

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

ANA LÍDIA BRAGA MELO CUNHA

**O PROGRAMA TEC NEP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA: RESSONÂNCIAS ACADÊMICAS, LIMITES E
DESAFIOS**

NATAL-RN
2015

ANA LÍDIA BRAGA MELO CUNHA

O PROGRAMA TEC NEP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: RESSONÂNCIAS ACADÊMICAS, LIMITES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lenina Lopes Soares Silva

NATAL-RN
2015

C972p Cunha, Ana Lúcia Braga Melo.

O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica : ressonâncias acadêmicas, limites e desafios / Ana Lúcia Braga Melo Cunha – 2016.

177 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Lenina Lopes Soares Silva.

1. Educação profissional - Educação especial - Dissertação. 2. Políticas públicas - Dissertação. 3. TEC NEP - Dissertação. I. Silva, Lenina Lopes Soares. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:376

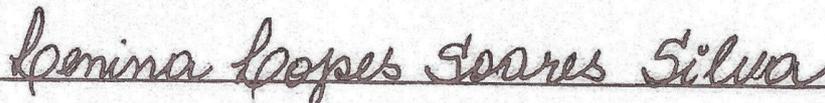
ANA LÍDIA BRAGA MELO CUNHA

O PROGRAMA TEC NEP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: RESSONÂNCIAS ACADÊMICAS, LIMITES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional

Dissertação apresentada e aprovada em 17/ 12 / 2015, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



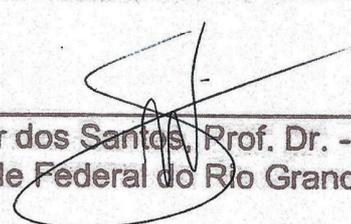
Lenina Lopes Soares Silva, Prof.^a Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Olívia Morais de Medeiros Neta, Prof.^a Dra. - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Mércia Maria de Santi Estácio, Prof.^a Dra - Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Anderson Christopher dos Santos, Prof. Dr. - Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me permitiu alcançar este objetivo e me protegeu nas diversas viagens que tive de realizar entre os estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte para concretizar este trabalho.

À minha família, pelo apoio, amor e compreensão nos momentos difíceis, por acreditarem no meu desejo de realizar este estudo e por todo o investimento em mim. Meu amor eterno e agradecimento à minha mãe Vânia, ao meu pai Cipriano, ao meu irmão Diego e ao meu marido Adriano.

À Professora Dra Lenina Lopes Soares Silva pela paciência, dedicação e competência com que me orientou nesta pesquisa. Grata, ainda, por ter me proporcionado crescimento profissional e pessoal na área científica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEPI/IFRN. Aos professores do Programa pelo apoio, pela parceria estabelecida com os alunos e por tornarem realidade a construção de um Programa voltado para as discussões no campo da Educação Profissional no Brasil.

À equipe da secretaria do PPGEPI pela ajuda na resolução das questões burocráticas da vida acadêmica.

Aos participantes do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, Grupo de pesquisa que contribuiu com seus debates para o aprofundamento do objeto desta pesquisa.

Aos Pioneiros, companheiros de aulas, de alegrias e angústias. A nossa turma construiu laços que foram muito além da aprendizagem acadêmica, dividimos vidas, aprendemos o verdadeiro sentido do companheirismo e da amizade. Obrigada pelos inesquecíveis momentos vividos.

Às amigas Pioneiras Aline Cristina, Cybelle Dutra, Erika Lima, Haudália Verçosa (*in memoriam*) e Ticiane Melo pela bela parceria construída ao longo desses dois anos e pela amizade que surgiu do cuidado e da solidariedade mútua.

Aos amigos e amigas de vida, do trabalho, da vida acadêmica. Aos familiares, tios, tias, primos e primas que torceram por mim e sempre perguntavam: Como vai o mestrado?

