrar que, também nesta dimensão, ainda ocorria a marginalização dos deficientes, seja em abrigos assistenciais, hospitalares ou regiões isoladas das cidades.

Por fim, com base no potencial de realização do ser humano, temos a dimensão da educação e reabilitação, caracterizada por um sentido humanista e não humanitário (Mazzota, 1982, p. 04). Nesta dimensão, as ações se voltam para a capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano, com atendimentos focados no fim de estigmas e na capacidade do deficiente se desenvolver, dentro de sua capacidade. A educação e reabilitação da pessoa portadora ganha força, principalmente, após a Segunda Grande Guerra Mundial, em consequência da grande quantidade de mutilados em campos de batalha e da necessidade de reinserção destes na sociedade e no mercado de trabalho. Passou-se, então, a buscar a reabilitação física e mental destas pessoas, com a consciência da possibilidade de cada um desenvolver novas habilidades, de acordo com suas capacidades.

Estas dimensões permearam o desenvolvimento da educação especial no decorrer dos tempos, trazendo contribuições para o acolhimento, atendimento e desenvolvimento da pessoa deficiente.

### **3.1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DECORRER DA HISTÓRIA**

Conforme as sociedades se desenvolviam, a Educação Especial foi se transformando, assim como sua definição, que também sofreu alterações no decorrer do tempo. Mazzotta (2011, p. 17), afirma que, até o final do século XIX, foram usadas diferentes formas de definir o atendimento educacional aos portadores de deficiência como “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”.

A educação especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, é definida como sendo “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”.

Neste estudo, usaremos a mesma definição de Educação Especial, utilizada por Mazzotta (2011, p. 11), principalmente por ser uma definição mais ampla, que

engloba os recursos e serviços educacionais, além de destacar a questão das condições individuais dos estudantes. O autor define a Educação Especial como

modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. [...] Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida (Mazzota, 2011, p. 11).

De acordo com Mendes (2006, p. 387), a Educação Especial começou a surgir no século XVI, através do envolvimento de profissionais da saúde e da educação que, convencidos de que os indivíduos considerados até então ineducáveis poderiam ter possibilidades de receberem educação, passaram a desenvolver trabalhos de tutoria como professores de seus próprios pupilos. Porém, estes trabalhos não passaram de experiências isoladas e esparsas, e a maior parte da população alvo da Educação especial continuava a ser internada nos asilos e manicômios, onde receberiam tratamento adequado para seus desvios: “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (Mendes, 2006, p.387).

Foi a partir do século XVIII, que surgiram as primeiras instituições direcionadas às pessoas com deficiência. Em 1770, foi fundada, em Paris, a primeira instituição voltada para a educação de “surdos-mudos”, que foi seguida por institutos com o mesmo objetivo na Alemanha e na Inglaterra. Com relação às primeiras obras escritas sobre a educação de deficientes, Mazzotta (2011, p. 08) cita a edição, no ano de 1620, na França, de “*Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*”, de Jean-Paul Bonet.

Em 1784, foi fundado, também em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, voltado para o ensino dos cegos, que já utilizava letras em relevo. Em 1819, neste Instituto, passou-se a usar um processo de escrita desenvolvida por um oficial do exército francês, utilizada para o envio de mensagens codificadas, expressa por pontos em relevo, representando os trinta e seis sons básicos da língua francesa. Já, em 1829, esse código foi adaptado para as necessidades dos cegos por um estudante do próprio instituto, Louis Braille. O “Código Braille” mostrou-se o mais

eficiente para as pessoas cegas, sendo usado até os dias de hoje, em todo o mundo.

No século XIX, o estudo de Jean Marc Itard, médico que durante cinco anos acompanhou um menino selvagem, capturado em Aveyron, na França, “iniciou o atendimento educacional aos ‘débeis’ ou ‘deficientes mentais’” (Mazzotta, 2011, p.21), que resultou em um livro publicado em 1801, em Paris, considerado como sendo o primeiro manual de orientação para a educação de retardados, como eram chamados os deficientes intelectuais na época. A obra chamada de *A Educação de um Homem Selvagem* mostrou como a instrução individual é eficaz, uma vez que Itard conseguiu que a criança selvagem, conhecida como Vitor, lesse algumas palavras, além de conseguir controlar algumas ações. Itard teve como aluno Edward Seguin, que deu prosseguimento aos estudos do mestre, a partir de onde este os deixou. A diferença foi que Seguin, ao invés de trabalhar com apenas um menino, buscou atender a um maior número de crianças retardadas, através da fundação de um internato público, o primeiro da França, onde aplicou um currículo diferenciado, voltado para elas.

Em 1832, surgiu, em Munique, na Alemanha, um instituto voltado para a educação de deficientes físicos, “coxos”, “manetas” e “paralíticos” segundo Larroyo (1974, p. 600).

Maria Montessori, uma médica italiana, foi outra educadora de destaque no desenvolvimento da Educação Especial. Ela desenvolveu técnicas de treinamento de crianças retardadas mentais que foram aplicadas inicialmente em Roma e, posteriormente, em vários países, inclusive o Brasil. O foco de Montessori, segundo Mazzotta (2011, p. 23) foi a “autoeducação”, através do uso de “materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo”.

Na América do Norte, em 1817, em Connecticut, foi fundada a *American School* pelo reverendo Thomas H. Gallaudet, primeira escola pública para surdos no continente. A ela seguiu-se, em 1848, a *Institution Catholique des Sourds-Muets*, em Montreal, Canadá, escola exclusiva para meninos.

Após estas primeiras instituições, seguiram-se muitas outras, na América do Norte e Europa, em especial aquelas voltadas para o atendimento de crianças cegas, como o *New England Asylum for the Blind* (Massachusetts, 1832), O *New York Institute for the Education of the Blind* (Nova York, 1832) e a *Ohio School for*

*the Blind* (Ohio, 1837), esta, a primeira escola para cegos inteiramente custeada pelo Estado (Mazzotta, b, 2011, p. 25).

De acordo com Mazzotta (2011, p 25),

no período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, houve um aumento crescente das escolas residenciais, que eram um modelo europeu. Na última década do século XIX, entretanto, as escolas residenciais não eram mais consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental. Passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidades de educação.

As escolas residenciais funcionam como um internato, onde os alunos viviam e podiam sair apenas nos fins de semanas, quando tinham família para acolhê-los. Apesar de oferecer algum atendimento educacional especializado, elas passaram a ser consideradas inadequadas, pois não eram muito diferentes de hospitais e manicômios, tratava-se mais de uma tutela que educação, as pessoas com deficiência continuavam a ser segregadas, vivendo à parte da sociedade e de suas famílias (Bernardes, 2010, n.p.).

A partir dos anos de 1920, o modelo de escolas residenciais passou a ser substituído por um modelo de externato, quando passaram a ser utilizadas as classes especiais, atendimento especial oferecido em escolas regulares, com o objetivo de atender alunos com dificuldades de aprendizagem, deficientes ou não, e que necessitam de um acompanhamento diferenciado, que não seria possível em salas de aulas regulares (Franco; Vieira; Bondezan, 2020, p. 127).

Desta forma, passaram a surgir as primeiras salas especiais voltadas para a educação de retardados mentais, cegos e aleijados, entre outros.

Em 1940, pais de crianças com paralisia cerebral se uniram e fundaram a Associação de Paralisia Cerebral do Estado de Nova York, com o objetivo de levantar fundos para pesquisas e centros de tratamento bem como a incentivar organizações governamentais, no sentido de criar leis que possibilitassem maiores recursos para pesquisa, formação de profissionais e tratamentos das crianças com paralisia cerebral (Mazzotta, 2011, p. 11). Por volta dos anos de 1950, influenciados pelos pais de crianças com paralisia cerebral, os pais de crianças com retardo mental também se organizaram e fundaram a Associação Nacional para Crianças Retardadas, com o objetivo de derrubar leis e regulamentos que excluía as crianças consideradas treináveis das escolas públicas primárias, garantindo



atendimento especializado para estas crianças e jovens. Esta associação serviu de inspiração e influência para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil, como veremos a seguir.

Como visto no Capítulo I, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi um marco para os direitos humanos e para a inclusão dos deficientes na sociedade. A partir dela, vários outros documentos foram acordados entre os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), sempre voltados para a defesa da pessoa humana e seus direitos. Estes documentos foram ratificados pelos países membros e utilizados como fundamento para legislações posteriores, inclusive a Constituição Federal brasileira.

Em 1978, foi publicado o *Relatório Warnock*<sup>5</sup>, da Comissão de Inquérito à Educação de Crianças e Jovens Deficientes do Reino Unido. Essa Comissão tinha, como objetivo, “rever a oferta educativa para crianças e jovens deficientes por deficiências físicas ou mentais”<sup>6</sup> (Warnock, 1978, p 36). Esse relatório trouxe o termo Necessidades Educacionais Especiais, considerando não apenas a deficiência específica do estudante mas, também, sua capacidade e habilidades, ou seja, todos os fatores que possam, de alguma forma, interferir positiva ou negativamente na sua aprendizagem (Warnock, 1978, p.37).

O *Relatório Warnock* passa a dar um enfoque diferente à educação do deficiente, centrado na aprendizagem escolar, nas necessidades educacionais específicas do aluno e de como é necessário que ele disponha dos meios e ferramentas adequados para seu desenvolvimento acadêmico (Pereira, 2017, p. 91).

Outro marco internacional importante para a educação especial é a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Proclamada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e que foi ratificada pelo Brasil, em 24 de setembro de 1990, e mais 195 países. De acordo com o documento,

Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade (Unicef, 2023, p. 11).

---

<sup>5</sup> *Author Corporate: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978).*

<sup>6</sup> Tradução da autora (2024).

Segundo Corrêa (b, 2012, p. 73), um dos pilares desta Convenção é a não discriminação, significando que “todas as crianças têm o direito a desenvolver todo o seu potencial - todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo”. Além disso, o documento afirma ser dever dos Estados Partes que as crianças deficientes tenham acesso garantido à educação e à capacitação, assim como à formação profissional, de forma que ela seja integrada socialmente e atinja seu desenvolvimento individual o mais completo possível, dentro de suas capacidades.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Nesta Conferência foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Unicef, 2023 a). O foco deste documento é universalizar o acesso à educação aos excluídos do sistema escolar, seja qual for o motivo: raça e cor, pobreza, gênero, religião ou deficiência. Um de seus objetivos é expandir os cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, especialmente às crianças deficientes e economicamente vulneráveis. Este objetivo é reforçado ao longo do documento, com menções a financiamento na educação básica, em especial para grupos específicos, como mulheres e meninas, camponeses e portadores de deficiência. Quando determina a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, o documento reforça, em seu artigo 3º, que,

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unicef, 2023, p.05)

Como visto, em 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*. Nesta conferência, representantes dos Países Membros reconheceram a importância de uma educação para todos, oferecida no sistema regular de ensino, a todos os portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), sejam crianças, jovens e adultos. Neste sentido, através da *Declaração de Salamanca*, eles apoiaram a “Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais, cujo espírito refletido em suas disposições e recomendações deve orientar organizações e governos” (Corrêa, 2012, p. 78). A Declaração proclama que, ao seguir suas orientações

inclusivas, as escolas regulares serão os meios mais eficazes no combate à discriminação e na construção de uma sociedade inclusiva e solidária, atingindo o objetivo da educação para todos. Este documento norteou as políticas de Educação Especial em todo o mundo, inclusive no Brasil, além de trazer à luz alguns conceitos como necessidades educativas especiais e escola integradora. Segundo Correa (2010, p. 81), as necessidades educacionais específicas referem-se a todos cujas necessidades derivam da capacidade ou das dificuldades de aprendizagem do estudante, sejam permanentes ou passageiras. Já a escola integradora, de acordo com a mesma autora, é aquela que desenvolve uma pedagogia centrada no estudante, deficiente ou não, de forma a garantir a ele uma educação de qualidade, através de adaptações que atendam às características e capacidades de cada um.

Outro marco importante para a inclusão da pessoa deficiente em sociedade e, portanto, na escola, foi a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que ocorreu na Guatemala, em 1999, e que foi promulgada pelo Brasil através do Decreto 3.956/2001, sobre o qual falaremos mais tarde. Tal convenção tem 14 capítulos, nos quais estão listados ações e encaminhamentos que reafirmam os direitos e liberdades das pessoas deficientes, em igualdade com as demais pessoas. O art. 1º da convenção traz as definições de deficiência e de Discriminação contra as pessoas com deficiência:

1. Deficiência - O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência - a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (OEA, 2001, p. 01).

Além disso, a convenção determina que os Estados Partes deverão dar prioridade à prevenção das formas de deficiências preveníveis, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação e capacitação profissional, prestação de serviços completos, de forma a possibilitar independência e qualidade de vida às pessoas com deficiência. Igual importância é dada à necessidade de sensibilização da população, através de campanhas educativas, com o objetivo de “eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (OEA, 1999).

Destaca-se, também, a *Carta do Terceiro Milênio*, aprovada em 1999 pela *Assembléia Governativa da Rehabilitation International*, “uma organização e rede global que capacita pessoas com deficiência e fornece soluções sustentáveis para alcançar uma sociedade mais inclusiva para elas”, cuja “missão é promover os direitos e a inclusão de pessoas com deficiência em todo o mundo” (*Rehabilitation International a*, 2023, p. 01). Nesta carta, os países membros acordam que os direitos humanos de todos, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos. Os autores reforçam a ideia de que, no século 21, os direitos humanos e civis devem ser os mesmos para as pessoas com deficiência, devendo ser respeitados assim como o são para as demais pessoas. A carta traz a triste realidade de que tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento, em todo o mundo, “a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala socioeconômica” (*Rehabilitation International b*, 1999, p. 01):

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

Em 2006, a Assembleia Geral da ONU, através da *Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência*, em seu preâmbulo, reconhece que a deficiência é um conceito em desenvolvimento e resulta da inter-relação entre pessoas deficientes e as barreiras atitudinais e ambientais que as impedem de participar plena e efetivamente na sociedade com as mesmas oportunidades dos demais. Em relação

à Educação, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência, com base na não discriminação e na igualdade de oportunidades, e se comprometem a assegurar a estas pessoas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Assim, serão assegurados o acesso aos ensinamentos fundamental e médio inclusivo, de qualidade e gratuito, nas mesmas condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; adaptações necessárias de acordo com as capacidades individuais; o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, além de medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Com isto, os Estados Partes estarão assegurando ao deficiente a “possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias” (Brasil, 2007, p. 29), de maneira a garantir sua participação plena e equânime no sistema educacional e em sociedade.

### **3.2 – MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Como visto, todas estas ações e convenções internacionais influenciaram o surgimento e fortalecimento da Educação Especial no Brasil, desde a época do Império quando, por meio de Decretos Imperiais, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1854 e 1857, respectivamente, ambos em atividade até o presente, renomeados como Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Porém, segundo Mazzota (2011, p. 28) o período de 1854 a 1956 no Brasil foi caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, com o surgimento de uma ou outra instituição especializada na educação de deficientes. Neste período, segundo o autor (p. 31),

(...) havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Em Minas Gerais, mais precisamente em Belo Horizonte, são deste período o Instituto São Rafael para ensino de cegos, de 1925, e o Instituto Pestalozzi, que educava deficientes auditivos e mentais de acordo com as técnicas da professora Helena Antipoff, de 1934, que atualmente são escolas estaduais e mantêm seus objetivos iniciais de educar o deficiente, desenvolvendo suas capacidades e tornando-os sujeitos ativos e integrados à sociedade.

Já a partir dos anos 50 do século passado, várias instituições foram criadas com o objetivo de atender, reabilitar e educar crianças deficientes, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em 1950, em São Paulo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, do Rio de Janeiro e de São Paulo, em 1961.

No âmbito governamental, começaram a ser lançadas campanhas com a finalidade de promover, implementar e fortalecer a educação especial, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). Esta última, conhecida como CADEME, tinha a finalidade de promover, a nível nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzotta, 2011, p. 55).

Os anos de 1960 marcaram o início da fase de maior expansão da educação especial no Brasil. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024/61, na qual a educação especial foi abordada nos artigos 88 e 89. Segundo esta lei, a educação dos excepcionais deveria ser, sempre que possível, no sistema geral de educação, de forma a possibilitar sua integração na comunidade. A lei determinava, ainda, que instituições privadas de educação de excepcionais, consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação, teriam “tratamento especial” dos poderes públicos, em forma de bolsas de estudos e auxílio financeiro (Silva, 2012, p.40). Firma-se, assim, a opção oficial da inserção do estudante com necessidades educacionais no sistema regular de ensino, ainda que “sempre que possível”. Neste período também se passa a denominar a educação dos excepcionais como Educação Especial, inclusive nos documentos oficiais.

Para Jannuzzi (2012, p. 117), a década de 1970 foi uma das mais importantes na história da educação do deficiente, por vários acontecimentos ocorridos ao longo dela, que trouxeram destaque ao tema:

Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular [...].

Em 1971, foi aprovada a lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se determina “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas ou mentais:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1973, motivado pelo fortalecimento dos movimentos nacionais e internacionais pelos direitos das pessoas com deficiências, foi criado o primeiro órgão nacional com o objetivo de determinar as políticas de educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) ligado ao Ministério da Educação (MEC) (Jannuzzi, 2012, p. 165). Criado pelo Decreto nº 72.425/73, no governo Médici, o Cenesp tinha como objetivo proporcionar educação especial, em todos os níveis escolares, “para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados” (Brasil, 1973), através da implantação de estratégias derivadas dos princípios doutrinários e políticos, a fim de garantir a este público participação progressiva e ativa na sociedade.

De acordo com Silva (2012, p.65), mesmo com a criação deste órgão, o conceito de educação ainda não estava claro, visto que ainda subsistia um forte assistencialismo, que não contempla “a sistematização de conhecimentos escolares, acadêmicos e procedimentos para sua apropriação” (Silva, 2012). Além disso, ainda não havia realmente a integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em 1986, o Cenesp foi reformulado e passou a se chamar Secretaria de Educação Especial (Sespe), passando a integrar a estrutura básica do Ministério da

Educação. Já em 1990, a Sespe é extinta e, em seu lugar, foi criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), com as mesmas competências e ações daquela. Também em 1986, foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) que, de acordo com Silva (2012, p. 65), tinha o “papel de publicar e divulgar diversas orientações para facilitar a integração” da pessoa com deficiência.

A Constituição Federal, promulgada em 1988 e considerada a constituição cidadã, determina que o Estado tem o dever de efetivar a educação através, também, da garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, o ensino tem, como um de seus princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo vetada qualquer forma de discriminação.

Em 1990, foi sancionada a Lei 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Nele configura-se dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, ao portador de deficiência, assim como trabalho protegido ao adolescente deficiente (Brasil, 1990). O ECA, inclusive, prevê a proteção dos direitos individuais, difusos e coletivos, com sanções para o não oferecimento ou oferta irregular de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 1994, foi um dos mais importantes marcos para o desenvolvimento da Educação Especial no país. Seu objetivo Geral é

Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (MEC, 1994, p. 45).

Esta política também faz a revisão conceitual de diversos termos ligados à educação especial e conceitua o alunado da educação especial como aquele que apresenta necessidades particulares e diferenciadas dos demais de sua mesma faixa etária e que, por isso, necessita de recursos e metodologias de ensino diferenciados. A mesma política ainda traz a classificação destes portadores de



necessidades educativas especiais como “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (MEC, 1994, p. 13).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, traz um capítulo exclusivo para a Educação Especial, que é conceituada como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os deficientes. Nesta lei, é utilizada pela primeira vez, na legislação nacional, o termo *educando portador de necessidades especiais*. Há a determinação do oferecimento de serviços de apoio especializados nas escolas regulares, sempre que necessário, além de assegurar aos educandos com necessidades especiais a flexibilização de

(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996).

A LDB/96, reforça o princípio da igualdade de acesso e permanência de todos, portadores de necessidades especiais ou não, com garantia de benefícios dos programas sociais suplementares e educação especial para o trabalho, com o objetivo de integrar o estudante com necessidades especiais à vida em sociedade, em condições de igualdade com os demais.

O ano de 1999 trouxe dois importantes marcos legais para os direitos das pessoas com deficiência. O Decreto nº 3.076 criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) e o Decreto nº 3.298, que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Dentre as competências do Conade, o decreto define as de

I - zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência;  
 II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência (Silva, 2012, p.73).

Já o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção destas. O principal objetivo deste decreto é

garantir que as pessoas com deficiência possam gozar de seus direitos plenamente, sem óbices ao seu desenvolvimento integral (Silva, 2012, p.74).

Para alcançar o objetivo de criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, com vistas ao seu exercício consciente da cidadania, a Política nacional de Educação Especial tem, entre suas diretrizes gerais, a de desenvolver e apoiar programas voltados para o preparo profissional destas pessoas, sejam elas portadoras de deficiências, de condutas típicas ou de altas habilidades, com vistas à sua integração na força de trabalho (Brasil, 1994, p. 57).

A partir dos anos 2000, uma série de novas leis foram promulgadas, visando a melhoria da qualidade de vida dos portadores de deficiência, a defesa de seus direitos e a inclusão na sociedade. Assim é que temos, neste período, o Decreto 5.626/05, que institui a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como disciplina obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, o Decreto 5.296/04, visando garantir a acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes e na informação e comunicação às pessoas com deficiência.

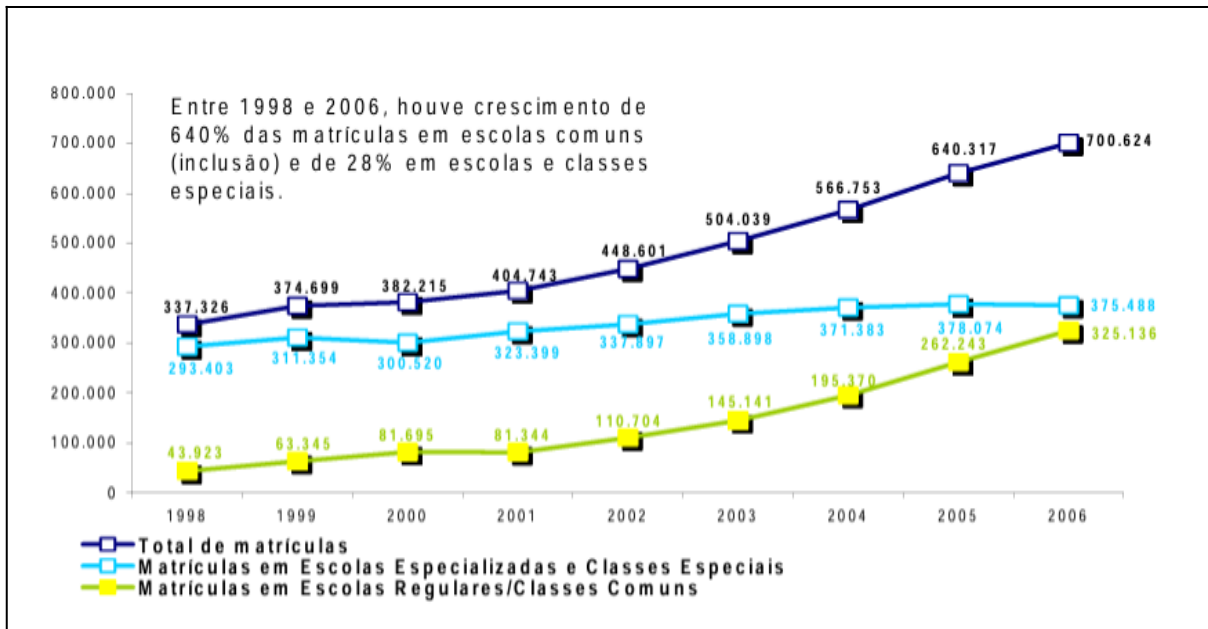
Em janeiro de 2008, foi elaborada, por um grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial, do MEC, a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Este documento adotou o termo Público Alvo da Educação Especial, PAEE, para designar os estudantes deficientes, com Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Estes dados demonstram como a elaboração de políticas específicas para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação contribuiu para o acesso desta população às escolas de ensino regular. É importante ressaltar, ainda, a inclusão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16)

O documento traz informações do Censo Escolar de 2006, que mostra um crescimento de 640% de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns

de ensino regular. (MEC/SEESP, 2008, p. 12), conforme demonstrado na figura a seguir.

**Figura 3 – Matrícula dos estudantes PAEE EM 2006**



Fonte: MEC/SEESP (2008).

Outro dado importante trazido no documento, é o que se refere ao aumento de matrículas de alunos portadores de deficiência nas escolas públicas em 146%, depois da implantação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994

Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006. (Brasil, 2008, p. 12).

Ainda em relação ao AEE, foi exarada pela Conselho Nacional de Educação, em 2009, a Resolução nº 04, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo a Resolução 04/2009, a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno disponibilizando “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009). Também o

Decreto 7.611/11 trata do AEE, além de garantir o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Ainda no ano de 2001, o Decreto 7.612, estabelece o *Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência*, que tem por objetivo

promover, através da integração e articulação de políticas, programas e ações, a garantia de pleno exercício, em termos de igualdade, dos direitos das pessoas com deficiência, de acordo com a da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2001, n.p.).

Segundo Bastos *et al.* (2016, p. 10), um importante marco educacional foi aprovado em 2015, a lei 13.005, Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024. O plano preconiza como uma de suas metas a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, de preferência na rede regular de ensino sendo, ainda, garantido um sistema educacional inclusivo, com utilização de salas de recursos multifuncionais e, quando necessário, classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados. Para o cumprimento dessa meta, são previstas 19 (dezenove) estratégias de ação, que vão desde o acompanhamento do acesso e permanência do estudante no sistema de ensino e nos serviços especializados e seu desenvolvimento, fomento às pesquisas na área, envolvendo produção de métodos e materiais e formação de profissionais, a formação de políticas públicas intersetoriais para atendimento desta população, até a garantia de oferta de educação inclusiva, sendo proibida qualquer forma de exclusão do ensino regular sob o pretexto da deficiência e promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, na própria escola ou em serviços externos a ela, entre outras.

Como se pode ver, a legislação internacional e nacional, em especial após os anos de 1994, preocupou-se em definir e garantir os direitos da pessoa com deficiência, defendendo sua inserção social e profissional ampla, em igualdade com todos, sem obstáculos, discriminação e preconceitos. A garantia de educação integral em sistema regular de ensino e de atendimento educacional especializado é um fator importante nessa caminhada, permitindo às pessoas com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se desenvolverem plenamente e alcançarem seu espaço na sociedade. Essa legislação teve importante impacto na educação especial, conforme demonstrado pelo crescimento das matrículas de estudantes com deficiência entre os anos de 2003 e 2015.

O amparo legal e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e a consequente disseminação do tema na sociedade em geral, fizeram com que esta população tivesse maior acesso à educação formal em igualdade com os demais. O quadro a seguir mostra a legislação brasileira exarada entre os anos de 1988 e 2020 sobre o tema da inclusão e da educação inclusiva.

**QUADRO 1 - Políticas Públicas Brasileiras de Educação Inclusiva**

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>PONTOS PRINCIPAIS</b>
Constituição Brasileira de 1988	Igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 206, 208, I).
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Assegura os direitos constitucionais de igualdade, de socialização, considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar. Também dispõe sobre discriminações e os preconceitos de qualquer espécie.
Lei nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, assegurando às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos.
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - ECA	"A criança e adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação" (Brasil, 1990, <i>n.p.</i> ).
Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991	Lei que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social que inclui a receber benefício previdenciário o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave.
Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994	Dispõe que é concedido passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes da educação nacional e tem um capítulo dedicado à educação especial, com orientações aos pais, professores e demais servidores educacionais de como conduzir a educação dos

	alunos com deficiências na escola regular.
Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiências (art. 2), contemplando o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.
Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação com a duração de 10 anos, destacando o grande avanço da década da educação que é a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, levando em consideração o acolhimento e o trato da diversidade, colocando também como importante a formação de professores para lidar com pessoas com deficiências.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas Institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.296/2004	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2006	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem Inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Decreto nº 6.094/07 - 2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação garantindo o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — 2008	Documento que expressa a preocupação de uma política de educação especial voltada para a educação inclusiva e tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo toda a assistência necessária.
Decreto nº 6.094-2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a Inclusão educacional nas escolas públicas.
Decreto nº 6.571 -2008	Estabelece as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Os alunos que poderão ser atendidos são os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2009	Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. Art. 24
Resolução Nº 4 CNE/CEB — 2009	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
Plano Nacional de Educação CNE) -2011	Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, Jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, Indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Brasil, 2011, p.3)
Lei nº 12.764-2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a estas pessoas. A Lei protege, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público-alvo.
Lei 13.146 de 06/07/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, n.p ).
Decreto nº 9.465 - 2019	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secadi.
Lei nº 13.977 - 2020	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a

	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Citea
--	--

Fonte: MENDONÇA (2022)

É importante ressaltar, também, que esta legislação trouxe mudanças de paradigmas em relação ao atendimento a estas pessoas, que passou de um atendimento médico/hospitalar e domiciliar restritivo, passando pela integração, até chegar ao ponto da inclusão em que nos encontramos, como visto no quadro em destaque anteriormente.

### **3.3 – UNIÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROGRAMA TEC NEP**

Como visto, a Educação Especial, no Brasil, enfrentou uma longa e difícil jornada, até os dias de hoje. Muitas mudanças ocorreram na educação e na educação especial ao longo dos tempos, até que o estudante com necessidades educacionais especiais tivesse garantido seu direito à educação em condições de igualdade com os colegas. Ainda estamos longe do que se considera ideal em relação à inclusão dos estudantes com NEE no sistema de educação regular, devido a obstáculos que vão desde a inadaptação física até as dificuldades de adaptações pedagógicas, passando, inevitavelmente, pela formação de docentes e demais profissionais ligados ao atendimento desses estudantes.

Um dos objetivos da Educação da pessoa com deficiência é sua inclusão na sociedade, de forma equânime a todos, tornando-a um cidadão com direitos e com deveres, participativo socialmente e com autonomia, preparando-a, inclusive, para sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto há a necessidade de que sua formação inclua, também, sua profissionalização, como expresso na já citada Convenção sobre os Direitos da Criança UNICEF, 1989), segundo a qual a criança com deficiência deverá usufruir da vida plenamente, com dignidade e condições para uma participação ativa na sociedade. A Convenção, ainda, afirma ser dever do Estado garantir que estas crianças tenham formação profissional.

Assim, a Educação Especial encontra-se com outra modalidade da Educação: a Educação Profissional. Aqui trataremos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída na Lei 9394-96, LDB, na seção IV-A, artigos 36-A a 36-D e no Capítulo III, que trata da Educação Profissional e Tecnológica, artigo 29, parágrafo



2, inciso II. Importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no capítulo V, da Educação Especial, artigo 59, IV, determina que é assegurado ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996).

A fim de expandir a educação profissional de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais específicas, oferecendo a elas capacitação e igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, o Ministério da Educação do Brasil, através do trabalho conjunto entre as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, e de Educação Especial - SEESP, implantou, no ano de 2001, o Programa TEC NEP - Tecnologia, Educação, cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas<sup>7</sup>.

O objetivo primeiro dessa ação é instrumentalizar as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para “garantir o acesso, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas [...] em cursos desenvolvidos em seus espaços formativos” (2010, BRASIL). Apesar da vinculação direta aos institutos federais, a ação conta com parcerias diversas, inclusive nos níveis governamentais estaduais e municipais.

O Programa TEC NEP, com vista de cumprir seu principal objetivo, de habilitar/reabilitar a pessoa com necessidades especiais a fim de melhorar sua qualidade de vida e sua recolocação no mundo do trabalho, desenvolveu diversas ações como formação de pessoal, criação de novos cursos, utilização de tecnologias assistivas.

A ação foi organizada em três níveis de gestão: central, regional e estadual. A gestão regional ficou a cargo de técnicos da SETEC E SEESP, coordenando todo o programa, incluindo as atividades de implementação do Programa TEC NEP nacionalmente. No nível regional, uma instituição de cada região coordenava as

---

<sup>7</sup> Destaca-se que nas fontes consultadas encontramos duas formas registradas de grafar a sigla do programa. Assim, temos TEC NEP e TECNEP, junto ou separado, ambas formas se referindo ao *Programa Tecnologia, Educação, cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*. (Da Pesquisa, 2024).

ações na região, além de ser o elo entre os níveis central e estadual. Cinco instituições ocuparam as gestões regionais, entre elas o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Nas gestões estaduais, escolas representantes assumiram o papel de implementar as ações do programa em seus estados, como os Centros Federais de Educação Tecnológica da Bahia, do Espírito Santo e Tocantins, entre outros.

Uma das ações de grande importância do programa nas instituições foi a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEEs que, de acordo com a versão I do documento base de do programa TEC NEP, “é o principal lócus de atuação do processo de inclusão” (Brasil, 2009). Os núcleos são os setores responsáveis por desenvolver, implementar e acompanhar as ações voltadas para os alunos com necessidades educacionais, no âmbito de cada instituição.

Segundo o Manual de Orientação do programa (Brasil, 2010, p. 2) o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas “tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da 'educação para a convivência', aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais”.

Instituídos através de portaria emanada pela direção geral ou reitoria de cada instituição e que também designa seu coordenador, os núcleos têm regulamento próprio e contam com membros que são servidores da instituição que aderem a ele de forma voluntária, formando uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, docentes e pessoal administrativo. Pais ou responsáveis e alunos também podem fazer parte da equipe.

A equipe do Napnee é responsável pelas atividades de inclusão nas instituições desde seu planejamento e execução até a avaliação, incluindo o acolhimento do estudante. Também elabora os planos de ensino individual dos estudantes e define como será o acompanhamento de cada um, se há necessidade de acompanhantes ou de encaminhamento externo, por exemplo.

O processo de inclusão se inicia assim que o estudante é identificado como portador de necessidade educacional específica. O Núcleo acolhe o estudante e sua família e através de uma entrevista, procura conhecê-lo melhor, identificar suas habilidades, dificuldades e singularidades. Com os dados conseguidos nessa entrevista, será elaborado o plano de acompanhamento desse estudante. Esse

acompanhamento é feito com a elaboração de um Plano de Ensino Individual - PEI que, levando em conta as necessidades de cada um, irá propor as adaptações curriculares necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Tais adaptações curriculares podem ser menos significativas ou significativas, dependendo do seu impacto no currículo. No primeiro caso, são pequenas modificações no currículo regular, que podem ser implementadas em sala de aula pelo próprio professor, sem que isso interfira no desenvolvimento regular das aulas. (Brasil, 2003, p. 35). Já as adaptações significativas,

constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores: da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização (Brasil, 2003, p. 38).

Essas adaptações se dão nos níveis da organização curricular, dos objetivos e conteúdos, dos métodos, da avaliação e da temporalidade, sempre procurando atender às habilidades de cada indivíduo, permitindo a ele seu pleno desenvolvimento.

No âmbito das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essas adaptações são planejadas em conjunto com a equipe dos Núcleos e os docentes do estudante, bem como outros servidores como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Como visto, o Programa TEC NEP teve grande importância no desenvolvimento e avanço da Educação Especial, no âmbito da Educação Profissional, abrindo espaço nas instituições federais de educação profissional para os estudantes portadores de necessidades especiais, assegurando a eles o direito ao acesso à educação de qualidade e igual para todos. O Programa TEC NEP vigorou até 2010, quando foi transformado em

ação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica - Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. Essa Ação política é resguardada pela legislação nacional vigente, no que concerne ao direito de todos e todas à educação, bem como se coaduna com todos os documentos que respaldam a inclusão da pessoa com deficiência à educação profissional. (Alencar; Silva, 2016. p. 5)

Em 2011, o MEC passou por uma reestruturação. Na nova organização, foi extinta a Coordenação de Ações, órgão que coordenava a Ação TECNEP. A Setec assumiu a Ação e, apesar de tentar manter sua continuidade, o programa foi definitivamente extinto em junho de 2011 (Nascimento; Faria, 2013, p. 22).

A partir do programa TEC NEP e a criação dos Napnees a inclusão de pessoas com necessidades específicas tornou-se uma realidade, possibilitando o acesso e permanência desses alunos nas escolas da Rede Federal, com garantia de todo apoio às suas necessidades específicas, resguardando-lhes o direito à educação de qualidade, formação profissional e inserção no mundo do trabalho.

### **3.4 - A REDE FEDERAL, OS NÚCLEOS DE INCLUSÃO E O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Rede Federal de Educação Tecnológica, Científica e Profissional é ligada à Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC), responsável pela formulação de políticas públicas ligadas à Educação Profissional e Tecnológica, além da implementação, organização e avaliação delas, entre outras atividades. Conforme o Portal do MEC, a Setec

deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta em tempo integral e na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais. Também deve estimular pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, bem como ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral (MEC/Setec, 2024).

Também é incumbência da Setec a administração superior das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou apenas Rede Federal, no que diz respeito à sua manutenção, supervisão e fortalecimento.

A Rede Federal foi criada a partir da publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2001, sendo formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. Tais instituições “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de

autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” (BRASIL, 2008, p. 1). Entretanto, o início de sua história remonta ao ano de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, no ano de 2023, a Rede Federal contava com 657 unidades, espalhadas em todos os estados da federação, 12.779 cursos e 1.723.4045 matrículas (PNP, 2024).

**Figura 4** – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – 2023



**Fonte:** Plataforma Nilo Peçanha – Homepage – 2024

Nos Institutos Federais, o atendimento aos estudantes PAEE é feito pelos Núcleos de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) e no CEFET-MG pelo Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAPI). Estes núcleos são os responsáveis pelo acolhimento, atendimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, através de ações de inclusão, acessibilidade e o atendimento educacional especializado. São ações de cunho principalmente pedagógico, mas que, aliadas a ações administrativas, estruturais e de assistência

estudantil, ampliam as condições de permanência e êxito destes alunos na Rede Federal.

A Resolução nº 04 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009, p1), considera como público-alvo do AEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As deficiências podem ser físicas e sensoriais, além dos transtornos mentais. A deficiência física é o comprometimento, total ou parcial, de segmentos do corpo humano que podem impedir ou dificultar a mobilidade e a coordenação motora em geral, podendo, também, trazer dificuldades na fala, como a paralisia cerebral, paraplegia, amputações e nanismo. A deficiência sensorial é o comprometimento, total ou parcial, dos órgãos do sentido, como a surdez e a cegueira.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014, p. 20), o transtorno mental

é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes.

Entre esses transtornos estão a depressão, ansiedade, esquizofrenia, transtorno do espectro autista, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) que, de acordo com o DSM-5, “caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (APA, 2014, p. 31).

Além das deficiências acima citadas, existem também as deficiências múltiplas, que é a ocorrência conjunta de duas ou mais deficiências simultâneas, como física e mental, física e sensorial, por exemplo. Geralmente são resultantes de má formação congênita, doenças virais na gravidez ou na vida adulta, como rubéola e doenças sexualmente transmissíveis, entre outras causas.

As altas habilidades e superdotação são caracterizadas por um potencial intelectual e cognitivo acentuado no estudante, podendo envolver, ainda, outras áreas, como liderança e criatividade (MEC/CNE, 2009, p. 1).

Juntam-se a essas deficiências e transtornos, nesse estudo, os distúrbios de aprendizagem, como a dislexia e a disgrafia.

Os alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento “apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (MEC/CNE, 2009, p. 1) e são os estudantes com autismo, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, entre outros.

O Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e o Transtorno do Espectro autista – TEA são transtornos mentais, mas nesse trabalho, serão contabilizados individualmente, devido à alta incidência.

Em relação aos atendimentos feitos aos alunos, deve-se enfatizar que um mesmo estudante pode ter mais de um AEE, por isso a contagem dos procedimentos foi feita por unidade.

### **3.5 – ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS**

Pretende-se, neste trabalho, traçar um panorama do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em núcleos de inclusão de campi da Rede Federal com vistas a evidenciar como este atendimento auxilia na permanência dos estudantes PAEE nas escolas da educação profissional. Previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 208, III, o AEE deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino e em todos os níveis e modalidades de ensino.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, publicou, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que foi instituída pela Resolução 04/2009 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo esta resolução

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

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

espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Ou seja, o AEE é uma ferramenta cuja função precípua é eliminar barreiras impostas ao aluno com necessidades especiais, englobando diversos aspectos escolares, do mobiliário ao ajuste do currículo, de forma a garantir o acesso e a permanência deste estudante na escola, com todos seus direitos assegurados.

O AEE, por meio de recursos de acessibilidade, deve garantir ao estudante com NEE condições de acesso pleno ao currículo escolar, através da “utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (Brasil, 2009, p. 1).

A Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, determina que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015). Para tanto deve garantir aos estudantes PNEE condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da implantação de um

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 07).

Mais especificamente, segundo as Diretrizes Operacionais (MEC, 2009), o AEE deve ser parte do Projeto Pedagógico das escolas e deve prever, em sua organização, recursos, planos de atendimento especializado, contratação de professor de AEE e outros profissionais de educação, como Tradutor Intérprete de Libras - TIL e professor interlocutor. A Resolução 04/2009 reforça que a contratação de professores de AEE e outros profissionais de educação, tradutor intérprete de libras/TIL, guia-intérprete e outros profissionais de apoio deve estar institucionalizada nos projetos pedagógicos das escolas.

O professor de AEE é o profissional que acompanha “a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social” (Franco; Shutz, 2019, p. 249). Trata-se de um profissional capaz de interagir com os professores da escola regular, de forma a acompanhar o estudante, atendendo às suas necessidades, elaborando um plano



de atuação, com o uso de recursos pedagógicos e estratégias específicas a cada caso, de forma a suprir essas necessidades e diminuir ou eliminar os obstáculos à aprendizagem do aluno. O professor de AEE surge para atender às demandas legais e, sem ter determinação de suas funções, “acaba dividindo ou tomando para si as responsabilidades sobre a participação e aprendizagem do aluno com deficiência” (Pereira, 2021, p. 72).

Além do professor de AEE, temos também as figuras do Ledor e do Professor Interlocutor. O ledor, segundo a lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017, que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência no estado de Santa Catarina,

é a pessoa indicada pela comissão do concurso público ou processo seletivo para, durante a realização das provas, proceder à leitura oral da prova para o candidato com deficiência visual, bem como preencher o cartão-resposta nas provas objetivas, ou a folha de respostas nas provas discursivas, reproduzindo fielmente as afirmações do interessado e preencher inserções em atas, quando necessário” (Alesc, 2017, p. 23).

O ledor não atende apenas ao estudante com deficiência visual como, também, aqueles portadores de deficiência intelectual, TDAH, TEA, dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Ou seja, desempenha um papel importante na inclusão do PAEE no mundo escolar e do trabalho.

Já o professor interlocutor,

atua na mediação de duas línguas, na relação entre o professor e o aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, estendendo-se a toda comunidade escolar. Em sala de aula, desempenha a função de interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a Língua de Sinais. Porém ultrapassa a função descrita, assumindo não só o papel de intérprete de Libras, mas também a função de ensinar (Cervoni, 2018, p. 18).

O decreto 7.611/2011, traz a definição do AEE e, assim como as Diretrizes Operacionais já citadas, também determina que ele deve estar inserido no projeto pedagógico da escola e contar com a “participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes” (Brasil, 2011, p. 01), atendendo às necessidades específicas de cada indivíduo, além de estar articulado com as demais políticas públicas. É importante salientar que, entre os objetivos do AEE, o citado decreto ressalta a importância de se assegurar ao estudante as condições para que ele possa dar continuidade aos seus estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A LDB, lei 9394/1996, também trata sobre o AEE e abre a possibilidade de flexibilização dos conteúdos e tempos escolares, quando determina, em seu artigo 59,

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, p. 26)

Os AEEs incluem a dilatação de tempos escolares e de aplicação de avaliações e a flexibilização curricular, como consta na LDB e também no decreto 7.611/2011, que determina ser dever do estado a adoção de medidas de apoio especializadas e efetivas ao estudante PNEE, possibilitando sua inclusão plena. Assim, tanto currículos, métodos, técnicas e tempos escolares quanto instrumentos de avaliações e modos de correção, podem ser adaptados às necessidades específicas de cada indivíduo, possibilitando seu pleno desenvolvimento acadêmico e continuidade dos estudos.

O 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 York, em 2007. Essa Convenção determina que cabe aos Estados Parte assegurar ao estudante PNEE a adoção de medidas de apoio individualizadas, de acordo com as necessidades específicas de cada um, de forma a otimizar o desenvolvimento acadêmico e social do sujeito, com vista a alcançar a meta de plena inclusão. Para tanto, a Convenção deixa claro que, para assegurar o direito pleno à educação das pessoas com deficiência

Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do *braille*, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (Brasil, 2008.p. 13).

Além do exposto acima, de acordo com a lei 13.146/2015, é necessária a adoção de medidas individuais e coletivas que busquem o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Uma dessas medidas individuais de extrema importância é o Plano Educacional Individualizado - PEI,

também conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual - PDI. O PEI é uma ferramenta que torna possível o atendimento individualizado do estudante, através do planejamento de ações específicas que considerem as habilidades e capacidades do indivíduo (Barbosa e Carvalho, 2019). O PEI é um documento, que deve ser elaborado em conjunto com os membros dos Núcleos de Atendimento aos estudantes com NEE, professores da educação geral e profissional que ministram aulas ao discente, professores de AEE (quando houver) e deve trazer explícitos os objetivos e métodos a serem alcançados ao final de cada etapa, assim como todas as ações, adaptações e intervenções necessárias para o alcance desses objetivos, inclusive os métodos e critérios de avaliação. (Barbosa e Carvalho, 2019, p. 19).