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho dissertativo reflete sobre a Educação Especial como modalidade educativa que transversaliza todos os níveis de ensino no Brasil, unificando-se em alguns momentos com outras modalidades, como no caso da Educação Profissional. Têm-se como suporte empírico a Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) instituída no ano 2000, como uma política pública de âmbito nacional, voltada para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma análise reflexiva sobre o TEC NEP como política educacional inclusiva, por meio da qual apresenta-se uma compreensão do processo de sua implantação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), tendo como proposição básica mostrar a história, as ressonâncias acadêmicas, os limites e os desafios dessa política. O recorte temporal do estudo compreende o ano 2000 quando foi instituído o TEC NEP até o ano 2014 quando do processo de conclusão desta pesquisa. A metodologia é de natureza bibliográfica e documental, pela qual se busca problematizar a temática em análise dentro de uma abordagem histórico-dialética no trato dos elementos da questão que envolve a Educação Especial em suas interfaces com a profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais no País. A ênfase investigativa encontra-se na análise dos documentos que orientam a política do TEC NEP na RFEPCT, tais como: O Documento-Base Versão III, o Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas e Censinho 2011. Considera-se que, a estruturação da política inclusiva norteadora do TEC NEP tem tido ressonância acadêmica nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Todavia, sua implantação não vem alcançando resultados que modifiquem de fato a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional na Rede e são impedidos pela falta de políticas institucionais-locais que os incluam no processo formativo.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação Profissional; Educação Especial; TEC NEP.

RESUMEN

Este trabajo de disertación refleja sobre la Educación Especial como modalidad educativa que es transversal a todos los niveles de enseñanza en Brasil, uniéndolas en algunos momentos con otras modalidades, como es el caso de la Educación Profesional. Se tiene como soporte empírico la Acción Educación, Tecnología y Profesionalización para personas con Necesidades Educativas Especiales (TEC NEP) instituida en el año 2000, como una política pública de ámbito nacional, direccionada para el atendimento de personas con necesidades educativas especiales. Además se hace un análisis reflexivo sobre el TEC NEP como política educativa de inclusión, y con eso se presenta una comprensión del proceso de su implantación en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), donde su proposición principal es presentar la historia, las resonancias académicas, los límites y los retos de esa política. El recorte temporal del estudio comprende desde el año 2000 cuando fue instituido el TEC NEP hasta el año de 2014 período de conclusión de esta investigación. El método es de carácter bibliográfico y documental, con la intención de problematizar la temática en análisis en una perspectiva histórico-dialéctica con énfasis en los elementos relacionados a la Educación Especial y sus interfaces con la profesionalización de las personas con necesidades educativas especiales en el País. El énfasis investigativo se encuentra en el análisis de documentos que orientan la política del TEC NEP en la RFEPCT, a saber: El Documento- Bases Versión III, El Relato de las Acciones de Inclusión de Personas con Necesidades Específicas y Censo 2011. Se considera que la estructuración de la política de inclusión que nordea el TEC NEP ha sido resonancia académica en los Programas de Pos –Graduación de Brasil. Sin embargo, su implantación no viene alcanzando resultados que modifiquen realmente la situación experimentada por los alumnos con necesidades educativas especiales que buscan una formación profesional en la Red y de esta forma son imposibilitados por la falta de políticas institucionales- locales que los incluyan en el proceso formativo.

Palabras clave- Políticas Públicas; Educación Profesional; Educación Especial; TEC NEP.

LISTA DE SIGLAS

APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNEC	Campanha Nacional de Educação dos Cegos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EPTI	Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NDTA	Núcleo de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TEC NEP	Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Gráfico com as 10 palavras chaves mais indicadas nos resumos selecionados acerca da Produção do Conhecimento sobre o TEC NEP (2006 - 2014)	79
Figura 02	Gráfico de publicações das dissertações e teses sobre o TEC NEP por ano (2006- 2014)	80
Figura 03	Gráfico da produção acadêmica sobre o TEC NEP (2006 - 2014)	81
Figura 04	Gráfico da metodologia utilizada na produção acadêmica acerca do TEC NEP (2006 - 2014)	83
Figura05	Quadro dos avanços apontados pelos autores com a implantação do TEC NEP	111
Figura 06	Quadro dos limites apontados pelos autores para o desenvolvimento das ações do TEC NEP	113
Figura 07	Quadro dos desafios apontados pelos autores com a implantação do TEC NEP	115
Figura08	Organização hierárquica do TEC NEP	131
Figura09	Quadro das estratégias e ações desenvolvidas no primeiro momento (2000 – 2003) da implantação do TEC NEP	134
Figura10	Quadro das estratégias e ações desenvolvidas no segundo momento (2004 – 2006) da implantação do TEC NEP	138
Figura11	Quadro das estratégias e ações desenvolvidas no terceiro momento (2007 – 2009) da implantação do TEC NEP	142