Em Minas Gerais, a Resolução SEE Nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino do Estado, traz o PEI/PDI como um “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem” do estudante PAEE (Minas Gerais, 2020, p. 03), devendo o mesmo ser construído por todos aqueles que estiverem envolvidos no atendimento desse estudante.

Outros AEE bastante utilizados são as Adaptações Curriculares, “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2000, p. 8).

A flexibilização curricular, dentro da Educação Especial, possibilita que as diretrizes educacionais sejam organizadas de forma a atender cada estudante, permitindo-lhe aprender e se desenvolver, uma vez que são ações “que favorecem a participação do educando com deficiência nas atividades escolares e no acesso a elas” (Pereira, 2021, p. 163). Dentre as adaptações curriculares, a mais citada na pesquisa foi a Flexibilização Curricular, que consiste no ajuste de objetivos, conteúdos, método de ensino, estratégias de avaliação, temporalidade às necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 2000, p. 10). Com isto, cada estudante terá melhores condições de aprendizado, de acordo com suas habilidades e capacidades. São considerados como adaptações curriculares, ainda, o uso de tecnologias assistivas e de recursos materiais específicos, assim como a adaptação de materiais de uso comum.

O AEE é essencial para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com NEE, sendo responsabilidade das escolas, sejam elas particulares ou públicas,

oferecer esse atendimento aos seus alunos, assegurando-lhes acessibilidade curricular e física, a materiais didáticos e tecnologias assistivas, apoio pedagógico e de especialistas, permitindo seu avanço em todos os níveis e modalidades da educação.

#### **4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÕES DE EPTNM DA REDE FEDERAL**

Quando iniciei o doutorado, já tinha em foco como seria a pesquisa e comecei a entrar em contato com pessoas ligadas aos Napnees de diferentes Institutos Federais. Entretanto, inicialmente, não tive nenhum retorno. Já no ano de 2022, após fazer um curso *online* sobre educação especial, conheci colegas de diversos institutos e, quando solicitei ajuda com os dados, três deles me responderam positivamente e se dispuseram a preencher a planilha que lhes enviei. Os demais campi foram contactados diretamente, através dos coordenadores dos núcleos de inclusão. Feitos os contatos iniciais, foi enviada, uma planilha para ser preenchida pelos coordenadores dos núcleos, com os dados de atendimento a partir de 2015.

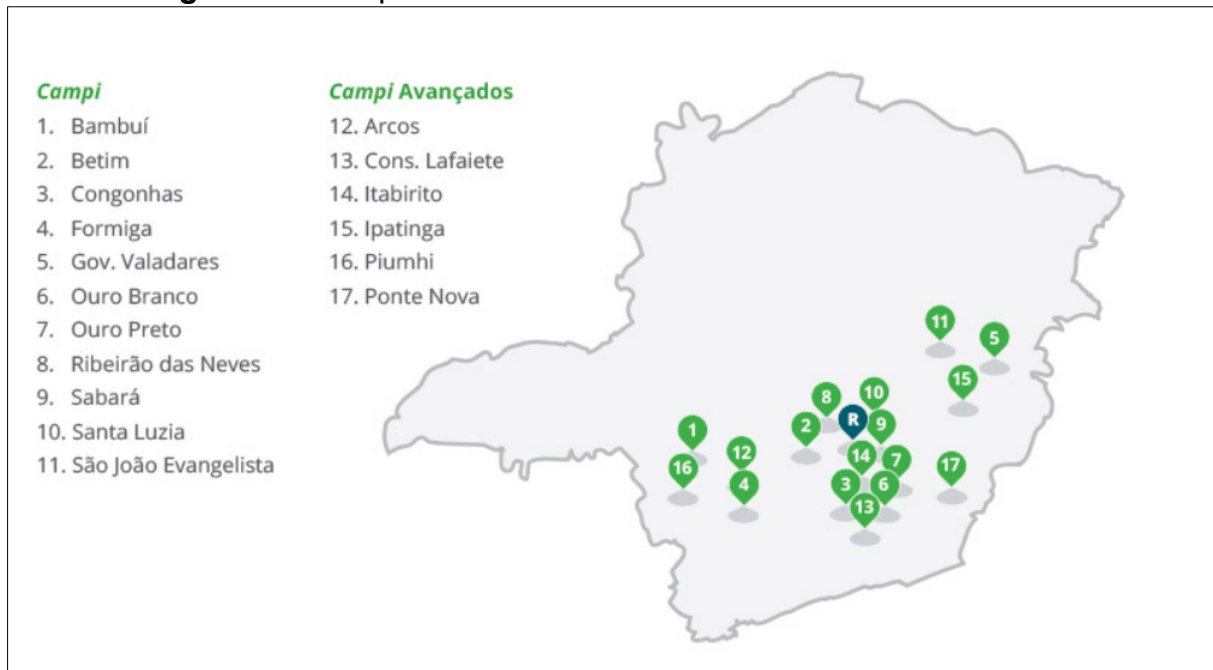
Neste trabalho utilizaremos dados do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Sabará, do Instituto Federal Sudeste de Minas – Campus São João Del Rei; do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião; do Instituto Federal de São Paulo – Campus Suzano e do Centro Federal de Minas Gerais (Cefet-MG) – Campus Nova Suíça, todos eles da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

O Instituto Federal de Brasília (IFB), criado em 2008 através da transformação da Escola Técnica Federal, possui 10 campi e oferece 240 cursos de diversos níveis e modalidades, com 25.267 matrículas ao todo, segundo os dados de 2023 disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2024). O campus deste Instituto cujos dados serão utilizados é o São Sebastião. Localizado na região administrativa de mesmo nome, no bairro São Bartolomeu, o campus iniciou suas atividades em agosto de 2011 (MEC/IFB, 2022). São ofertados, no campus, 27 cursos, entre Formação Inicial e Continuada (FIC), Graduação, Educação de Jovens e Adultos e Técnicos, nas modalidades Integrado e Subsequente, com o total de 2.254 matrículas (PNP, 2024).

Já o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), é composto de 18 campi e, inicialmente, foi formado com a união da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades Descentralizadas (UNED) de Formiga e Congonhas (MEC – IFMG, 2016). O campus de Sabará contribuiu para esta pesquisa. Ele foi criado através do Convênio 028/2010, entre o

IFMG e a Prefeitura de Sabará, "para a construção de um Núcleo Avançado do IFMG no município, objetivando a oferta de cursos técnicos e tecnológicos à população de Sabará e região" (MEC - IFMG/Sabará) e conta com 1.272 alunos matriculados em 13 cursos, desde o nível médio à pós graduação (PNP, 2024).

**Figura 5 – Campi do Instituto Federal de Minas Gerais**



Fonte: MEC/IFMG (2024).

Em 2008, após promulgada a já citada lei nº 11.892, foi criado o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, através da fusão da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, o Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba. Posteriormente, novas unidades foram incorporadas ao Instituto, chegando ao total de 10 delas, que oferecem 190 cursos e acolhem 15.064 estudantes (PNP, 2024). O Campus de São João del-Rei, que contribuiu com esta pesquisa, iniciou suas atividades no dia 08 de fevereiro de 2010, com três cursos técnicos: Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho (MEC/IF Sudeste de Minas). Em 2023, após 13 anos de funcionamento, o campus contava com 18 cursos, desde o técnico integrado à pós-graduação e 1.515 alunos matriculados (PNP, 2024).

Ainda como resultado da Lei nº 11.892/2008, foi criado o Instituto Federal de São Paulo, a partir da transformação do CEFET-SP (MEC-IFSP, 2013). O IFSP, no

ano de 2023, era composto por 40 campi, sendo o maior da rede federal. O campus de Suzano, localizado na cidade de mesmo nome, foi fundado através da portaria ministerial nº 1.170, de 21 de setembro de 2010 (MEC/IFSP/SUZANO, 2011). Em 2023, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, o campus contava com 26 cursos, entre técnico, graduação e pós-graduação *latu sensu* e com 2.937 alunos matriculados (PNP, 2024).

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-Mg) começou sua história em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais. Em 1978 tornou-se o atual CEFET-MG e passou a oferecer cursos de graduação, além dos cursos técnicos. Em 2023, a Instituição contava com 9 unidades, em 11 campi (sendo 3 em Belo Horizonte), atualmente oferece 181 cursos, entre técnicos, graduação e pós-graduação, e tem 20.825 alunos matriculados (PNP, 2024). O campus foco dessa pesquisa é o Campus Nova Suíça, antes conhecido como Campus I, que comporta 11 departamentos, 8 cursos técnicos (nas formas Integrada, Concomitância Externa e Subsequente), 5 graduações e 7 pós-graduações (entre *Latu Sensu*, Mestrados e Doutorados (Cefet-MG/CDNS, 2024) . Com isso, soma-se o total de 3.463 alunos no campus, sendo 1.498 no ensino técnico, 1.722 no superior e 243 na pós-graduação (Cefet-MG/SRCA, 2023).

A partir da análise dos dados colhidos nos campi da rede federal citadas anteriormente, pretende-se verificar como é o atendimento educacional especializado dirigido aos alunos com necessidades educacionais especiais, e se este atendimento, tem influência positiva na vida acadêmica do estudante e em seu rendimento.

Os dados foram colhidos por meio de planilhas preenchidas pelos coordenadores dos núcleos de atendimento aos estudantes com necessidades especiais entre os anos de 2015 e 2022 e atualizadas, *a posteriori*, com os dados relativos ao ano de 2023 (ANEXO 1). Apenas o campus de Sabará não enviou a atualização da planilha com os dados de 2023. Os dados encaminhados referem-se a estudantes dos cursos técnicos de nível médio. Além das Planilhas, os Coordenadores dos núcleos responderam a duas perguntas: *1 - Vocês fizeram PEI para algum dos estudantes? Caso positivo, para quantos (quais, se possível), como foi a implantação e o acompanhamento, como foi feito, houve adesão dos professores? 2 - Quais as dificuldades que vocês enfrentaram no*

*acolhimento/atendimento dos estudantes pelo Napnee? (Toda e qualquer dificuldade, seja na contratação de pessoal, adaptações físicas, equipamentos, implantação/acompanhamento do PEI, etc.).*

É importante chamar a atenção para o fato de que os dados não são homogêneos e comuns a todos os campi, uma vez que o AEE é direcionado a sujeitos diferentes, com necessidades diferentes e, por isso, necessitam de procedimentos diferentes. Existe, também, as diferenças entre instituições e núcleos, de acordo com as características próprias de cada campus e seu núcleo de inclusão.

## 4.1 - ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1.1 – Campus Sabará – IFMG

O Napnee do Campus de Sabará foi criado em 2012, segundo informações da coordenadora do núcleo. Conforme solicitado inicialmente, a planilha foi preenchida com os dados de atendimentos feitos a partir de 2015. A coordenação do núcleo não encaminhou os dados referentes ao ano de 2023, conforme solicitado posteriormente.

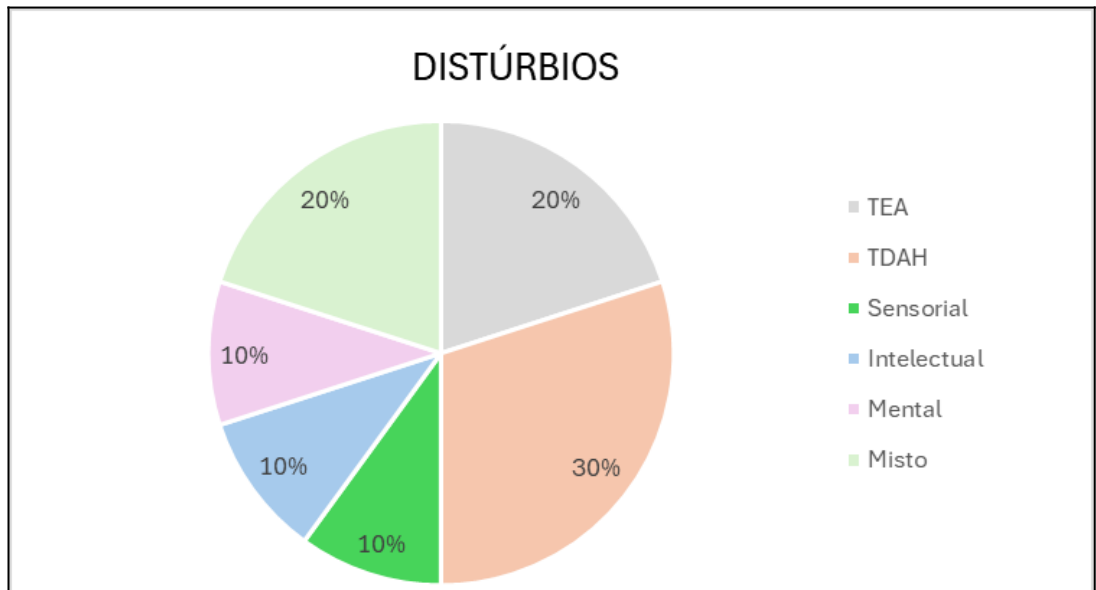
**QUADRO II – AEE IFMG/ Sabará - 2015 a 2023**

<b>CAMPUS SABARÁ - IFMG</b>			
<b>2015</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
1) Síndrome de Irlen 2) Atraso no desenvolvimento	3) Dificuldades de aprendizagem e sociais	4) TDAH 5) Dificuldades afetivas graves 6) TEA 7) TDAH 8) TDAH	9) TEA

**Fonte:** Napnee – IFMG/Sabará (2023).

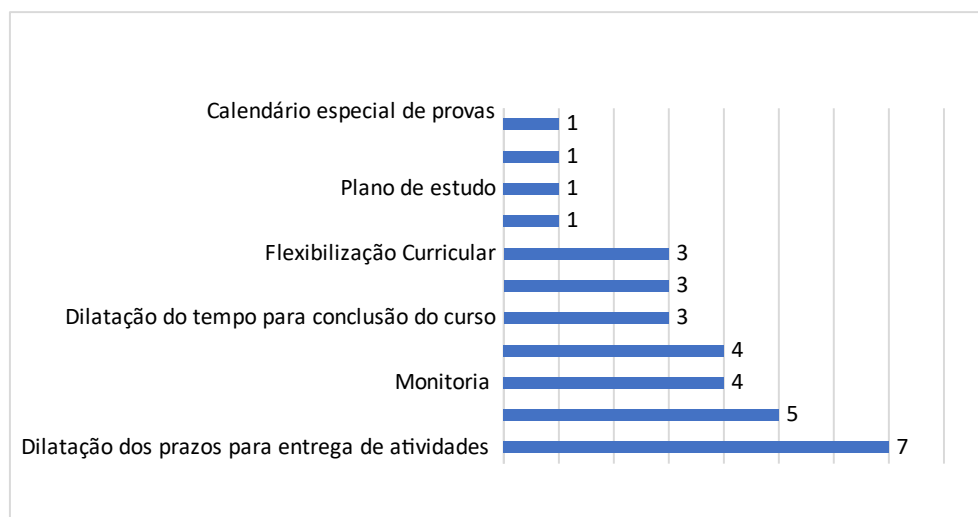
Como se pode ver no quadro acima, no período de 2015 a 2022 foram atendidos, pelo Núcleo, nove estudantes, com exceção dos anos de 2020 e 2021.



**GRÁFICO I – Deficiências /Transtornos relatados - IFMG/ Sabará**

Fonte: Napnee – IFMG/ Sabará (2023)

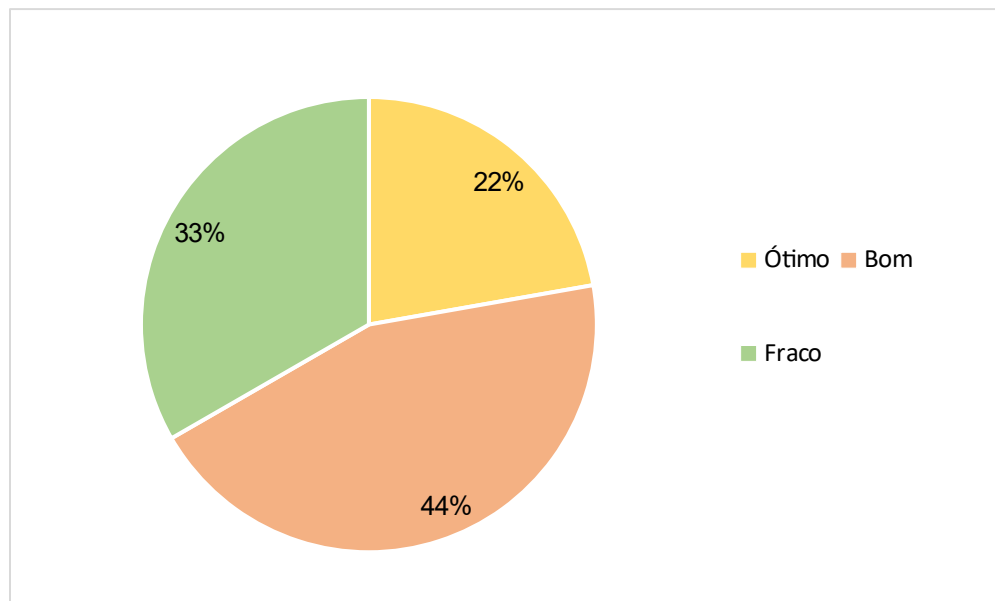
Os dados do gráfico informam que 10% dos alunos têm deficiência sensorial, igual percentual individual para deficiência intelectual, deficiência mental, enquanto 20% relatam distúrbio misto. 20% têm transtorno global de desenvolvimento e 30% apresentam distúrbios de aprendizagem.

**GRÁFICO II - AEE realizados - IFMG/ Sabará**

Fonte: Napnee IFMG/Sabará (2023).

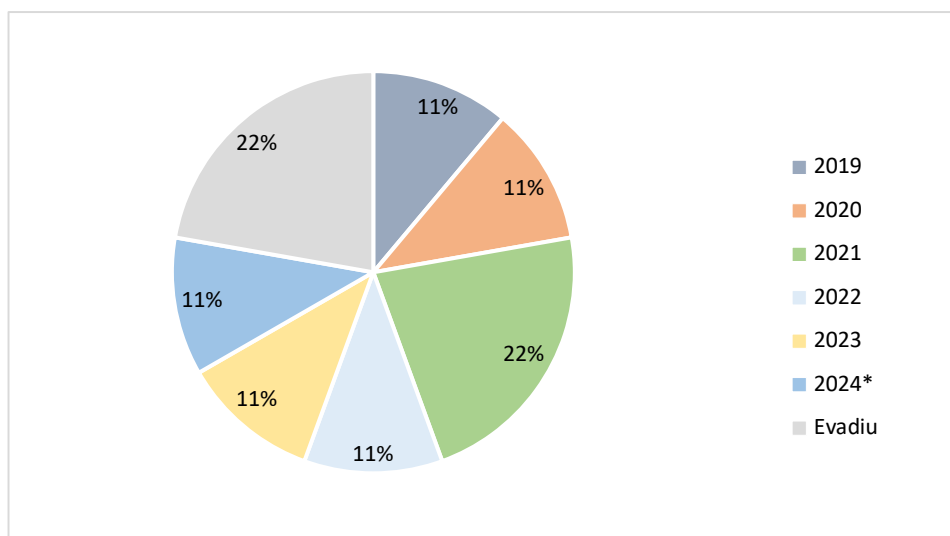
Dos nove estudantes acompanhados no período, sete deles tiveram dilação dos prazos para entrega de atividades de avaliação. Cinco receberam reforço em plantões com professores. Quatro discentes tiveram o acompanhamento de monitores para auxiliar na organização do tempo e na entrega de atividades, enquanto igual número fez jus à flexibilização das normas regimentais para aproveitamento de disciplinas já cursadas com êxito. Houve adaptação dos instrumentos de avaliação para três dos estudantes, a fim de atender às necessidades específicas de cada um. Além disso, 3 estudantes tiveram flexibilização curricular. Um dos discentes teve flexibilização das normas regimentais para progressão na série. Para um deles foi elaborado o Plano de Ensino Individual (PEI). Um dos discentes precisou de horário especial de aulas, enquanto outro fez jus a um calendário de avaliações diferenciado.

**GRÁFICO III** – Rendimento apresentado pelos PAEE - IFMG/ Sabará



Fonte: Napnee– IFMG / Sabará (2023).

Quanto ao rendimento escolar, 22% dos estudantes em atendimento especializado apresentaram ótimos resultados, 33% tiveram bom rendimento e 22% foram considerados fracos.

**GRÁFICO IV - CONCLUSÃO DO CURSO PELOS PAEE – Sabará**

\* Previsão de conclusão

Fonte: Napnee - IFMG/Sabará

Apenas um estudante acompanhado pelo Napnee/Sabará terminou seu curso nos anos de 2018, 2022 e 2023, perfazendo um total de 11% de alunos concluintes por ano. Em 2021, 23% dos estudantes acompanhados concluíram com sucesso o seu curso. Há a previsão de que 11% dos estudantes completem seu curso em 2024, caso não haja reprovação. E 22% de discentes evadiram do campus a pedido das famílias.

Neste campus podemos verificar que, apesar do AEE, houve a evasão de dois estudantes. Entretanto, apesar disso, o acompanhamento mostra-se efetivo, se considerarmos o índice de aprovação no período estudado.

#### **4.1.2 – Campus São João Del Rei - IF SUDESTE MG**

O Napnee do Campus de São João del Rei é chamado de Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), “um núcleo executivo, consultivo e de assessoramento vinculado à Direção-Geral da instituição, que articula com a Coordenação das Ações Inclusivas (CAI), localizada na Reitoria, as diretrizes da política de educação inclusiva.” (IFSudeste/MG, 2023, p. 01).

Os dados disponibilizados são referentes aos anos de 2022 e 2023. Nesse período foram atendidos 23 (vinte e três) estudantes, conforme quadro a seguir.

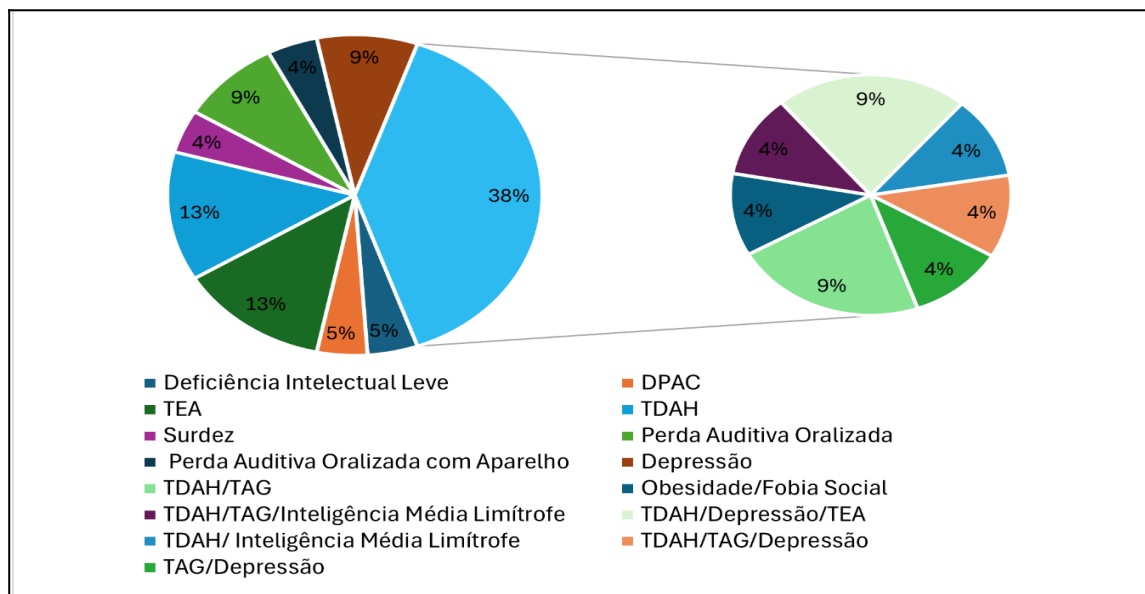
**QUADRO III - AEE São João Del Rei - 2022 A 2023**

CAMPUS SÃO JOÃO DEL REI	
2022	2023
1. DPAC	18. TDAH/Depressão/TEA1
2. TDAH/TAG	19. TDAH/TAG/Depressão
3. Obesidade/Fobia Social	20. TAG/Depressão
4. TDAH/TAG/Inteligência Média Limítrofe	21. Perda auditiva/Oralizada
5. Surdez	22. TEA1
6. TDAH/Depressão/TEA	23. Depressão
7. TDAH	
8. TDAH/ Inteligência Média Limítrofe	
9. Deficiência Intelectual Leve	
10. TDAH	
11. TDAH/TAG	
12. TEA1	
13. Depressão	
14. Perda Auditiva Oralizada com Aparelho	
15. TDAH	
16. Perda Auditiva Oralizada	
17. TEA1	

Fonte: Napnee São João del Rei - IF Sudeste/MG (2023).

A maioria dos estudantes atendidos no período de 2022 e 2023, num total de 38% apresentaram distúrbios mistos, sendo que 30% deles apresenta TDAH associado a outros transtornos, como ansiedade generalizada, inteligência limítrofe, depressão e TEA.

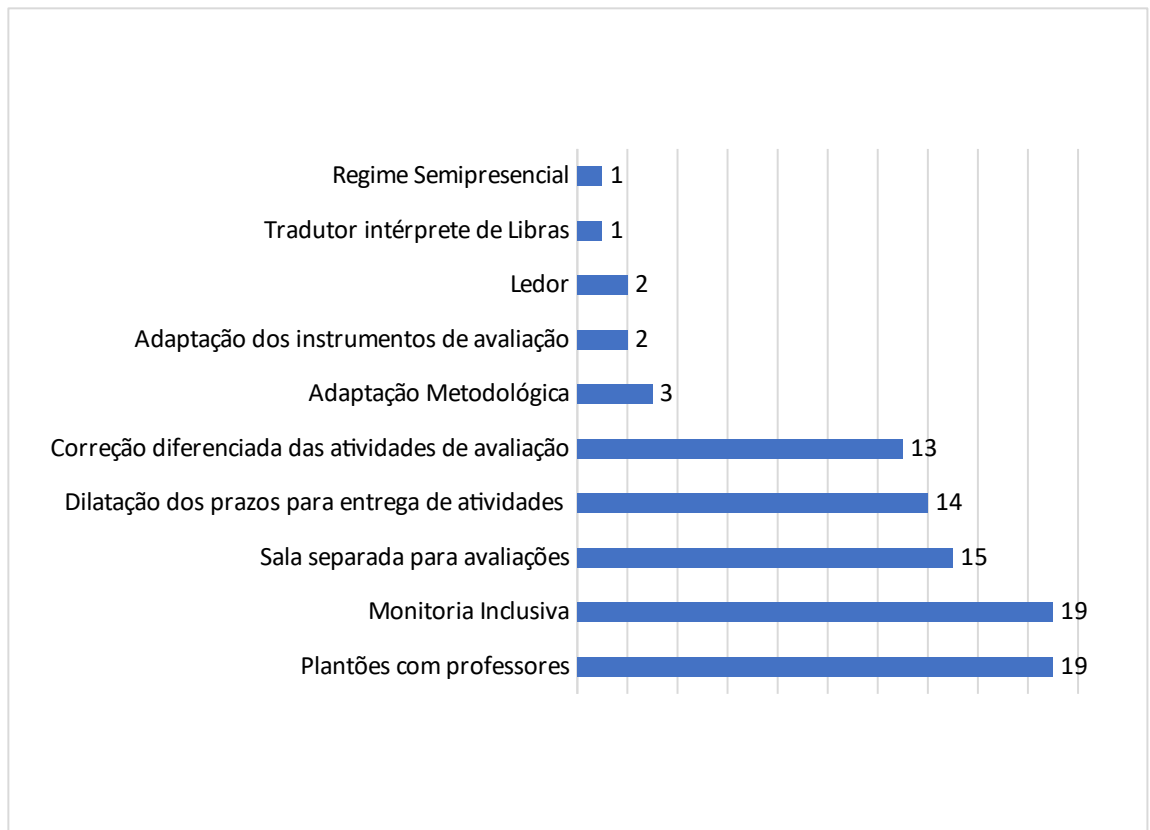
**GRÁFICO V – Deficiências/Transtornos relatados - IFSudeste/ São João Del Rei**



Fonte: Napnee São João del Rei - IF Sudeste/MG (2023).

O TDAH e TEA são os distúrbios mais relatados pelos estudantes, com 13% de citação cada. Além disso, 24% dos atendidos apresentam deficiência sensorial, como surdez (4%) e perda auditiva oralizada, com (4%) e sem (9%) uso de aparelhos. 9% dos estudantes relataram deficiência mental. Além disso, 5% declarou ter DPAC e 5% declarou ter Deficiência Intelectual Leve.

**GRÁFICO VI - AEE – IF Sudeste/ São João Del Rei**



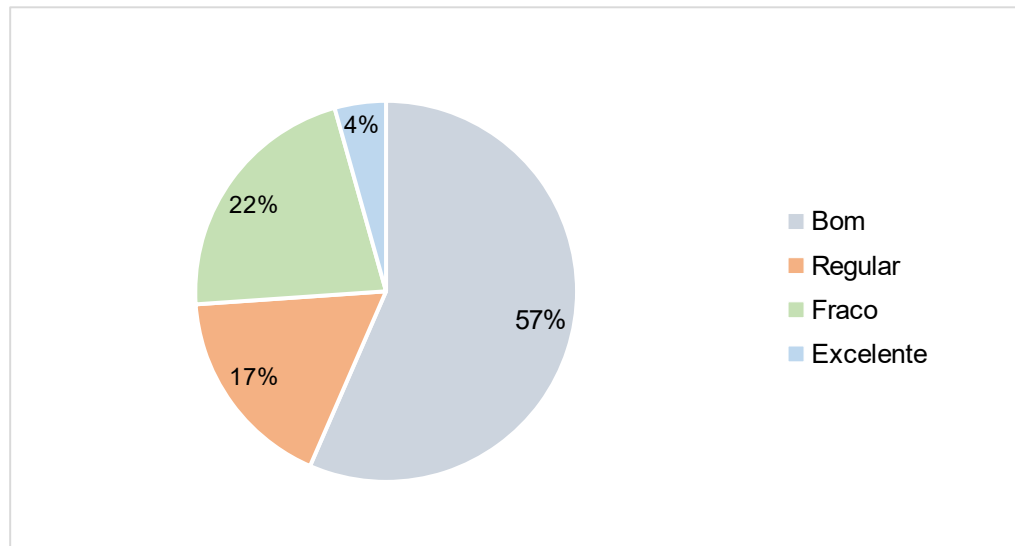
**Fonte:** Napnee São João del Rei - IF Sudeste/MG (2023).

Dos vinte e três estudantes atendidos, dezenove tiveram plantões individuais com os professores para tirar dúvidas e reforço, assim como dezenove fizeram monitoria inclusiva, disponibilizada apenas para os alunos da educação inclusiva.

Com relação às avaliações, quinze estudantes passaram a fazê-las em sala separada, enquanto treze tiveram suas atividades avaliativas corrigidas de forma diferenciada, considerando as especificidades de cada um. Ainda houve dilação do prazo de entrega de atividades para quatorze estudantes e adaptação dos instrumentos de avaliação para dois deles.

Um dos estudantes necessitou de tradutor e intérprete de libras e outros dois de ledores. Houve ainda a necessidade de um discente realizar atividades em casa, mas o mesmo participou dos projetos presencialmente, configurando um regime semipresencial.

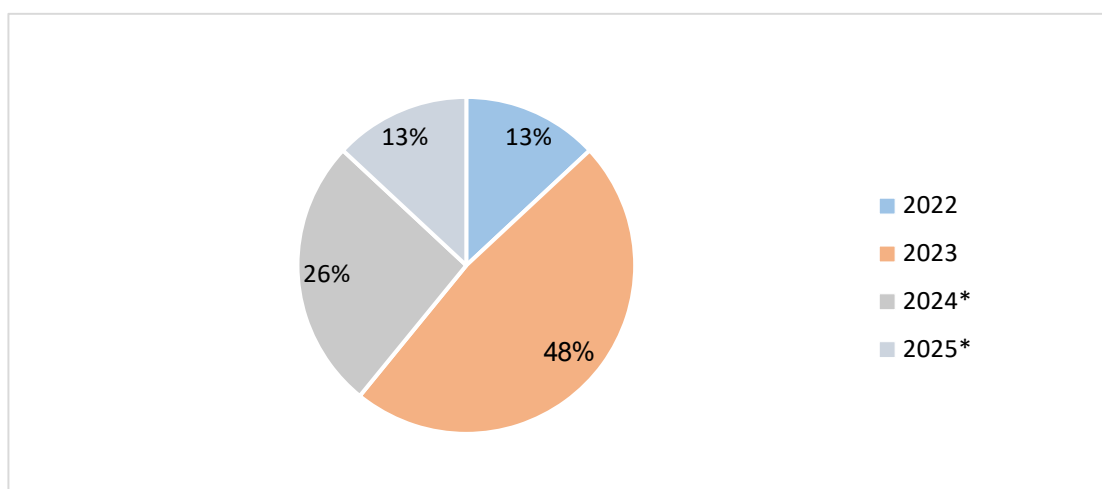
**GRÁFICO VII – Rendimento apresentado pelo PAEE – São João Del Rei**



**Fonte:** Napnee São João del Rei - IF Sudeste/MG (2023).

Quanto ao rendimento escolar, 57% dos estudantes tiveram bom resultado e 22% foram considerados fracos. 17% tiveram rendimento regular e 22% excelente.

**GRÁFICO VIII – Conclusão do Curso pelo PAEE – IF Sudeste / São João Del Rei**



\*Previsão de Conclusão.

**Fonte:** Napnee São João del Rei - IF Sudeste/MG (2023).

Em relação à conclusão ou previsão de conclusão do curso pelos alunos atendidos, podemos verificar que 13% deles concluíram em 2022. 48% formaram em 2023, com sucesso. Para os anos de 2024 e 2025, há a previsão de conclusão do curso para 26% e 13% de discentes, respectivamente, caso não sejam reprovados em nenhuma série.

Os AEE disponibilizados aos estudantes com NEE mostraram-se efetivos, considerando os percentuais positivos de conclusão do curso, no ano de 2023, por 48% dos estudantes em atendimento, conforme demonstrado pelos dados, não tendo havido evasões nesse período.

#### 4.1.3 - Campus São Sebastião – IFB

O Napnee do Campus São Sebastião foi estabelecido por meio de Resolução n.º 024, do Conselho Superior do Instituto Federal de Brasília, de 16 de outubro de 2013.

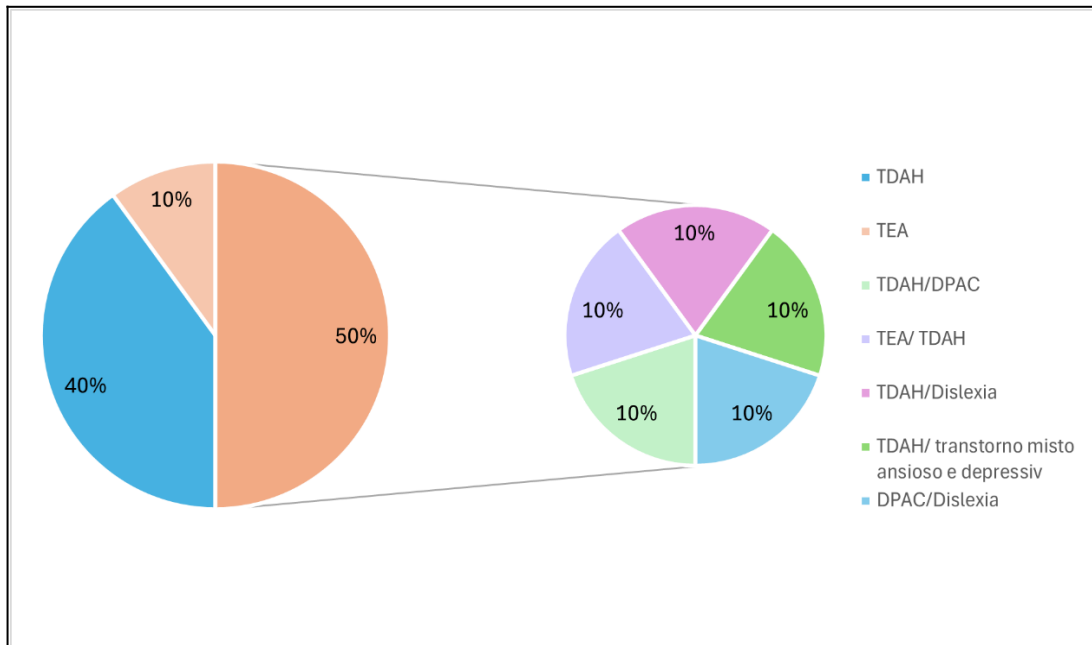
Os dados encaminhados pelo Núcleo englobam os anos de 2020 a 2023. Nesse período, dez estudantes foram atendidos, com distúrbios de aprendizagem, transtornos globais de desenvolvimento e deficiência mental, conforme o quadro a seguir.

**QUADRO IV - AEE – IFB/São Sebastião- 2020 A 2023**

CAMPUS SÃO SEBASTIÃO - IFB			
2020	2021	2022	2023
1) TDAH	4) TDAH/DPAC	5) TDAH	7) TDAH/Dislexia
2) TEA / Altas Habilidades		6) TEA//TDAH	8) TDAH
3) TDAH			9) TDAH/Transtorno Misto ansioso e depressivo
			10) DPAC/Dislexia

**Fonte:** Napnee IFB/São Sebastião (2024).

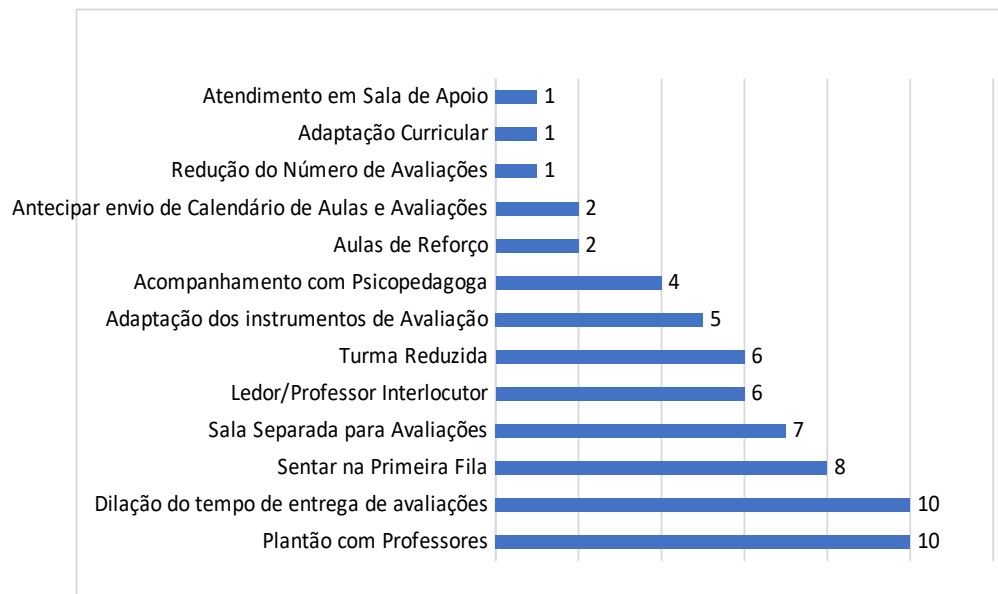
### GRÁFICO IX – Deficiências/Transtornos Relatados - IFB/ São Sebastião



Fonte: Napnee São Sebastião – IFB (2024).

A maior parte dos estudantes (50%) apresentou distúrbios mistos, incluindo, até mesmo, dois diferentes tipos de distúrbios da aprendizagem, como TDAH e dislexia. Os demais têm TDAH (40%) e TEA (10%).

### GRÁFICO X - AEE Realizados - IFB/ São Sebastião



Fonte: Napnee São Sebastião – IFB (2024).



Os plantões individuais com os professores foi a estratégia mais utilizada no acompanhamento dos estudantes com NEE, sendo atendidos dez estudantes. Dez estudantes fizeram jus e utilizaram a prerrogativa de fazerem as avaliações com tempo adicional e sete fizeram provas em sala separada. Cinco estudantes tiveram necessidade de adaptação dos instrumentos de avaliação às suas especificidades.

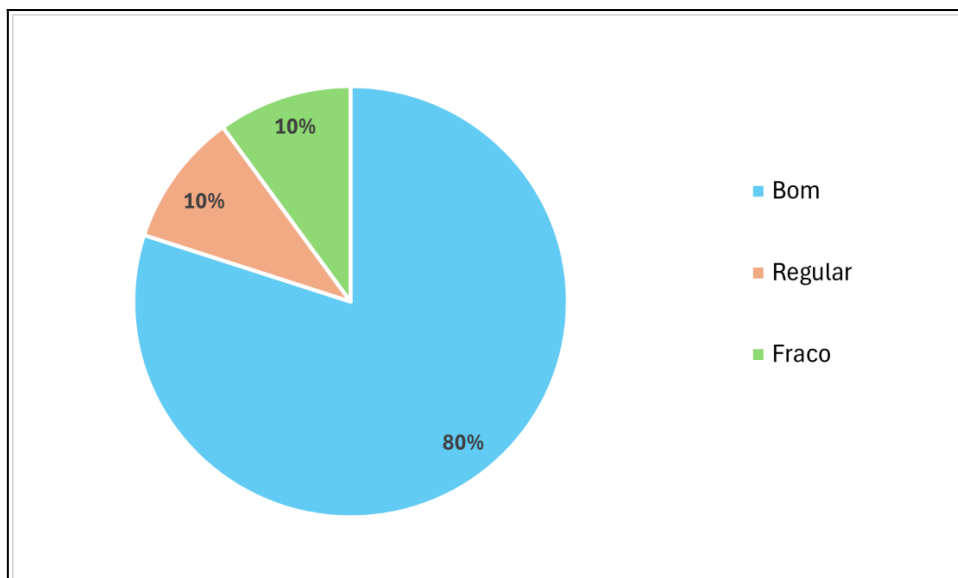
Oito discentes têm necessidade de se sentarem próximos aos professores, na primeira fila de carteiras.

Seis estudantes precisam ser matriculados em turmas com número reduzido de estudantes. O acompanhamento de leitores ou professor interlocutor foi disponibilizado para 6 alunos, enquanto quatro outros tiveram suporte de psicopedagoga.

O reforço escolar foi a estratégia utilizada para dois estudantes. Dois discentes necessitam que o calendário de avaliações e aulas seja disponibilizado previamente.

Para um dos estudantes foi necessário a adaptação do currículo, a fim de atender às suas necessidades específicas e igual número necessitou que o número de avaliações fosse reduzido. Apenas um estudante precisou de atendimento em sala de apoio.

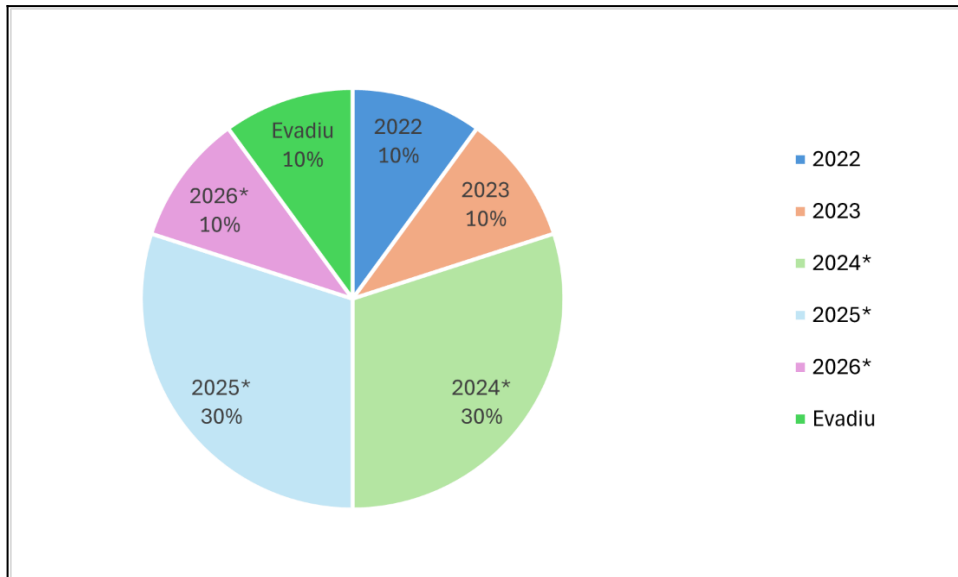
**GRÁFICO XI** – Rendimento apresentado pelo PAEE – IFB/ São Sebastião



**Fonte:** Napnee São Sebastião – IFB (2024).

Dos dez estudantes acompanhados pelo núcleo, no período relatado, 80% tiveram rendimento bom, 10% regular e 10% fraco.