SUMÁRIO

RESUMO	6
RESUMEM	7
1INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA ARTESANIA À TECNOLOGIA NO SÉCULO XX	34
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL	35
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL IMPÉRIO	42
2.2.1 Primeiras tentativas de Institucionalização da Educação Profissional e da Educação Especial no Brasil Imperial	45
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANTE DO PROJETO POLÍTICO REPUBLICANO	51
2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO NOVO AO FINAL DO SÉCULO XX	57
3 RESSONÂNCIAS DO TEC NEP NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: (2000 – 2014)	77
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS PARA O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	77
3.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEC NEP (2006 - 2014)	80
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEC NEP (2006-2014)	85
3.4 O TEC NEP: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS APONTADOS NOS RESULTADOS DAS PESQUISAS ACADÊMICAS	113
4 A IMPLEMENTAÇÃO DOTEC NEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	125
4.1 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO	125
4.1.1 A implementação do TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	131
4.2 O ACESSO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA RFEPCT	154
4.3 AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA RFEPCT DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	156
4.4 A CONCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	158
5CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168



Fonte: Radioalo. Um quebra-cabeça infinito. (Orson Peter Carrara, 2015).

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize.

(Boaventura de Sousa Santos, 2000)

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para iniciar este estudo possui significado social e pessoal relacionado à temática desenvolvida neste trabalho dissertativo sobre a política inclusiva, implantada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio do Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

Entendemos por política inclusiva as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que demandam a presença interventora do Estado, por aproximar valores formais, proclamados nos aspectos jurídicos com os valores reais existentes em situações de desigualdade sócio-existencial. Essas políticas devem estar voltadas para o indivíduo de forma socializadora, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei. Assim, as políticas públicas inclusivas devem estar pautadas nos conceitos de igualdade e de universalização, buscando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005). É nisso que reside o caráter social que desejamos imprimir neste trabalho.

Reconhecemos, conforme autores como, por exemplo, Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) que, no âmbito político e social existe um débito do Estado e de nossa sociedade com o atendimento às pessoas com necessidades de inclusão em todos os aspectos da vida social, política e econômica: seja por deficiência, altas habilidades e falta de condições sociais de existência. Sabemos também que essas pessoas, desde o início das primeiras organizações sociais, eram discriminadas, segregadas e confinadas em instituições. As ações políticas inicialmente desenvolvidas para os sujeitos que necessitavam de Educação Especial e de Educação Profissional apresentavam caráter assistencialista e visavam à proteção da sociedade do contato social com as pessoas com deficiências e as crianças das classes sociais mais pobres ou órfãs.

Quanto ao sentido pessoal que a epígrafe remete, vai ao encontro de nosso contato com a temática da Educação Especial desde 2005, ao desenvolver os primeiros estudos e trabalhos de adaptações pedagógicas para crianças com necessidades educacionais especiais. No ano de 2011, ingressamos na condição de aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde pudemos aprofundar estudos e debates sobre História da Educação Especial no Brasil e no mundo, em vários períodos históricos. Em 2013, ingressamos, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde tivemos uma maior aproximação com as temáticas envolvidas na discussão da relação entre Educação e Trabalho e das questões voltadas para a Educação Profissional. As discussões desenvolvidas nas aulas da disciplina Juventude, Trabalho e Educação, ministradas pelo Professor Doutor Ramon de Oliveira, possibilitaram a preparação e a constituição de conhecimentos necessários à compreensão da Educação Profissional. Ademais permitiram o ingresso, no segundo semestre de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Nesse Programa, pudemos ampliar os estudos acerca da Educação Profissional e de sua oferta para os sujeitos da Educação Especial no Brasil tanto nas disciplinas obrigatórias e optativas do curso quanto pela participação na pesquisa desenvolvida no Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, na pesquisa Ensino Médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da Educação Básica¹, coordenada pelo professor Dante Henrique Moura, a que este trabalho dissertativo se vincula. Tivemos, ainda, a experiência com a publicação de trabalhos sobre a temática durante o percurso do Mestrado, o que permitiu a troca de informações e conhecimentos substanciais para a condução deste trabalho².