**GRÁFICO XII – Conclusão de curso pelo PAEE – IFB/ São Sebastião**



**Fonte:** Napnee São Sebastião – IFB (2024).

No Campus de São Sebastião, dos estudantes acompanhados pelo Napnee, 10% concluíram o curso em 2022 e 10% em 2023. Caso não haja nenhuma reprovação, há a previsão de conclusão de 30% de estudantes tanto em 2024 quanto em 2025 e 10% em 2026. 10% dos estudantes abandonaram o curso.

De acordo com os dados apresentados, os estudantes tiveram um bom aproveitamento com o AEE disponibilizado. Os que iniciaram o acompanhamento em 2020 já concluíram seus cursos com êxito, tendo havido apenas uma desistência entre eles. Já o estudante que iniciou o AEE em 2021 tem a previsão de conclusão em 2024, indicando uma reprovação durante o curso, segundo a tabela preenchida pelo coordenador do Napnee/São Sebastião.

#### **4.1.4 - Campus de Suzano – IF SÃO PAULO**

O Napnee do Campus de Suzano iniciou suas atividades no ano de 2011, com o

objetivo criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação (MEC/IFSP/Suzano, 2023).

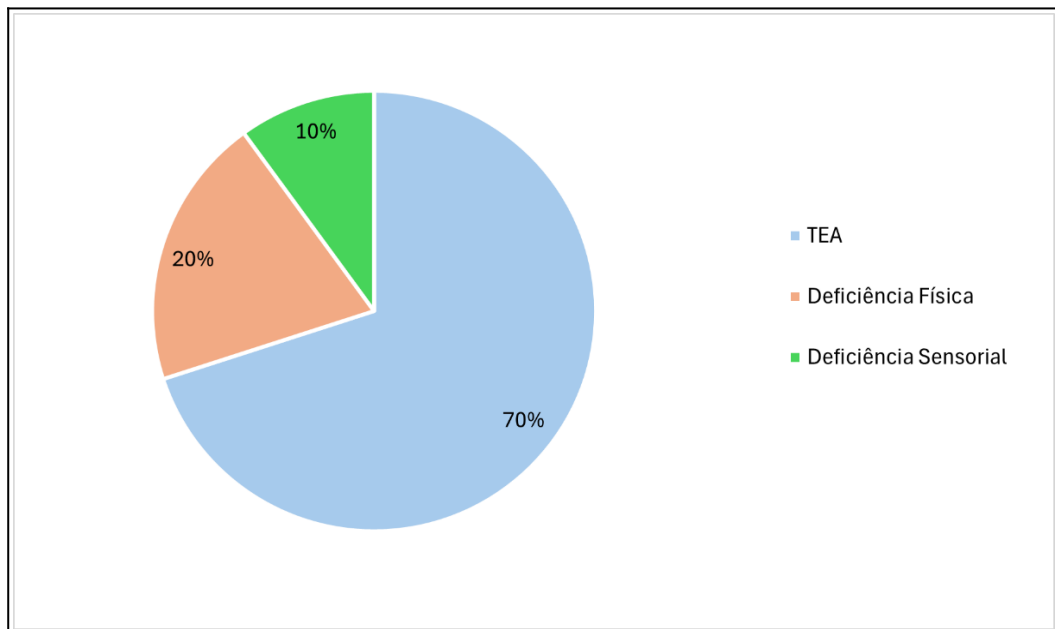
#### QUADRO V- AEE IFSP/Suzano - 2016 A 2023

CAMPUS SUZANO - IFSP							
2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
1) TEA 2) Deficiência sensorial	3) Deficiência Física	4) Deficiência Física	5) TEA	6) TEA 7) TEA	8) TEA	9) TEA	10) TEA

Fonte: Napnee IFSP/Suzano (2023).

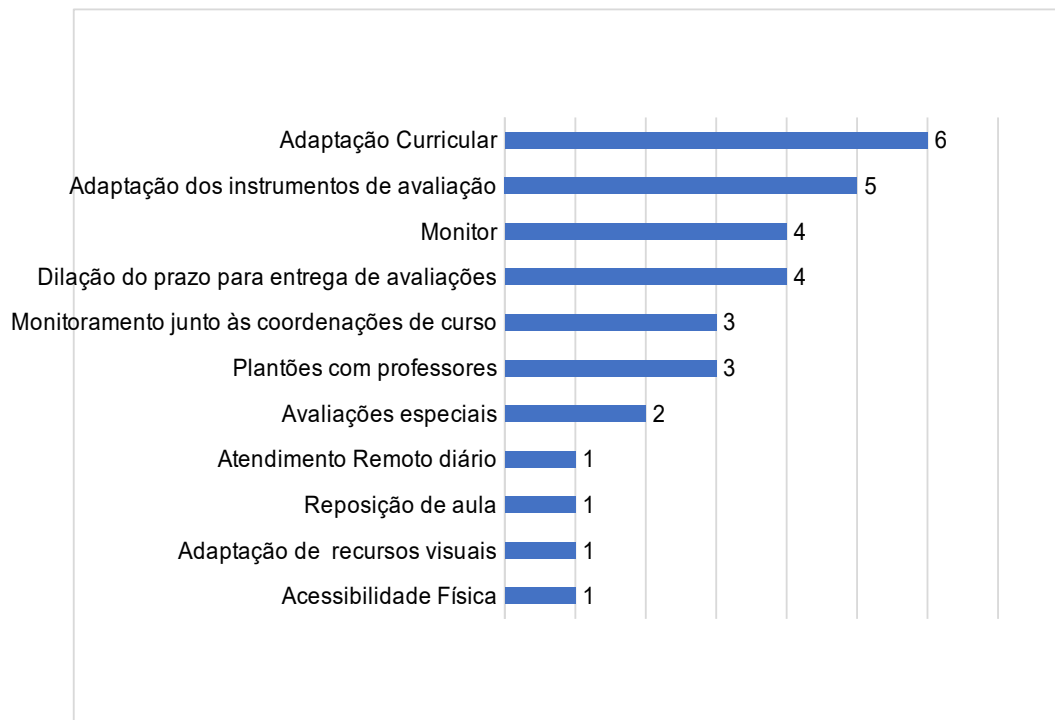
No período de 2016 a 2023, o Napnee do Campus de Suzano atendeu dez estudantes, sendo sete deles do Espectro Autista.

#### GRÁFICO XIII – Deficiência/Transtorno relatado IFSP/ SUZANO



Fonte: Napnee IFSP/Suzano (2023).

A maioria dos estudantes (73%) têm Transtorno do Espectro Autista, 13% têm deficiência física, sendo que um deles tem um tumor cerebral, que também é considerado como deficiência física e 9% têm deficiência física sensorial.

**GRÁFICO XIV - AEE realizados - IFSP/Suzano**

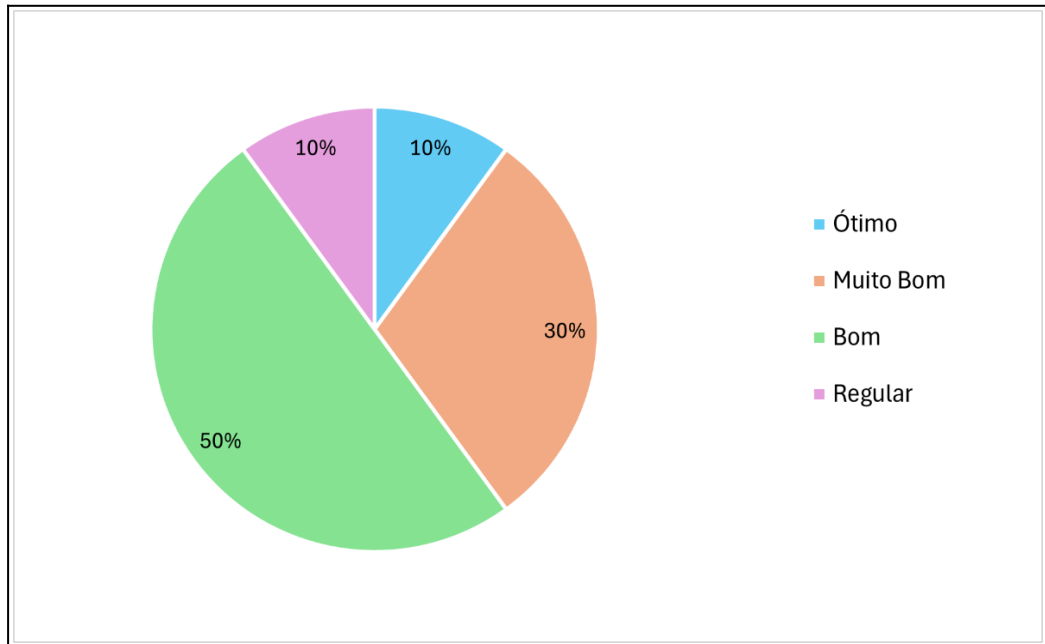
**Fonte:** Napnee IFSP/Suzano (2023).

No Campus de Suzano, seis estudantes tiveram adaptações curriculares e quatro contaram com acompanhamento de monitores. Três estudantes tiveram plantões individuais com os professores.

Em relação às avaliações, cinco estudantes tiveram adaptações nos instrumentos de avaliação, quatro tiveram dilação do prazo de entrega das atividades e dois fizeram avaliações especiais.

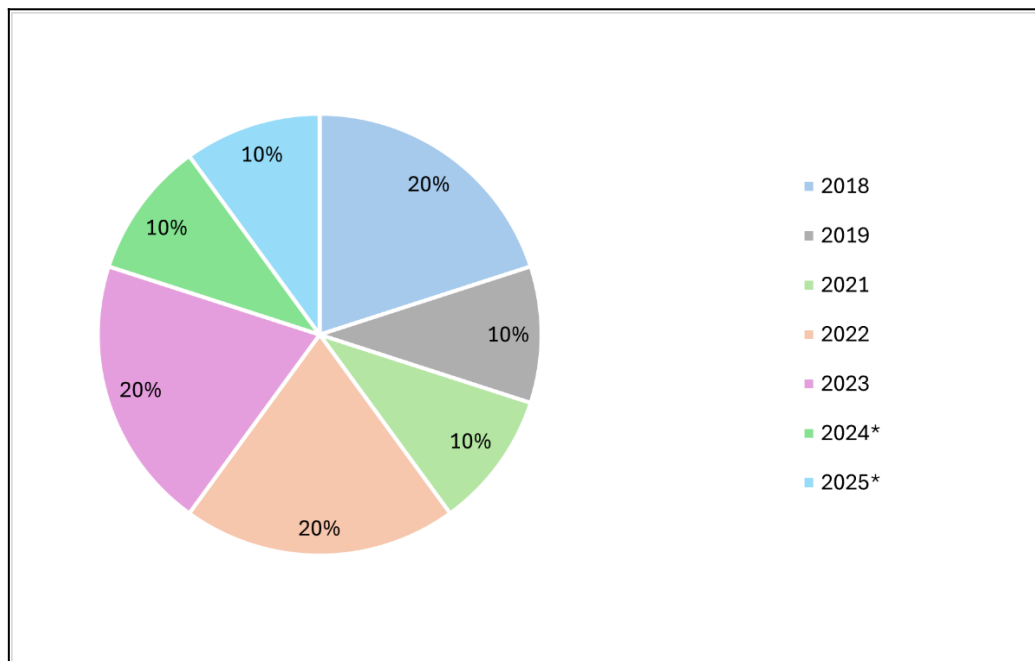
A equipe do Nspnee fez o monitoramento mensal de três alunos, junto às coordenações de cursos.

Um estudante necessitou que fossem feitas adaptações físicas para acessibilidade e outro precisou de adaptação dos recursos visuais. Além disso, um dos discentes necessitou de reposição de aulas perdidas enquanto outro tinha atendimento remoto diário.

**GRÁFICO XV** – Rendimento apresentado pelo PAEE - IFSP/Suzano

Fonte: Napnee IFSP/Suzano (2023).

Com relação ao rendimento escolar, 50% dos estudantes apresentaram bom rendimento. 30% tiveram um rendimento muito bom, 10% ótimo e 10% regular.

**GRÁFICO XVI** – Conclusão do curso pelo PAEE - SUZANO

\* Previsão de Conclusão

Fonte: Napnee Suzano – IFSP (2023)

Dos estudantes PAEE atendidos no Napnee/Suzano, no período de 2016 a 2023, 20% concluíram o curso no ano de 2018, 10% em 2019, 10% em 2021, 20% em 2022 e 20% em 2023. Caso não haja nenhuma reprovação durante o curso, estão previstos para formar 10% no ano de 2024 e 10% no ano de 2025.

Como foi possível verificar, o AEE, em especial a adaptação escolar, feita para seis dos dez alunos atendidos pelo Napnee de Suzano, foi eficaz e teve impacto positivo nos resultados do PAEE, considerando que do total de estudantes atendidos, sete deles concluiu o curso no tempo adequado e apenas um deles ultrapassou o tempo do curso. Os demais, que iniciaram os acompanhamentos em 2022 e 2023, ainda estão em curso.

#### **4.1.5 - Campus Nova Suíça – CEFET-MG**

O Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão do CEFET-MG - NAAPI, foi instituído em todos os *campi* da instituição através da Portaria DIR Nº 530 / 2022 – GDG, de 18 de agosto de 2022. Entretanto, no Campus Nova Suíça, nossa fonte de dados, os atendimentos ocorrem desde 2018, através dos membros da equipe pedagógica do campus. A partir de 2022, o acolhimento e atendimento dos estudantes passou a ser feito pelo Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão/Campus Nova Suíça – NAAPINS.

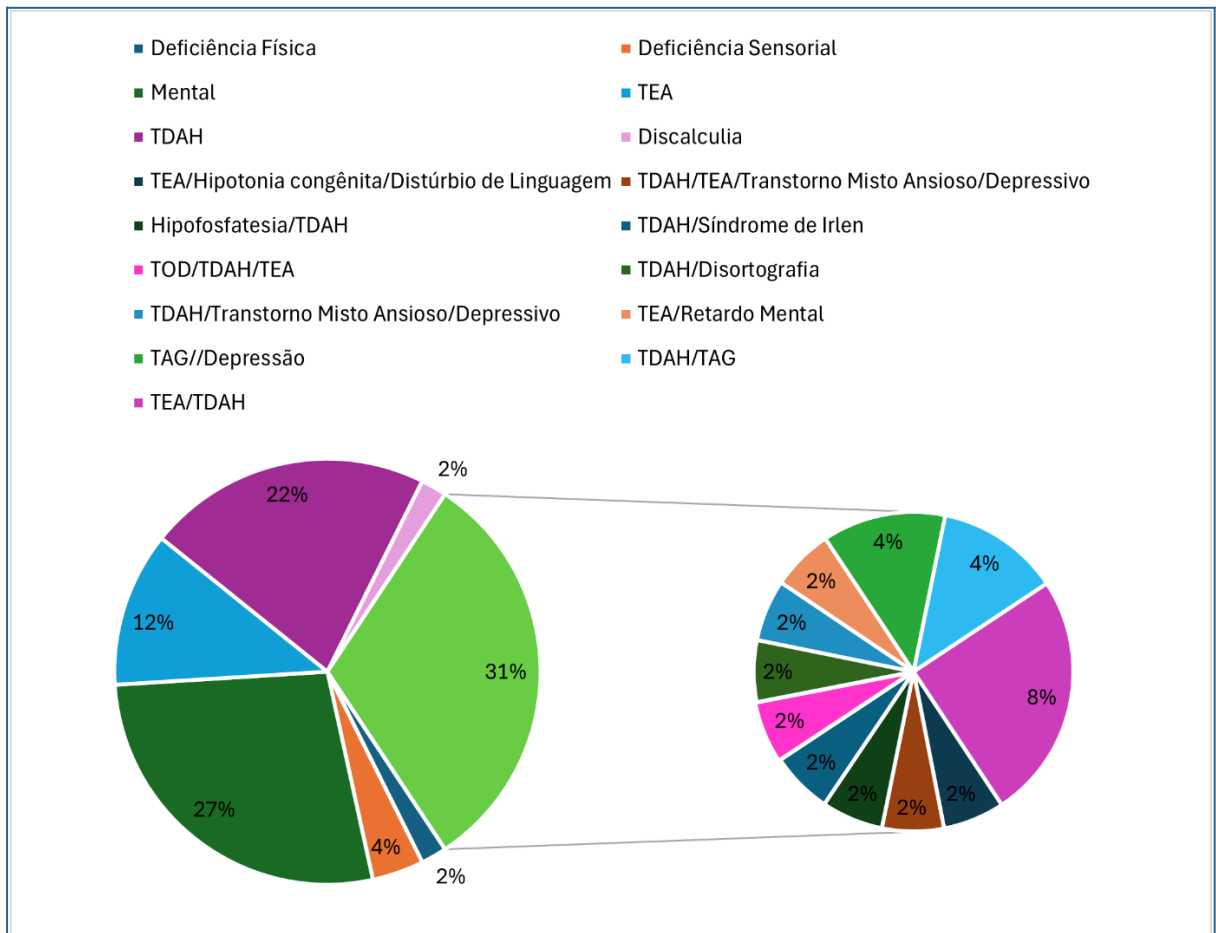
**QUADRO VI - AEE – Cefet-MG/ Nova Suíça - 2018 A 2023**

<b>CAMPUS NOVA SUÍÇA – CEFET/MG</b>					
<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
1) Deficiência Física 2) Baixa Visão 3) DPAC 4) Depressão/TAG	5) TEA/Hipotonia Congênita/Disúrbio de Linguagem	6) TEA	7)TDAH/TEA/Transtorno misto ansioso e depressivo	8) Discalculia 9) Borderline 10) Hipofosfatase/TDAH 11)TEA 12) Síndrome De Irlen/Tdah 13)TAG 14) TDAH 15) TOD/TDAH/TEA 16) TDAH 17) TDAH/Disortografia 18)TDAH/Depressão/Ansiedade	19) TAG 20)TDAH 21) TEA/Retardo Mental 22) TEA 23)TDAH/TEA 24) Depressão 25) TAG 26) TDAH 27) Transtorno Bipolar 28) Transtorno Esquizoafetivo 29) TAG 30) Esquizofrenia 31) TDAH 32) TDAH 33) TDAH/TAG 34) TDAH 35) TDAH/TEA 36) TDAH/TEA 37) TAG 38)TAG 39) TDAH/TAG 40) TEA 41) TAG/Depressão 42) TDAH 43) TDAH/TEA 44) Borderline 45) TAG 46) TDAH 47) TDAH 48) TEA 49) TEA 50) TAG 51) TDAH

**Fonte:** Naapins – Cefet/MG/ Nova Suíça (2024).

No período de 2018 a 2023 foram atendidos 51 estudantes, a maioria deles a partir do ano de 2022, após a criação e divulgação ampla do NAAPI, o que resultou no aumento do número de atendimentos.

**GRÁFICO XVII – Deficiências e Transtornos Relatados - NOVA SUÍÇA**



**Fonte:** Naapins – Cefet/MG/ Nova Suíça (2024).

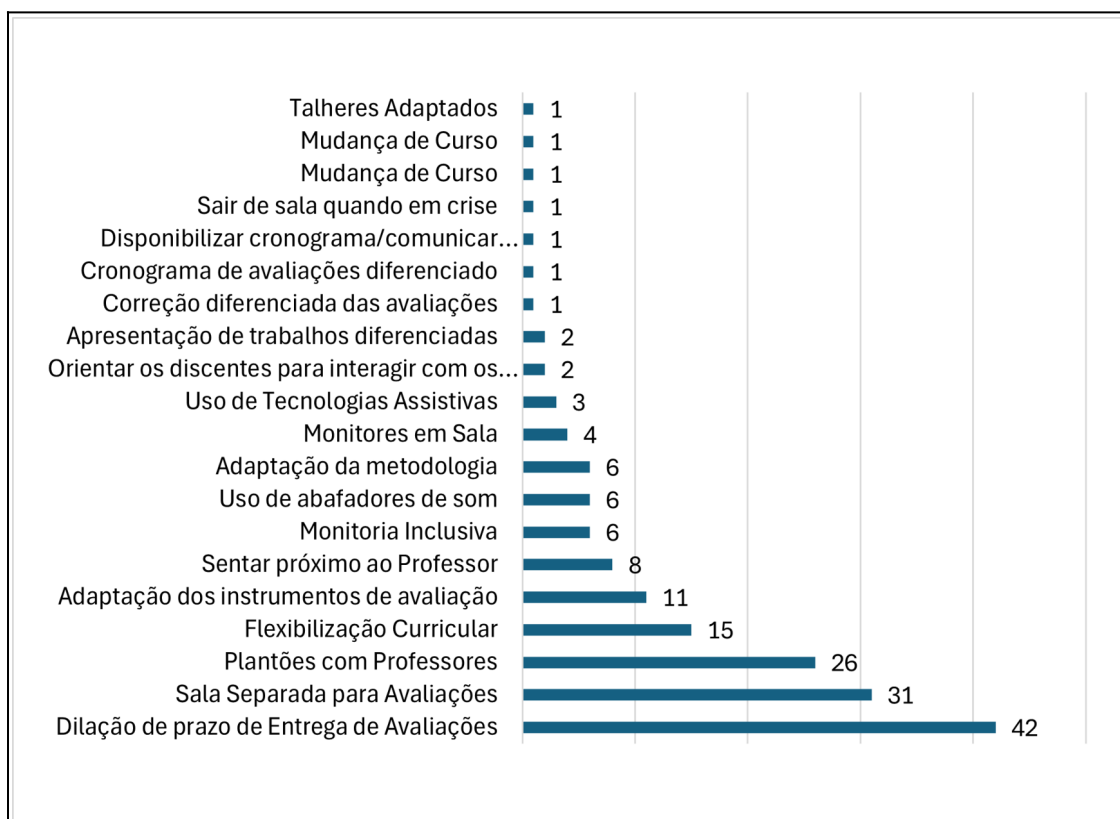
Os dados apresentados indicam que a maior parte (32%) dos estudantes atendidos possuem distúrbios mistos. Desses, 8% têm TEA e TDAH, 4% apresentam TDAH associado ao Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e outros 4% relatam a associação de TAG com depressão. Além disso, foram relatadas associações de TEA com retardo mental (2%), TDAH com disortografia (2%), TEA com Hipotonia Congênita e Distúrbio de Linguagem (2%), TDAH, TEA e Transtorno Misto Ansioso/Depressivo (2%), Hipofosfatesia e TDAH (2%), TDAH e



Síndrome de Irlen (2%), TOD, TDAH e TEA (2%) e TDAH e Transtorno Misto Ansioso/Depressivo (2%)

27% dos estudantes apresentam quadro de deficiência mental, 22% apresentam distúrbios de aprendizagem, sendo o TDAH o de maior frequência. 12% dos estudantes se enquadram no Espectro Autista, 4% dos estudantes têm deficiência sensorial, que inclui baixa visão e Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) enquanto 2% é deficiente físico e 2% apresenta discalculia

**GRÁFICO XVIII - AEE realizados - Nova Suíça**



**Fonte:** Naapins – Cefet/MG/ Nova Suíça (2024).

A dilação do prazo de entregas de atividades avaliativas é o atendimento de maior ocorrência, com quarenta e dois estudantes usufruindo dele, enquanto trinta e um discentes fazem uso de sala separada para avaliações escritas. O plantão com os professores, quando necessário, ocorre para vinte e seis estudantes.

Foram feitas quinze flexibilizações curriculares, de forma a atender às especificidades dos discentes, em termos de tempo e conteúdos escolares. Onze estudantes fazem jus à adaptação dos instrumentos de avaliação, o que engloba

substituição de provas escritas por orais ou trabalhos escritos, trabalhos em grupos por trabalhos em dupla ou individual, entre outros.

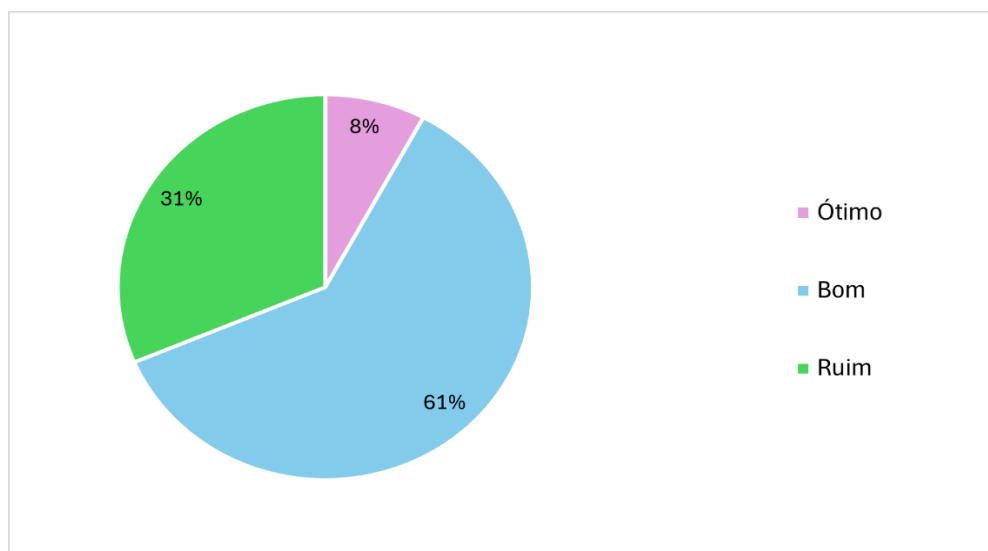
Seis estudantes frequentam as monitorias inclusivas, com monitores selecionados entre estudantes de graduação. Seis também são os estudantes que necessitam utilizar abafadores de som nas aulas, enquanto sete devem se sentar próximo ao professor ou na primeira fila de carteiras.

A adaptação da metodologia foi disponibilizada para seis estudantes e se configura na forma mais clara de apresentar o conteúdo, na elaboração de um cronograma de avaliações diferenciado para o estudante e a diversificação das atividades. Quatro estudantes têm o acompanhamento constante de monitores em sala de aula.

Para três estudantes foi disponibilizado o uso de tecnologias assistivas, como teclado adaptado, lentes de aumento eletrônicas e notebook para utilização em sala de aula. Os professores são instruídos a orientar dois dos discentes para interagir com os colegas e fazer trabalhos em grupo e, também, estimular a participação ativa deles em sala de aula.

Os demais atendimentos, como permissão para sair da sala quando em crise, disponibilizar cronograma/comunicar alterações, mudança de Curso e talheres adaptados, foram disponibilizados a um estudante cada um.

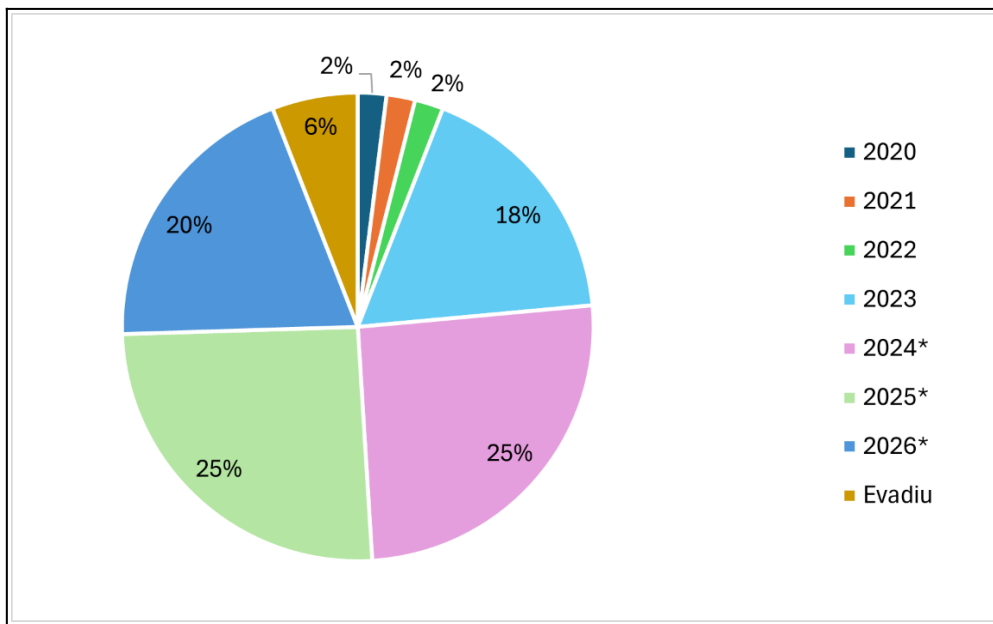
**GRÁFICO XIX** – Rendimento apresentado pelo PAEE - NOVA SUÍÇA



**Fonte:** Naapins – Cefet/MG/ Nova Suíça (2024).

A maioria dos estudantes (61%) tem rendimento bom, enquanto 31% são considerados ruim e 8% tem desempenho ótimo.

**GRÁFICO XX** – Conclusão do curso pelo PAEE - NOVA SUÍÇA



\* Previsão de Conclusão

Fonte: Naapins – Cefet/MG/ Nova Suíça (2024).

Dos estudantes atendidos pelo NAAPINS, um aluno (2%) concluiu o curso em 2020, igual índice para os anos de 2021 e 2022.

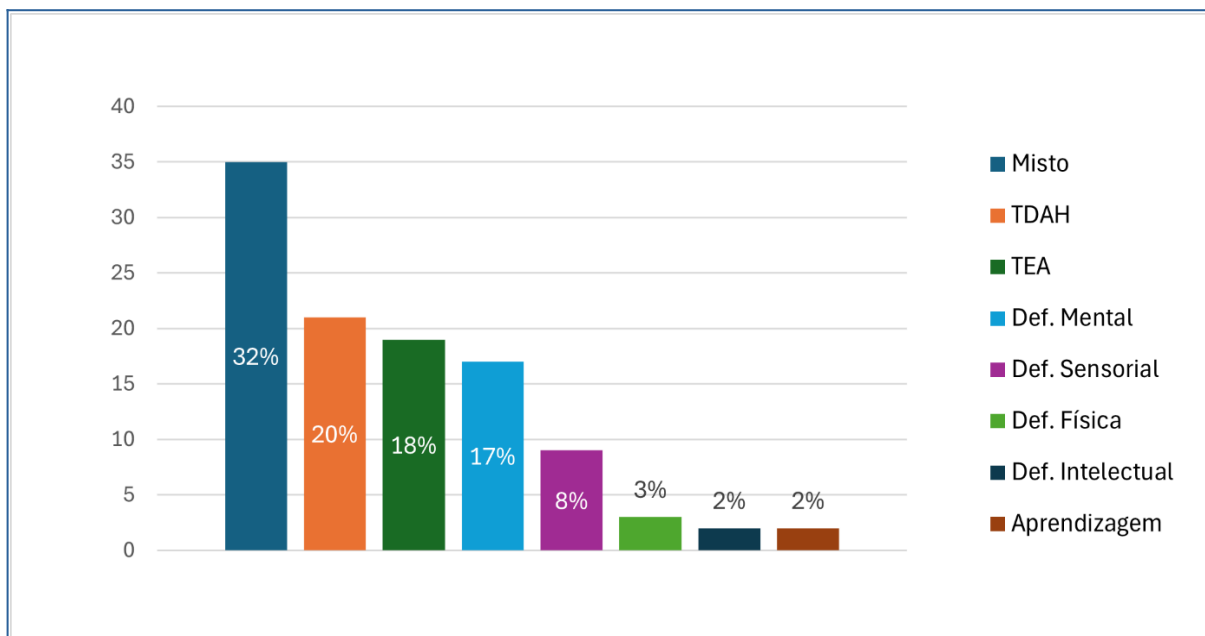
Em 2023, 18% dos estudantes se formaram com sucesso. Para os anos de 2024, 2025 e 2026 devem concluir o curso, se não houver nenhum imprevisto, 25%, 25% e 20%, respectivamente. Houve a evasão de três alunos, configurando um percentual de 6% do total.

Como observado através dos dados, o número de AEE o campus Nova Suíça do Cefet-MG aumentou após a implantação do núcleo de inclusão, em agosto de 2022. Apesar de poucos atendimentos antes desse período, os AEE realizados foram efetivos, com impacto positivo na formação acadêmica dos estudantes PAEE. Já no ano de 2023 pode-se verificar, através dos dados, a efetividade do AEE, com um índice significativo de conclusão de curso.

## 4.2 - ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Para finalizar a análise dos dados, foi feito um apanhado geral com o somatório dos dados obtidos nos cinco campi pesquisados. Pretende-se assim, ter um panorama mais amplo de quais os atendimentos mais recorrentes e o desenvolvimento acadêmico dos 103 estudantes efetivamente acompanhados pelos núcleos. Para tanto, realizou-se o somatório dos dados apresentados pelos campi pesquisados. Para fins de análise, foram somados os cinco AEE de maior incidência relatados pelos Napnees.

**GRÁFICO XXI – Deficiências/ Transtornos relatados - Geral**

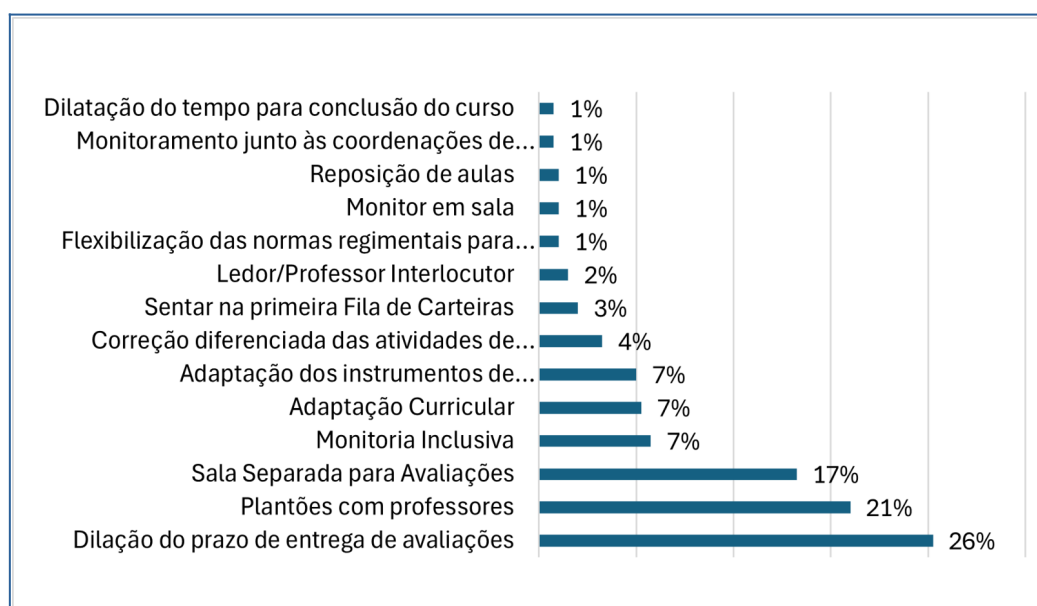


**Fonte:** Da pesquisa. Dados gerados a partir das planilhas respondidas pelos Napnees (2024).

Os distúrbios mais relatados pelos estudantes acompanhados pelos núcleos de atendimento especializado são os mistos, que se configuram como a associação de duas ou mais deficiências, transtornos ou distúrbios, como deficiência mental (TAG, esquizofrenia, depressão, p. ex) e distúrbios de aprendizagem (discalculia, dislexia, TDAH, p. ex.). 32% dos estudantes apresentaram esse distúrbio, cujo atendimento deve abarcar todos os sintomas e contar com profissionais especializados para o acompanhamento daqueles que exigem atendimento externo à escola. Importante ressaltar que o diálogo deve ser constante entre a equipe da escola e os profissionais externos, pois a troca de informações otimiza o

acompanhamento e impacta nos resultados. O TDAH aparece como o segundo distúrbio mais citado e, apesar de ser um distúrbio de aprendizagem, ele foi considerado como um distúrbio à parte em virtude do alto índice de ocorrência. O TEA tem 18% de ocorrência, seguido da deficiência mental, com 17%. Outros distúrbios relatados foram os de ordem sensorial (8%), físico (3%), intelectual (2%) e outros distúrbios de aprendizagem que não o TDAH (2%).

**GRÁFICO XXII - AEE Realizados - Geral**



**Fonte:** Da pesquisa. Dados gerados a partir das planilhas respondidas pelos Naapnes (2024).

Com relação aos acompanhamentos realizados no período pesquisado, entre 2015 e 2023, foram utilizadas as mais diversas ferramentas para acompanhamento dos estudantes, porém tomaremos as cinco estratégias mais utilizadas em cada campus para fins dessa análise.

Em 26% dos casos analisados, os estudantes tiveram um prazo maior para entrega de provas e outras atividades de avaliação. Tal estratégia busca compensar as dificuldades de leitura, compreensão, falta de atenção e outras dificuldades no cumprimento das tarefas, possibilitando ao PAEE seguir seu ritmo no momento da avaliação. Essa flexibilização do tempo pode ocorrer pelo acréscimo de tempo no mesmo dia da aplicação da avaliação ou, até mesmo, fracionando a realização da avaliação em vários dias (Marin; Braun, 2018).

A Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP, exarada pelo INEP, amparada pela legislação vigente, deixa claro a necessidade do tempo adicional de avaliação de forma a atender com equidade todos os candidatos, através de ações voltadas para as necessidades dos participantes PAEE. No Enem, é disponibilizado tempo adicional de 60 minutos, somado ao tempo total para realização da prova. (SEI/INEP, 2020). Essa dilação, inclusive, é prevista na Lei Brasileira de Inclusão \_ LBI, no artigo 30, inciso V, quando determina que o estudante PAEE tem o direito à dilação de tempo das avaliações, tanto em exames de seleção quanto em atividades acadêmicas, desde que seja solicitado e comprovada a necessidade previamente. (Brasil, 2015).

O plantão com os professores, encontros presenciais individuais com o docente, para tirar dúvidas em relação ao conteúdo dado, foi uma ferramenta disponibilizada para 21% dos estudantes com NEE. Com esses encontros, os professores buscam tirar as dúvidas dos estudantes com NEE em relação aos componentes curriculares, de forma a ajudá-los a compreender o conteúdo dado e a acompanhar a turma, desenvolvendo-se de acordo com suas habilidades.

17% dos estudantes fizeram atividades avaliativas em salas separadas da turma. Esse tipo de atendimento é disponibilizado para os estudantes que têm distúrbios de aprendizagem, como TDAH e dislexia, para os que fazem parte do TEA e que necessitam de maior tempo para realizar as avaliações como, também, para aqueles que têm distúrbios de ordem emocional, como Síndrome do Pânico, Ansiedade Generalizada e Depressão, entre outros. Para tais estudantes, o ambiente de estresse em sala de aula, gerado pelo momento da avaliação, pode se tornar um gatilho para crises que se tornam impeditivas de realizar a prova. A sala separada é um ambiente com menos pessoas, mais tranquilo e controlado, que traz conforto para o estudante PAEE.

Ainda em relação às avaliações, outras ações podem ser necessárias, como a adaptação dos instrumentos de avaliação, recurso oferecido a 7% dos estudantes e correção diferenciada das atividades aplicadas, com 4% de incidência. A adaptação dos instrumentos de avaliação, sejam provas ou trabalhos individuais ou em grupos, ocorre de diversas formas, sempre buscando atender às necessidades específicas de cada estudante. Assim, as avaliações, podem ser provas em linguagem braile ou com letras ampliadas, para estudantes com deficiência visual, ou avaliações orais para estudantes com dificuldades de aprendizagem, como

dislexia e TDAH, por exemplo. Os estudantes com TEA, devido às especificidades do transtorno, muitas vezes precisam de provas especiais, com enunciados claros, objetivos e diretivos, que não deem margem para dupla interpretação e não contenham elementos distratores. Outra estratégia, que atende ao TEA, TDAH, Dislexia e Discalculia, é a de desmembrar a questão, em comandos separados por itens em linhas diferentes, assim o estudante consegue visualizar melhor a questão e se organizar. Essas ações não significam tornar a prova mais extensa, com mais questões ou mais fáceis e sim permitir ao estudante que compreenda melhor o que está sendo solicitado em cada item e, ainda, se organizar melhor para responder. Além disso, outro recurso que pode ser utilizado é adequar a forma de corrigir e valorizar as avaliações, considerando o aluno e seu desenvolvimento, como ele cresceu em relação a ele e seu conhecimento anterior e não comparando com a turma como um todo (Marin; Braun, 2018, p. 1019).

A monitoria inclusiva é outra ação desenvolvida para o AEE do estudante com necessidades específicas. Trata-se do acompanhamento individualizado do estudante com NEE, no tocante aos conteúdos dados em sala, por estudantes da graduação, bolsistas remunerados, que fazem a revisão do que foi dado em sala pelos docentes, tentam tirar dúvidas e dão apoio nos exercícios de fixação. Considerando os cinco campi pesquisados, 7% dos estudantes com NEE tiveram acesso a monitorias inclusivas. Estes monitores têm o acompanhamento e supervisão de professores das disciplinas ofertadas e de pedagogos.

Além da monitoria inclusiva, há também os monitores que acompanham os estudantes em sala de aula. Esse papel é desempenhado, também, por estudantes de graduação, bolsistas remunerados, que, diferentemente dos monitores já citados, têm a função de apoiar o estudante na organização do tempo e da agenda, em orientar sobre as tarefas a serem cumpridas, em alguns casos até mesmo acompanhar o discente nos momentos de refeição, entre outras atividades. 1% dos estudantes tiveram esse tipo de acompanhamento individualizado. Ainda dentro desse rol de acompanhamento individualizado, algumas vezes é necessário a presença de um leitor ou mesmo um professor interlocutor para o estudante PAEE com deficiência sensorial auditiva, como o foi para 2% dos estudantes.

A adaptação curricular é um recurso utilizado para 7% dos estudantes acompanhados pelos núcleos. O currículo padronizado considera todos os estudantes iguais, em termos de capacidades e habilidades e, quando uma criança

não consegue aprender com as aulas dos professores ou através do livro didático, a falha é dela, levando ao seu fracasso escolar e, muitas vezes, à sua exclusão da sala de aula (Stainback; Stainback, 1999). Segundo estes autores,

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (Stainback; Stainback, 1999, p. 204).

Já de acordo com Madureira e Leite (2003, p. 95), flexibilizar o currículo não significa limitar ou diminuir o nível de aprendizagem que se espera do aluno, mas sim permitir que todos os estudantes atinjam as competências de saída previstas para cada série/ciclo de aprendizagem, ainda que o caminho seguido por cada um seja diferente.

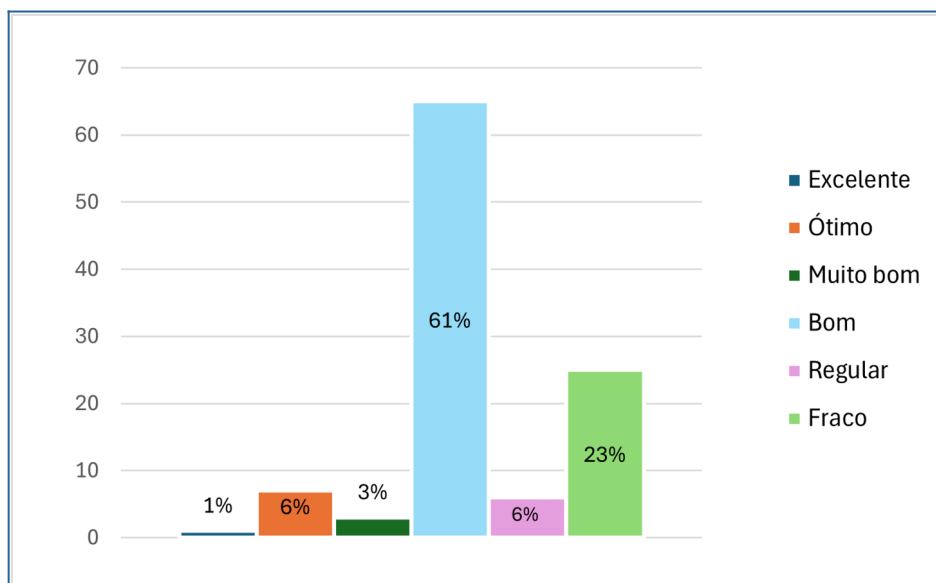
Assim, para a inclusão efetiva do PAEE na escola regular, é importante que haja uma adaptação do currículo para atender às especificidades dos estudantes, fazendo-os sentir-se valorizados e respeitados em sala de aula.

As adaptações podem ocorrer, também, na organização física da sala de aula, permitindo que os estudantes fiquem próximos aos professores, sentando-se na primeira fila de carteiras, facilitando a visualização do conteúdo escrito no quadro, escutando melhor as explicações do professor e, até mesmo, conseguindo focar melhor no que está sendo desenvolvido. 3% dos estudantes atendidos pelos núcleos tiveram essa orientação como parte do AEE.

Pode ocorrer no AEE que seja necessário fazer flexibilização das normas escolares para aproveitamento de disciplinas cursadas com êxito pelo estudante, como ocorreu para 1% dos atendidos, e, até mesmo, dilação do tempo de conclusão do curso, muitas vezes como consequência da adaptação/flexibilização curricular, fazendo com que o tempo previsto para a conclusão do curso seja estendido para os estudantes PAEE, como ocorreu para 1% de estudantes nos campi pesquisados.