¹ A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, assim como as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do Rio Grande do Norte que atuam em diversas formas de oferta nessa etapa educacional podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo. A pesquisa é financiada pela FAPERN e é composta pelos integrantes: Ana Lídia Braga Melo, Lenina Lopes Souza Silva, Dante Henrique Moura, Ilane Ferreira Cavalcante, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, José Mateus do Nascimento, Olivia Moraes de Medeiros Neta, Francisco das Chagas Silva Souza, Ana Lúcia Sarmento Henrique, Márcio Adriano de Azevedo, AllanaManuella Alves dos Santos, Ticiane Gonçalves Sousa de Melo, Radyfran Nascimento de França, Cybelle Dutra da Silva, Erika Roberta Silva de Lima, Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães, Aline Cristina da Silva Lima.

²CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **Políticas Públicas Educacionais e a Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil do século XXI**. In: III Seminário Nacional do Ensino Médio e III Simpósio de Pós-Graduação em Educação da UERN. Mossoró, 2013.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **A Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. In: VIII Encontro Estadual de Políticas e Administração- RN e V Ciclo de Estudos em Políticas Educacionais. Natal, 2013.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **Ação TEC NEP e Formação Humana Integral: Prolegômenos das Ações Inclusivas Implantadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (1999 - 2013)**. In: VI Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Natal, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **Programa TEC NEP: Uma Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. In: VI Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Natal, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, C. D.; LIMA, E. R. S. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Expansão e Políticas Públicas Educacionais**. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Garanhuns, 2014.

O Programa TEC NEP será o *locus* de nossas reflexões e é compreendido como política inclusiva com foco na profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais, formulada para articular Educação Especial e Educação Profissional em suas ações de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. De acordo com Rosa (2011, p. 22), o TEC NEP foi instituído, no ano 2000, mas, no ano de 2006, passou a ser uma Ação e, em 2010, seu título foi transformado, passando a ser denominado também de Ação TEC NEP, conforme Portaria nº 29/2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2010). Essa mudança justifica a opção que fizemos por utilizar, ao longo deste texto, apenas a sigla TEC NEP.

Neste estudo, adotamos a concepção de Educação Profissional, pautada numa educação baseada nos princípios da escola unitária gramsciana³. Nesse sentido, a escola do trabalhador é vista como espaço da formação humana integral, o que pressupõe uma relação dialética com os conhecimentos, vistos na sua totalidade e especificidade. Essa perspectiva de Educação Profissional; busca superar a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, tendo o currículo, nessa concepção de educação e de escola, tem como eixo estruturante a

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S.; LIMA, E. R. S. **Expansão da Educação Superior: O Caso das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. In: XXII Seminário Nacional Universitas/Br. Natal, 2014.

MELO, T. G. S.; MOREIRA, L.; CUNHA, A. L. B. M.; MOURA, D. H. **As Políticas Neoliberais na Educação Profissional e a Relação com os Princípios Norteadores para a Implementação do PRONATEC**. In: X Congresso Luso Brasileiro da História da Educação. Paraná, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; CAVALCANTE, I. F.; SILVA, L. L. S.; **Estágio Docente no Mestrado em Educação Profissional em Perspectiva de Formação para a EaD: Relato de uma experiência**. In: II Seminário Internacional de EAD. Natal, 2014.

CUNHA, A. L. B. M. **História da Educação Profissional em suas Interfaces com a Educação Especial**. In: I Jornada: Diálogos entre Educação Profissional e Educação Inclusiva. Santa Cruz, 2014.

CUNHA, A. L. B. M. **A Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. In: I Jornada: Diálogos entre Educação Profissional e Educação Inclusiva. Santa Cruz, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **A Educação Profissional e a Educação Especial e seus desafios na Ação TEC NEP**. In: III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Brasília, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **Prolegômenos de formação humana integral na ação TEC NEP**. In: III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Brasília, 2014.

CUNHA, A. L. B. M. **Interfaces da Educação Especial com a Educação Profissional e o TEC NEP**. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. **Interconexões entre a educação profissional e a educação especial**. In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (IV SENEPT 2014). Belo Horizonte, 2014.

CUNHA, A. L. B. M.; LIMA, E.R.S.; SILVA, L. L. S. **Notas sobre as Políticas para a educação profissional no Brasil: interfaces da artesanaria à tecnologia**. In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (IV SENEPT 2014). Belo Horizonte, 2014.