Foram citadas, ainda, a reposição de aulas para 1% dos estudantes e monitoramento do desenvolvimento do estudante junto às coordenações de curso (1%).

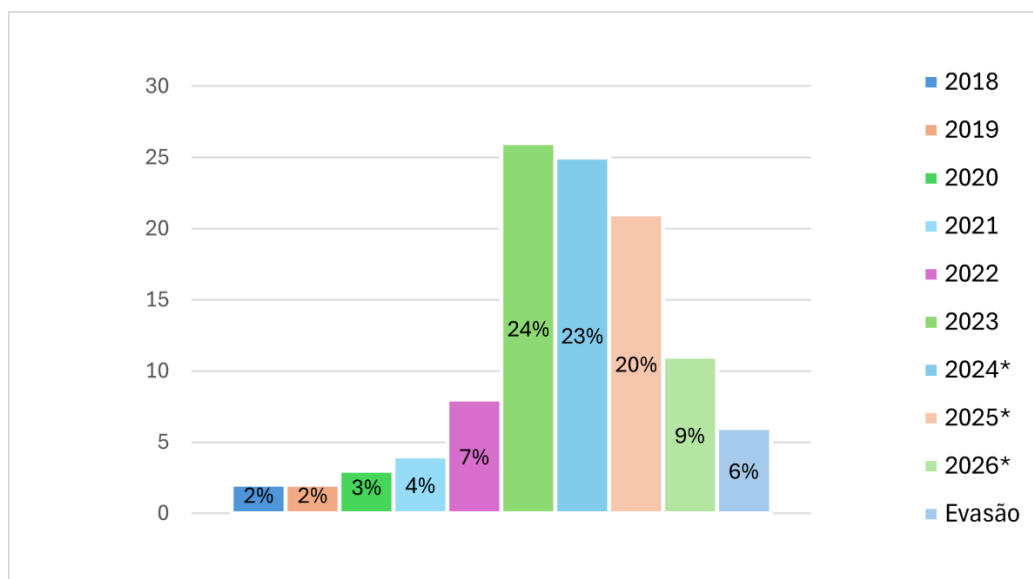


**GRÁFICO XXIII – Rendimento apresentado pelo PAEE - Geral**

**Fonte:** Da pesquisa. Dados gerados a partir das planilhas respondidas pelos Napnees (2024).

Em relação ao rendimento dos estudantes PAEE nas instituições pesquisadas, 61% teve o rendimento bom, enquanto 23% foram considerados fracos. 6,5% teve ótimo rendimento e 6% teve rendimento fraco. Já 3% teve rendimento ótimo e 1% foi considerado excelente. Esses dados indicam que os estudantes que estão em AEE com os núcleos de inclusão, utilizando as diversas ferramentas mencionadas acima, têm tido um bom rendimento, considerando suas dificuldades. Estes alunos estão, em sua maioria, com rendimento bom, na média, o que nos leva a acreditar que estão acompanhando seus colegas. Em relação aos estudantes que estão com o rendimento considerado fraco, seria necessário um estudo mais profundo e prolongado dos motivos desse desempenho e se a mudança de estratégias estaria levando à mudança desse quadro, a longo prazo.

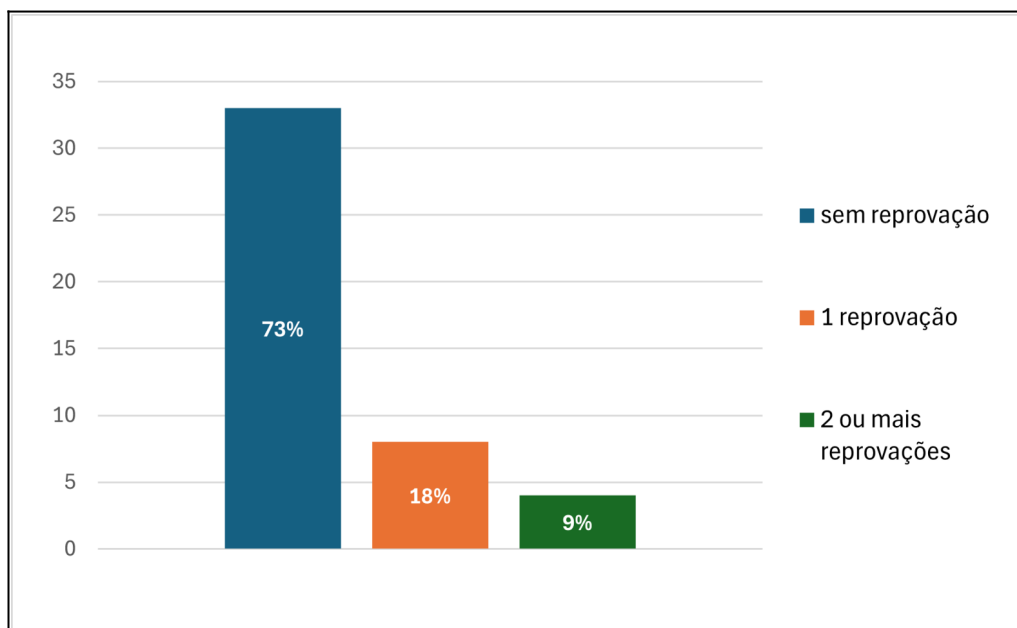
### GRÁFICO XXIV – Conclusão do curso pelo PAEE - Geral



**Fonte:** Da pesquisa. Dados gerados a partir das planilhas respondidas pelos Napnees (2024).

No período pesquisado, de 2018 até 2023, 42% dos estudantes atendidos pelos núcleos de inclusão concluíram seus cursos, sendo 2,8% em 2018, 0,9% em 2019, 1,9% em 2020, 4,7% em 2021, 7,5% em 2022 e 23,4% em 2023. Para os anos de 2024, 2025 e 2026, espera-se que conclua os cursos, sem reprovações, 23,4%, 19,6% e 9,3%, respectivamente. Nesse período, apenas 5,6% dos estudantes evadiram dos campi pesquisados.

Considerando o público-alvo deste estudo, de 103 estudantes com necessidades educacionais específicas com acompanhamento regular pelos núcleos de inclusão dos campi estudados, podemos considerar positivo o impacto do AEE na trajetória acadêmica deles, uma vez que 45 estudantes tiveram êxito e concluíram seus cursos entre os anos de 2018 e 2023, configurando 42,1% de concluintes. Podemos considerar, também, o baixo índice de evasão dentro da amostra estudada, de apenas 5,6%, um total de apenas 6 estudantes, como um indicativo positivo de que estes estudantes estão conseguindo permanecer na escola.

**GRÁFICO XXV - REPROVAÇÕES DO PAEE - GERAL**

**Fonte:** Da pesquisa. Dados gerados a partir das planilhas respondidas pelos Napnees (2024).

Inserimos este gráfico com informação geral do índice de reprovação dos estudantes PAEE atendidos pelos núcleos de inclusão a fim de demonstrar a efetividades dos AEE na trajetória acadêmica dos mesmos, considerando que 73% formaram sem nenhuma reprovação, 18% tiveram uma única reprovação e apenas 9% tiveram mais de uma reprovação no período.

Como falado anteriormente, foram feitas duas perguntas aos coordenadores dos núcleos em questão. A primeira delas se referia ao PEI, se os campi elaboraram PEIs para os estudantes com NEE, para quantos, como foi feito, a implantação e o acompanhamento e se houve adesão dos professores. A segunda pergunta era sobre as dificuldades enfrentadas no acolhimento/atendimento dos estudantes pelo Napnee.

No IFMG/Campus Sabará, foi feito o PEI, chamado de Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, para dois estudantes. Em 2019 iniciou-se a construção do PDI para um dos estudantes, mas o documento não foi finalizado, pois alguns docentes preencheram, outros não. Para este estudante, foram feitas adaptações tanto no tempo de oferta das disciplinas, com a redução do número de disciplinas por período letivo, quanto na forma, com algumas aulas sendo ofertadas por meio de estudos orientados em encontros semanais com o docente responsável.

Houve também adaptação metodológica, nas formas de registro e sobretudo na avaliação, seja por meio de instrumentos diversificados seja pela adaptação dos conteúdos. A maior dificuldade, foi nos registros das adaptações, uma vez que os docentes planejam e executam as atividades, mas não registram as mesmas. A coordenadora também esclareceu que, apesar da resistência dos docentes quanto aos registros das atividades, os mesmos têm aderido ao trabalho, sendo sensíveis, disponíveis e dispostos a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, fazendo atendimento individualizado e criando instrumentos personalizados de avaliação, por exemplo. Ainda segundo a Coordenadora, houve algumas dificuldades de adaptação do aluno com alguns docentes, em especial após o retorno das aulas presenciais pós pandemia, quando ele teve dificuldades de se adaptar à metodologia do mesmo professor das aulas remotas, neste caso, foi necessário realizar o processo com outro docente. Também está sendo elaborado o PDI para um discente ingressante em 2023, diagnosticado com atraso no desenvolvimento, TDAH e Transtorno opositor, além de apresentar muitas dificuldades, inclusive na fala. Quanto às dificuldades enfrentadas no acolhimento/atendimento dos estudantes PAEE, foi relatado que, nos primeiros anos, foram muitas dificuldades para o acolhimento dos estudantes, pois não se sabia o que e como fazer para proporcionar o acolhimento dos estudantes, seja para contratação de monitores seja para adaptação curricular. Outras limitações dizem respeito à falta de um espaço específico para o funcionamento do Napnee, faltando mesmo uma sala de apoio. Houve, também, resistência de docentes, sob alegação de não estarem preparados para atender à diversidade.

Já no Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, não houve elaboração de PEI para os estudantes. Uma das dificuldades relatadas é que as adaptações recomendadas pelo Napnee sejam realizadas pelos professores. Em função da falta do PEI, alguns professores não registram as atividades adaptadas e informam que as têm realizado. Há também a dificuldade com a aquisição de materiais de acessibilidade, pois o campus não pode realizar compras, que só podem ser realizadas pelas reitorias dos institutos.

No campus de Suzano, do Instituto Federal de São Paulo, foi criado um modelo próprio de PEI, baseado no contexto biopsicossocial, uma vez que o IFSP utiliza um modelo clínico. Além disso, foi relatada a dificuldade de convencimento dos docentes do fato de que as adaptações necessárias ao AEE são políticas

públicas com respaldo legal e, por isso, não há opção de deixar de ser ofertada ao PAEE. Outra questão relatada pelo Coordenador diz sobre a falta de apoio da gestão para a realização dos trabalhos realizados, o apoio vem de pessoas da instituição, mas não da direção. Sobre as dificuldades enfrentadas, o coordenador citou a falta de recursos e verbas para o atendimento extraclasse, quando necessário e, também, o fato de muitos professores serem partidários da vertente capacitista, o que os leva a acreditar que estão fazendo um favor aos estudantes com NEE. Além disso, o coordenador cita dificuldades em contratar pessoal, em realizar adaptações físicas necessárias, na compra de equipamentos e na implantação/acompanhamento dos PEIs, entre outras.

No campus de São João del Rei não foram elaborados PEIS para os estudantes, entretanto houve professores que efetivaram didática/metodologia diferenciada para alguns alunos. Ainda assim, uma das dificuldades encontradas foi em relação à não adesão de toda a equipe docente nas reuniões feitas para promover reflexão sobre os casos atendidos. Outra dificuldade relatada foi que alguns professores queriam “receitas” prontas de como lidar com os estudantes NEE e outros poucos tiveram dificuldade em entender as especificidades dos estudantes PAEE e em utilizar estratégias metodológicas e didáticas diferenciadas.

No Naapi-NS do Cefet-MG, foram elaborados PEI, para os estudantes que tiveram flexibilização curricular. A elaboração dos planos é feita a partir de uma reunião de membros do núcleo com a Coordenação do Curso e o estudante, na qual são abordados os detalhes do plano (número de disciplinas, necessidade de adaptação, necessidade de estagiário em sala ou extra sala). Após a finalização do documento, ele é enviado para o Registro Acadêmico para reorganizar a matrícula das disciplinas que o estudante irá cursar no período letivo. O acompanhamento é feito a partir de pequenas reuniões com os discentes e Coordenadores do Curso. São feitas, também, reuniões entre a Coordenação do Naapi-NS e o docente de forma individual devido à dificuldade de alinhar as disponibilidades de todos.

A maioria dos docentes tem acolhido as ações propostas no PEI. Entretanto, há grupos de docentes resistentes à aplicação dos planos individuais, esses docentes não compreendem a necessidade de tornar o ensino acessível considerando as especificidades de cada discente. Essa resistência em promover a inclusão talvez seja resultado da falta de atualização dos docentes às novas propostas pedagógicas, bem como o desconhecimento sobre inclusão escolar.

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas no acolhimento/atendimento dos estudantes PAEE pelo Naapi-NS, a coordenadora cita a estruturação do núcleo como uma comissão, este formato tira a autonomia e impede que esse possa ter servidores exclusivos, dificultando o trabalho, visto que os integrantes da Comissão apresentam outras funções dentro da instituição que demandam maiores esforços. Além disso, a falta de autonomia administrativa da comissão dificulta a contratação de acompanhantes para os estudantes. A falta de profissionais de AEE também é um óbice ao bom atendimento dos estudantes PAEE. O Naapi-NS atende aproximadamente 100 estudantes e, devido à sua estrutura, não é possível a elaboração de todos os PEI necessários, sendo estes elaborados para os casos mais urgentes. Também foram encontradas dificuldades nas execuções de estratégias pedagógicas, visto que muitos docentes têm dificuldade de entender que é necessário preparar um material diferenciado para o estudante com NEE, de forma a atender suas especificidades. O Núcleo necessita fazer ações para sensibilização da comunidade escolar em relação à inclusão, para que ela entenda que a inclusão é um movimento coletivo que envolve a todos.

As respostas enviadas pelos coordenadores dos núcleos, em relação às dificuldades relacionadas à elaboração do PEI e ao acompanhamento/atendimento dos estudantes PAEE giram em torno de questões administrativas (falta de espaço, falta de pessoal especializado, dificuldade de contratação de monitores/pessoal de apoio, aquisição de material) e pedagógicas (planejamento e execução de atividades diferenciadas, resistência de professores, desconhecimento de como elaborar PEI ou flexibilizar o currículo).

O PEI, também chamado de PDI, como dito anteriormente, é uma ferramenta que possibilita o AEE individualizado do estudante PAEE. O planejamento individualizado de atividades, tempos escolares e flexibilização de currículo tornam viável a aplicação do AEE voltado às necessidades individuais de cada estudante, com o objetivo de potencializar, em cada estudante, sua capacidade de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes que propiciem sua real inclusão acadêmica, social e no mundo do trabalho (Braun; Vianna, 2011, p 11). Souza (2019, 155) corrobora com Braun e Vianna, ao afirmar que o PEI, quando elaborado de forma a atender as especificidades de cada um, possibilita os avanços que se espera no desenvolvimento de cada aluno, além de nortear também o trabalho

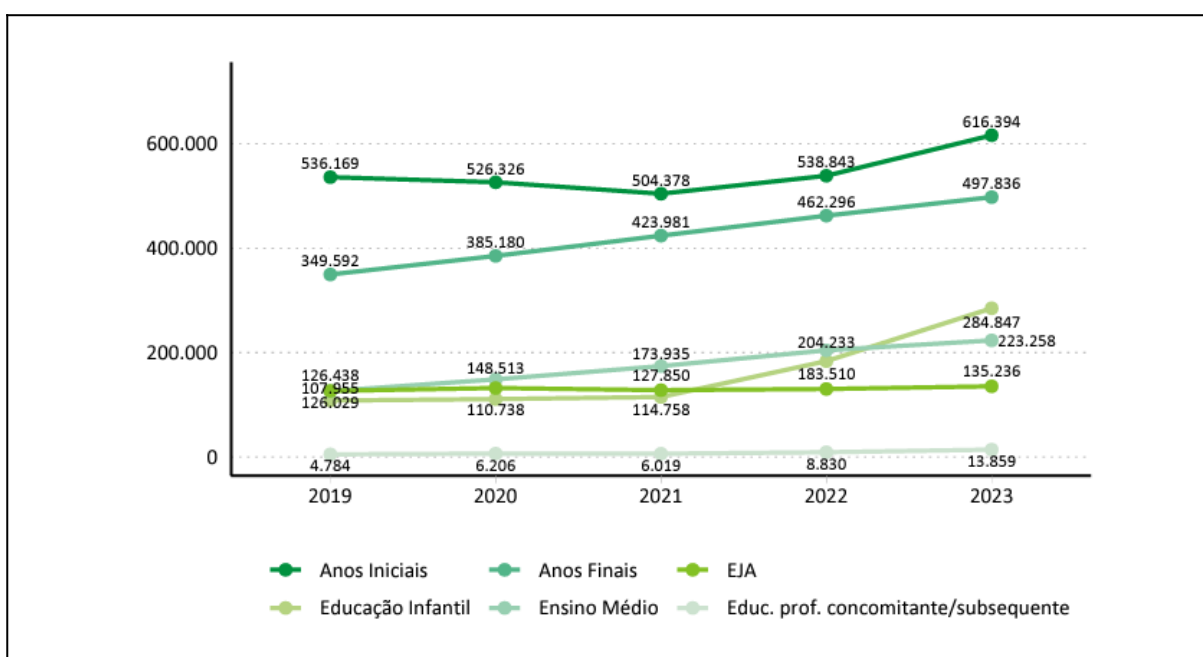
pedagógico, uma vez que ele leva o professor a estabelecer técnicas e métodos adequados ao potencial dos educandos.

Outra das dificuldades relatadas diz respeito à resistência dos professores ao AEE, muitas vezes causada pela falta de formação para a docência de estudantes com NEE. Para Mendonça (2022, p.7) apesar de ser conhecida a necessidade de preparo tanto da escola quanto dos professores para atender os estudantes PAEE, é notório o despreparo de muitos docentes e, também, das próprias equipes pedagógica e administrativa no acompanhamento desse alunado. Segundo Beyer (2003, p. 1), há no professorado a sensação de impotência para levar a cabo a proposta da educação inclusiva, uma vez que eles se acham despreparados para atender aos alunos com necessidades específicas, por falta de formação até mesmo para implementar didáticas e metodologias específicas para este público e, até mesmo, condições adequadas de trabalho. Sem esquecer os professores que, mesmo com experiência e formação em educação inclusiva, apresentam altos níveis de estresse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a versão preliminar do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2023, as matrículas de estudantes PAEE cresceram 41,6% em relação ao ano de 2019, sendo que, nas salas comuns, “a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5%” (Brasil, MEC, INEP, 2024, p. 51), conforme se verifica no gráfico a seguir.

**FIGURA 6** - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep - Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

No decorrer deste trabalho, buscamos trazer um pouco da longa trajetória das pessoas deficientes na sociedade e na educação, desde os primórdios, demonstrando as dificuldades, a marginalidade e estigmas suportados por eles no transcorrer da história. Mostramos, também, como evoluiu a educação especial ao longo dos tempos e concepções diferentes de atenção ao portador de necessidades educacionais específicas.

Por fim, procuramos traçar um panorama de como se dá o atendimento educacional especializado em escolas da educação profissional da Rede Federal de



Educação Profissional e Tecnológica e demonstrar como esse atendimento impacta a vida dos estudantes acompanhados.

Os dados demonstram que o acolhimento e acompanhamento dos estudantes PAEE pelos núcleos de inclusão das instituições pesquisadas foi bastante positivo, considerando o número de estudantes formados até 2023.

A utilização de diferentes ações de cunho pedagógico e administrativo, permitiu a este público a conclusão de seus cursos técnicos de nível médio com êxito, abrindo a eles a possibilidade de continuidade de seus estudos na graduação e/ou sua inserção no mercado de trabalho.

Verificou-se o quanto o caminho da inclusão escolar é longo, difícil e cheio de obstáculos. Dentre estes, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de transpor, por que são resultado de séculos de exclusão social do deficiente. Nas respostas dos coordenadores dos núcleos de inclusão às questões apresentadas nas planilhas, pode-se ver as dificuldades enfrentadas em virtude das barreiras atitudinais, representadas no capacitismo e resistência dos docentes, entre outras. As barreiras atitudinais, segundo Santos *et al.* (2023), são obstáculos ao processo de inclusão no ambiente escolar e estão presentes no cotidiano da escola, seja em gestos ou palavras ou atitudes, que limitam o entendimento e autonomia do estudante PAEE. Como vimos acima, a caminhada do sujeito com necessidades especiais, ao longo da história, sofreu com estigmas e marginalidade e, ainda hoje, isso representa uma dificuldade a mais a ser enfrentada. Para além do preconceito, as barreiras atitudinais explicitam o medo, o desconhecimento e o despreparo na vida cotidiana com o deficiente (Mendonça, 2013, p.8). Infelizmente, ainda podemos ver o capacitismo permeando as relações escolares e dificultando o exercício pleno do direito à educação do estudante PAEE.

Os dados apresentados apontam que os estudantes atendidos pelos núcleos de inclusão tiveram acesso a diferentes tipos de atendimentos especializados e que ele foi positivo em suas trajetórias, demonstrando que o acompanhamento individualizado minimiza as barreiras e permite ao educando acompanhar seus colegas em nível de igualdade.

Pode-se verificar, nos relatos enviados pelos coordenadores dos núcleos, que o acompanhamento individualizado com os monitores e professores ajuda não só na aprendizagem dos estudantes, mas, também, na sua socialização, na criação de vínculos entre o estudante e seus professores e colegas.

Como pôde ser verificado através dos dados, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, da falta de apoio institucional e até de local adequado para a realização dos AEE, da resistência de docentes, do capacitismo arraigado na comunidade como um todo, os NAPNEE/NAAPI conseguem alcançar um resultado positivo através do AEE.

O acompanhamento individualizado, a atenção com as dificuldades específicas, considerando e respeitando as habilidades e capacidades de cada indivíduo, contribuiu para o desenvolvimento acadêmico do estudante, para a diminuição da evasão desse público da escola e, até mesmo, para que eles possam se sentir mais seguros e confiantes em sua jornada. O apoio dos membros dos núcleos, docentes, servidores e estagiários, entre outros, mostrou ser importante na vida acadêmica dos estudantes PAEE. Para a continuidade desse trabalho efetivo, os núcleos precisam ter sua importância reconhecida pelos gestores e pela comunidade escolar em geral, ter apoio, reconhecimento e condições ótimas para a realização de suas atividades.

O aumento das matrículas de estudantes PAEE nas escolas regulares demonstra a importância do atendimento educacional especializado assim como das estratégias pedagógicas utilizadas para permitir que cada estudante possa seguir sua trajetória acadêmica com sucesso. Demonstra, também, a necessidade de maior preparo das escolas, docentes, servidores e comunidade em geral, para acolhimento e acompanhamento desses estudantes.

A inclusão escolar exige mudanças na educação, inclusive em sua própria concepção, que passa por constantes revisões, a partir dos debates gerados em torno da educação inclusiva. Colocar um estudante com NEE numa sala de aula comum não faz, da escola regular, uma escola inclusiva. Para tanto, são necessárias mudanças, fazendo com que a escola se torne inclusiva tanto em suas características quanto no seu funcionamento (Omote, 2004). Tais mudanças devem ocorrer, inclusive, nas políticas públicas e em projetos educacionais que favoreçam a inclusão do estudante PNEE na sala de aula regular, com educação e aprendizagem efetivas (Loureiro; Silva, 2023). É necessário que toda a comunidade escolar ou não, Estado e cidadãos, se envolvam na inclusão do PAEE, tanto na educação quanto na própria sociedade.

O programa TECNEP e a criação dos Núcleos de Inclusão foram um grande avanço no sentido de incluir os estudantes PAEE nas escolas da Rede Federal,

mas, infelizmente, o programa foi descontinuado. Essa é, inclusive, uma grande dificuldade da Educação em geral e da Inclusão Escolar, a descontinuidade das políticas públicas representa um retrocesso na garantia de educação para todos, pois, segundo Silva *et. al.* (2023, p. 1052)

Os dados analisados (...) especialmente sobre as políticas de educação inclusiva no tempo presente, ou seja, a partir de 2016, mostram uma descontinuidade das políticas públicas que versam sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência. Assim, mesmo que já existam leis para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos espaços educativos brasileiros, se não houver recursos financeiros para implementar os programas, ações e políticas específicas para essa população, esse grupo continuará excluído.

O acolhimento e acompanhamento dos estudantes PAEE, assim como todas as ações efetivadas para a inclusão deles na escola, na sociedade e no mundo de trabalho são direitos garantidos na legislação. Os núcleos de inclusão dos institutos da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica são os setores responsáveis pela promoção, defesa e controle para a efetivação desses direitos, garantindo seu desenvolvimento acadêmico em equidade. Equidade na educação “é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (Unesco, 2019, p. 13).

É necessário que toda a comunidade escolar, servidores, docentes, famílias, envidem esforços para tornar a escola cada vez mais inclusiva, promovendo não só a inclusão do alunado PAEE na sala de aula, mas, também, permitindo a todos o acesso à educação profissional de qualidade, abrindo a todos as condições de continuidade acadêmica e/ou de entrada no mundo do trabalho. Nesse contexto, os Núcleos de Inclusão dos Institutos Federais e Cefet-MG que participaram desse trabalho têm atendido, a despeito de todos os desafios e obstáculos enfrentados, aos estudantes com necessidades educacionais específicas de forma positiva.

Pode-se verificar que o AEE é uma estratégia essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade, com impacto positivo nas habilidades acadêmicas. Para maximizar esses benefícios, é crucial que as políticas educacionais continuem a apoiar a formação de educadores e a implementação de práticas de AEE nas escolas.

Para novos estudos, sugere-se o acompanhamento dos estudantes que ainda estão em curso, com previsão de conclusão nos próximos anos, para verificar o

índice de conclusão e de reprovação desse público. Sugere-se, ainda, estender esse estudo aos outros níveis de ensino nas mesmas instituições, a fim de verificar se o AEE está tendo um impacto positivo também na graduação e pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ciraiane Alves. **Conceitos Básicos sobre deficiência**. LinkedIn. São Paulo: 04 fev. 2020. Disponível em: [www.linkedin.com/pulse/conceitos-b%C3%A1sicos-sobre-defici%C3%Aancia-ciraiane-alves-aguiar-pcd](http://www.linkedin.com/pulse/conceitos-b%C3%A1sicos-sobre-defici%C3%Aancia-ciraiane-alves-aguiar-pcd) Acesso em: 20 jun.2023.

ALENCAR, Ligyanne Karla de; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Política Pública para a Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: Ação Tec Nep**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21962> Acesso em: 20 jun.2023.

ALESC - Assembléia Legislativa de Santa Catarina - **Lei 17.292/2017**. Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2017. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292_2017_lei.html) Acesso em: 20 jun. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BAMPI, Luciana Neves da Silva, GUILHEM, Dirce, ALVES, Elioenai Dornelles Alves. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 816–823, 2010. DOI: [10.1590/S0104-11692010000400022](https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4224>. Acesso em: 20 jun.2023.

BARBOSA, Vânia Benvenuti, CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Mestrado Profissional Em Educação Profissional E Tecnológica Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/ultimos/87-artigos-arquivados/655-plano-educacional-individualizado-napne#:~:text=O%20Plano%20Educacional%20Individualizado%2C%20mais,aluno%20com%20necessidade%20educacional%20espec%C3%ADfica> Acesso em 19 ago. 2023.

BASTOS, Ana Cristina De Almeida Cavalcante *et al.* **A educação especial sob o prisma da legalidade: caminhos normativos para a construção de uma educação inclusiva**. Anais II CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22528>> Acesso em: 10 mai. 2023.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira, CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7120-fasciculo-9-pdf> Acesso em: 10 mai. 2023.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma> Acesso em: 15 fev. 2024.

BEYER, Hugo Otto. A educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, n. 22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/253> Acesso em: 20 mai. 2024.

BISOL, Cláudia Alquati, PEGONINI, Nicole Naji, VALENTINI, Carla Beatris - **Pensar A Deficiência A Partir Dos Modelos Médico, Social E Pós-Social** – 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804> Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – **Ano Internacional da Pessoa Deficiente: Relatório de atividades**, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **LDB 1996**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. MEC, SETEC, **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [Site institucional].2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal> Acesso em: 21. jun. 2024.

BRASIL. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência. 2007**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material\\_download/571\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf) Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2.ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão), Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf) Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146/2015**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).2015. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 20. mai. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 20. mai. 2023.

BRASIL, **Manual de Orientação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. 2012**.

Disponível em:.

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf> Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. MEC/INEP - **Censo Escolar da Educação Básica 2023** - Resumo Técnico (Versão Preliminar). DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS, 2024. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf) Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL, **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000 I 96p.:

il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em: 16. jul 2023.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011**. (revogado) Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm) Acesso em: 20. mai. 2023.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html> Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente]. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. [Lei de diretrizes e bases da Educação] **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/2010**, de 02 de outubro de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf> . Acesso em: 10. mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 04/2009**, de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20. out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde - **Biblioteca Virtual da Saúde**. [website] *11/10 – Dia da Pessoa com Deficiência Física*. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/11-10-dia-da-pessoa-com-deficiencia-fisica-3/> Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **ANS amplia regras de cobertura para tratamento de transtornos globais do desenvolvimento**. 2022. [Site institucional] Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/periodo-eleitoral/ans-amplia-regras-de-cobertura-para-tratamento-de-transtornos-globais-do-desenvolvimento> Acesso em: 20 mai. 2023.



BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em:

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)

Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. [Plano Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Deficiência]. **Decreto N° 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.html) Acesso em:

20 mai. 2023.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**, Ano base 2022, edição 2023.

<https://app.powerbi.com/view>

[r=eyJrIjoZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9) Acesso em: 05 jun. 2024.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino Individualizado**: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

CEFET-MG - **Secretaria de Registro e Controle Acadêmico**. [Site institucional].

2023. Disponível em: <https://www.srca.cefetmg.br/> Acesso em: 23. nov. 2023.

CEFET-MG - **Diretoria Campus Nova Suíça**. [Site institucional]. 2024. Disponível

em: <https://www.ns.cefetmg.br/> Acesso em: 20 abr. 2024.

CERVONI, Luiz Ricardo. **O perfil do professor interlocutor de libras/língua portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista**/ Luiz

Dissertação de Mestrado. UNESP. 2018 Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/0ec605d9-d7a1-43cf-8acb-ca24f8991bd0> Acesso

em: 20. mai. 2023.

CONIF. **Relatório CONIF**. 113 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. [Site comemorativo]. Disponível em:

<https://113anos.redefederal.org.br/> Acesso em: 20 mai. 2023.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial** v.1 / 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.; ISBN 85-89200-25-6 Disponível em:

<https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597> Acesso em: 22. jun. 2023.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**. 2016. Disponível em:

<https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/>

[nikolas\\_corrent\\_educacao\\_especial.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf) Acesso em: 21. jan. 2024.

DAMASCENO, Luiz Rogério da Silva - **Direitos humanos e proteção dos direitos das pessoas com deficiência**. Evolução dos sistemas global e regional de proteção – 2014. Disponível em:

[https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/41408/direitos-humanos-e-protecao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-evolucao-dos-sistemas-global-e-regional-de-protecao#google\\_vignette](https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/41408/direitos-humanos-e-protecao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-evolucao-dos-sistemas-global-e-regional-de-protecao#google_vignette) Acesso em: 22. jun. 2023.

DICHER, Marilu e TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. 2014. Anais do Congresso Nacional do Conselho Nacional De Pesquisa e Pós-Graduação Em Direito, Volume 23 Páginas 254-276.

<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b> Acesso em: 19 jan.2023.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio, as pessoas com deficiência na história do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Figueira Digital/Agebook, 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf> Acesso em: 22. jun. 2023.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia, SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, V. 43, N. Especial 4, p. 244-255, Dez. 2019. Disponível em: <https://saudeemdebate.org.br/sed/issue/view/29> Acesso em 10 mar. 2024.

FRANCO, Liane Maria Gonçalves; VIEIRA, Elizabete da Conceição; BONDEZAN, Andreia Nakamura. O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu - **KIRI – KERÊ - Pesquisa em Ensino**. Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas, Dossiê, n. 3, abril, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/issue/view/1084> Acesso em: 15 abr. 2023.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KENNEDY, John F. **Commencement Address at American University**. Washington D.C., June 10, 1963. Disponível em: <https://www.jfklibrary.org/archives/other-resources/john-f-kennedy-speeches/american-university-19630610> Acesso em: 20 de jul. 2024.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LEITE, Lúcia, OLIVEIRA, Taize. **A Concepção Social De Deficiência Sendo Superada Pelo Entendimento Biológico Ou Metafísico**. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336286487\\_A\\_CONCEPCAO\\_SOCIAL\\_DE\\_DEFICIENCIA\\_SENDO\\_SUPERADA\\_PELO\\_ENTENDIMENTO\\_BIOLÓGICO\\_OU\\_METAFÍSICO](https://www.researchgate.net/publication/336286487_A_CONCEPCAO_SOCIAL_DE_DEFICIENCIA_SENDO_SUPERADA_PELO_ENTENDIMENTO_BIOLÓGICO_OU_METAFÍSICO) Acesso em: 20. dez. 2020.

LÉRY, Jean. **Viagem À Terra Do Brasil**. Biblioteca do Exército — Editora. 1961 Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/59835806/Jean-de-Lery-Viagem-a-> Acesso em 21. jan. 2022.

LISBOA, Rosélia Rodrigues Dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. (Dissertação de Mestrado). 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24270/1/Ros%C3%A9lia%20Rodrigues%20dos%20Santos%20Lisboa.pdf> Acesso em: 17 nov. 2023.

LOUREIRO, M. S., & Silva, A. G. B. da. (2023) Atendimento educacional especializado na Educação Profissional. *Peer Review*, 5(25), 529–543. <https://doi.org/10.53660/1599.prw3216> Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/1599>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa Santos. **Necessidades Educativas Especiais**. UNIVERSIDADE ABERTA —2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330442343\\_NECESSIDADES\\_EDUCATIVAS\\_ESPECIAIS\\_Universidade\\_Aberta](https://www.researchgate.net/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta) Acesso em 10 mar. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 22. set. 2023.

MARIN, M., BRAUN, P. (2018). Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 31(63), 1009–1024. <https://doi.org/10.5902/1984686X33103> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103> Acesso em: 21. mar. 2023.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil, História e Políticas Públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Fundamentos de Educação Especial**. Série Educação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MEC - **Carta do 3º milênio** – Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf) Acesso em: 21. dez. 2023.

MEC, IF SUDESTE de MINAS - **Campus São João del Rei**. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sjdr/institucional/o-campus> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC, IFB – **Campus São Sebastião**, 2022. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/pagina-inicial> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC, IFMG. **Histórico e Missão**. Publicado. 2016. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao> Acesso em: 20 set. 2023.

MEC, SETEC. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. [Site institucional] Acesso em <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/> Acesso em 29 abr. 2024.

MEC. **Diretrizes operacionais da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica**. 2008. [Site institucional] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192) Acesso em: 10. nov. 2022.

MEC. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20. out. 2023.

MEC. IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Núcleo de Ações Inclusivas**. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sjdr/institucional/ensino/apoio-ao-discente/nucleo-de-acoes-inclusivas-nai/nucleo-de-acoes-inclusivas-nai> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC. IFGM. Campus Sabará. **Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas**. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sabara/ensino-pesquisa-e-extensao/napnee-1> Acesso em 18. set. 2023.

MEC. Instituto Federal da Paraíba. **Deficiência Intelectual x Doença Mental: O que significa cada uma?** [Site institucional] Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/deficiencia-intelectual-x-doenca-mental> Acesso em 18. set. 2023.

MEC. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1 - MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994**. [Site institucional] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 18. set. 2023.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.]/coordenação geral. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf) Acesso em: 25. abr. 2023.

MEC/IFSP. **Campus Suzano**. 2011.[Site institucional] Disponível em: <https://szn.ifsp.edu.br/historico> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC/IFSP. **IFSP**. 2023. [Site institucional] Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC/IFSP/SUZANO. **NAPNEE** - Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas. 2023 [Site institucional] Disponível em: <https://szn.ifsp.edu.br/napne> Acesso em: 20. out. 2023.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 2008. (online)

MENDES, E. G., & D´AFFONSECA, S. M. (2018). Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, 31(63), 923–938. <https://doi.org/10.5902/1984686X33082> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082> Acesso em: 20. mai. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11n. 33set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwylZGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em:20 mai. 2023.

MENDONÇA, A. A. dos S. A igualdade de Oportunidades dentro da Escola Regular: a inclusão dos alunos com deficiências . Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - *Rev. Pemo*, [S. l.], v. 4, p. e49156, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49156. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9156>. Acesso em: 31 maio. 2024.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola Inclusiva: Barreiras e Desafios. *Revista Encontro de Pesq ESCO*. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. – Brasília : UNESCO, 2019. 47 p., il. ISBN: 978-85-7652-245-4 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508> Acesso em: 23. fev. 2024.

MENDONÇA, Ana Abadia Dos Santos. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva no IFTM: análise das condições de implementação nos Campi (2020 - 2021)**' (Tese de doutorado) 2022. 565 f. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 22. nov. 2023.

MINAS GERAIS, SEE. **Resolução nº 4256-20**, de 09 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/resolucao-see-no-4-256-2020-de-9-de-janeiro-de-2020/> Acesso em 31. mai. 2024.

NALLIN, Araci. **Reabilitação em instituição**: suas razões e procedimentos: análise e representação do discurso. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. **Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP**. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: <https://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185> Acesso em: 31 mai. 2024.

OEA - **Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância**. 1999. – Disponível em: [https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter\\_american\\_treaties\\_A69\\_Convencao\\_Intera\\_mericana\\_disciminacao\\_intolerancia\\_POR.pdf](https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A69_Convencao_Intera_mericana_disciminacao_intolerancia_POR.pdf) \_Acesso em 23. jun. 2023.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe. 2004 Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/331](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/331) Acesso em: 20. mai. 2023.

ONU – **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. 2006\_ [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf) Acesso em: 05 jun. 2024.

ONU – **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: <https://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-dos-direitos-das-pessoas-deficientes-onu-1975.pdf/view> Acesso em 20. mai. 2023.

PEREIRA, Dulceana. **O profissional de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Uberaba, 2021. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2399> Acesso em 12. fev. 2024.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade e SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017 Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14677](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677) Acesso em 20. mai. 2023.

PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, Cláudio, v. 8, n. 5, p. 82-96, 2017. ISSN: 2317-5265. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149/1871>. Acesso em: 25 mai. 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA [website]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1liwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9> Acesso em: 22. out. 2023.

REHABILITATION INTERNATIONAL a – **About US**. Disponível em:-  
<https://www.riglobal.org/about/> 2023, Acesso em: 22. mar. 2024.

REHABILITATION INTERNATIONAL b. **Carta para o terceiro milênio**. 1999.  
 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf). Acesso em 22. mar. 2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim e CAPELLINI Vera Lúcia Messias Fialho. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais** – 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d02\\_texto01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf) Acesso em 21 jan. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai** - IDEAU Vol. 5 – Nº 12 – Jul. – Dez. 2010. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf) Acesso em 22. mar. 2024.

ROPOLI, Edilene Aparecida. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> Acesso em: 30. out. 2023.

ROSSETTO, E.; Adami, A. S.; KREMER, J; PAGANI, N; SILVA, M. T. N - **Aspectos Históricos Da Pessoa Com Deficiência** – 2006 – Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013/865> Acesso em 30 out. 2023.

SALVADOR , Samara de Jesus Lima, LODI, Ana Claudia Balieiro. **Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: Implicações para a Educação dos Surdos**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200009> Acesso em: 22. jan. 2024.

SANTOS, G. C. M. dos, SANTOS, P. P. B. dos, PRINCIPE, G. A. M. S., VALIM, R., & ALMEIDA, V. E. de. (2023). Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, 36(1), e46/1–28. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183> Acesso em: 10. nov. 2023.

SANTOS, Wederson Rufino. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *In* **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Volume: 18, Número: 3, Publicado: 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt> Acesso em: 27 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as pessoas com deficiência**. *In*: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São

Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

<https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf> Acesso em: 05 jun. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1 e 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. <https://ead.uenf.br/moodle/course/view.php?id=1037> Acesso em 20. dez. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. **The Social Model of Disability**. In: DAVIS, L. J. (Ed.). *The disability studies reader*. 2. ed. London: Routledge, 2006. p. 197-204. Disponível em: [https://disabilitystudies.nl/sites/default/files/beeld/onderwijs/lennard\\_davis\\_the\\_disability\\_studies\\_reader\\_secbookzz-org\\_0.pdf](https://disabilitystudies.nl/sites/default/files/beeld/onderwijs/lennard_davis_the_disability_studies_reader_secbookzz-org_0.pdf) Acesso em: 20. dez. 2023.

SILVA, A. S. J. da; SANTOS, E. R.; GRABOWSKI, G.; FERREIRA, A. G. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1037–1056, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-67697. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e inclusão escolar. História e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Inclusão Escolar).

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/130604275/A-Epopoia-Ignorada-Oto-Marques-da-Silva-corrigido> Acesso em 15 mai. 2023.

SOUZA, Edilania Medeiros. **Plano de desenvolvimento individualizado: Adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência**. In: *Educação no Século XXI - Volume 21 – Especial – Inclusiva*. Poisson - Belo Horizonte: Poisson, 2019 Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-21/> Acesso em: 20. fev. 2024.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. **INCLUSÃO: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA. 1999.

TOMELIN, Karina N. **Dislexia nas modalidades on-line e presencial**. Disponível em <https://www.b42.com.br/blog/dislexia-nas-modalidades-on-line-e-presencial> Acesso em 31 de julho de 2024.



TRE-CE. **Deficiências sensoriais e tecnologias assistivas**. Comissão Permanente de Cidadania Acessibilidade e Inclusão (CPCAI). Disponível em: <https://apps.tre-ce.jus.br/tre/manual-de-comunicacao-acessivel/index-completo.php> Acesso em: 30. out. 2023.

UNESCO - **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais** – 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 21. mai. 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508> Acesso em: 30. out. 2023.

UNICEF – **Convenção sobre os direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 21. mai. 2023.

UNICEF - **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** [Conferência de Jomtien]. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 20. mai. 2024.

UNICEF – **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – 1948 – Acesso em 20/12/2020 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 21. mai. 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. 2009. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 21. mai. 2023.

Warnock, H.M. [UK. *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*] **Special education needs; report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. ISBN: 0-10172121-x. 1978. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/5e2fd726-81d7-4b06-86bf-ef79f005b912> Acesso em 10. fev. 2024.

## APÊNDICE - Instrumento de coleta de dados (Planilha)

AEE REALIZADOS NO PERÍODO DE 2015 A 2023										
Estudante	Ano do atendimento	Deficiências, transtornos ou distúrbios	Necessidades Específicas	Monitor	Flexibilização Curricular E Adaptação Dos Tempos Escolares	Acompanhamento didático	Acompanhamento pedagógico e especializado	Adaptação Física	Rendimento Escolar Durante O Curso	Concluiu O Curso
A	S/ Nome	TEA/TDAH Distúrbios de aprendizagem Baixa visão Mobilidade etc <b>(especificar)</b>	Uso de lente/ mobiliário especial/ rampa/ elevadores etc. <b>(discriminar necessidades de cada estudante)</b>	Sim/não <b>(Papel do monitor: acompanha as aulas, organiza estudos, etc)</b>	Como foi a flexibilização houve aumento do tempo do curso dilatação do tempo de entrega de avaliações, etc.	Plantões com professores Reposição de aulas Avaliações especiais, conforme o caso, etc	Acompanhamento na Instituição – profissionais que acompanharam (pedagogos, psicólogos, AS)  Acompanhamento externo – Fono, fisioterapia, psicopedagogo, etc	houve adaptação do prédio ou de outros locais	Acompanhou a turma/ rendimento médio	S/N Fez estágio

Obs.: Os nomes dos envolvidos não são necessários

Outras informações:

Fundação e tempo de ação do Núcleo, objetivos, composição do núcleo.

- 1) Vocês fizeram, PEI para algum dos estudantes? Caso positivo, para quantos, como foi a implantação e acompanhamento, como foi feito, houve adesão dos professores?
- 2) Quais as dificuldades que vocês enfrentaram no acolhimento/atendimento dos estudantes pelo NAPNE. Toda e qualquer dificuldade, seja na contratação de pessoal, adaptações físicas, equipamentos, implantação/acompanhamento dos PEI, etc

## ANEXOS

### ANEXO I - LEI 9394/1006 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

#### Seção IV-a

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 1º A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 2º As formas referidas nos incisos I e II do **caput** deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento:

I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento;

II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

## CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

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

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

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

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

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

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

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

**ANEXO II - 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).**

**CAPÍTULO IV**

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

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

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

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

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência,

favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

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

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

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

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

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

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

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.



§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

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

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

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

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

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

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

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

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

**ANEXO III - 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.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional.

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

§ 4º Até que seja implementado o disposto no **caput** deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

## **ANEXO IV - LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021 - DISPÕE SOBRE O ACOMPANHAMENTO INTEGRAL PARA EDUCANDOS COM DISLEXIA OU TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) OU OUTRO TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM**

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à

informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

Brasília, 30 de novembro de 2021; 200º da Independência e 133º da República.