CUNHA, A.L.B.M.; SILVA, L.L.S. **A Produção do Conhecimento sobre o Programa TEC NEP nos programas de Pós-Graduação no Brasil 2000- 2014**. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, 2015.

³ A escola unitária gramsciana pauta-se no trabalho como princípio educativo. Segundo Gramsci (1991, p. 125): "O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformado-os e emprestando-lhes um novo conteúdo". Nesse sentido, um novo contexto de relações entre a vida e a cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial deverão promover uma reorganização cultural que após a escola unitária passarão para o trabalho profissional. Assim, consideramos a necessária organização acadêmica, para que os elementos sociais empregados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual.

integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo; entendendo-o no sentido ontológico, como constitutivo e constituinte do sujeito, o que indica que ele não se reduz à produção de sua existência material, mas possibilita a produção de cultura (MACHADO, 2013, p.43).

Neste trabalho, compreendemos, assim como Mazzotta (2011), que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que utiliza um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, buscando garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2011, p.11). Segundo o autor, esses alunos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles chamados como “alunos com necessidades educacionais especiais”. Ele indica que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais de educação formal que são oferecidas (MAZZOTTA, 2011, p.12).

Dessa forma, no estudo em questão, utilizamos, também, o termo necessidades educacionais especiais, por ser assim assumido nas normas legais: Lei nº 7.853, de 24/10/1989 (BRASIL, 1989), no Decreto nº 6.949, de 25/08/2009 (BRASIL, 2009).

Esta dissertação objetiva apresentar uma análise reflexiva sobre o TEC NEP como política educacional inclusiva, visando compreender o processo de sua implantação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja proposição final é mostrar os avanços, os limites e os desafios dessa política dentro da referida Rede. O recorte temporal do estudo compreende o ano 2000 quando foi instituído o TEC NEP até o ano 2014 quando do processo de conclusão desta pesquisa. Todavia, recorreremos à história da relação entre as modalidades que compõem essa política, buscando entender como essa veio se constituindo no contexto brasileiro.

Assim, para sedimentar o estudo, realizamos estudos históricos acerca das interrelações entre a Educação Profissional e a Educação Especial, verificamos as ressonâncias do TEC NEP na produção acadêmica brasileira e, ainda, avaliamos suas ações em relação aos objetivos propostos quando da formulação dessa política. Dessa forma, visando encontrar argumentos para nossa proposição final, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender, de forma histórico-crítica, as relações existentes entre a Educação Profissional e a Educação Especial na história e nas políticas educacionais voltadas para essas no contexto brasileiro.
- b) Fazer um levantamento acerca da produção do conhecimento sobre o TEC NEP para verificar avanços, limites e desafios apontados nesses trabalhos para a condução dessa política.
- c) Avaliar a implementação do TEC NEP, no período de 2000 a 2011, na RFEPCT, visando compreender como aspectos, vinculados ao acesso, à permanência e à inserção no mundo produtivo, presentes nos objetivos políticos de sua formulação têm sido possibilitados nas ações já efetivadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como finalidade e objetivos atender: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.8). A fim de atender a esses alunos e aos preceitos legais nacionais e às recomendações internacionais, a RFEPCT teve a prática da Educação Inclusiva introduzida, efetivamente, por meio do TEC NEP como política educacional inclusiva. Os princípios que norteiam a proposição dessa política destacam a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania, enfatizando o papel da inclusão como agente para o redimensionamento social. Esse discurso pode ser observado em várias políticas educacionais brasileiras, para os níveis e, especialmente para as modalidades de ensino da organização da educação brasileira, tais como: a Educação Profissional e a Educação Especial, apresentando, dessa forma, marcas dos discursos que envolvem a perspectiva inclusiva nacional e internacional (ESTEVESNETO, 2014).

O TEC NEP encontra-se na intercessão entre as modalidades da Educação Profissional e da Educação Especial como política que busca a efetivação de direitos sociais e a garantia do cumprimento da legislação brasileira. Nesse sentido, Batista (2012) destaca que os direitos sociais revelam um conjunto de normas (princípios e regras) que regulam a vida em sociedade, objetivando a obtenção da harmonia no convívio social, sendo reconhecido em âmbito internacional por documentos legais. Os direitos sociais, culturais e econômicos foram construídos a partir das lutas coletivas e estão relacionados ao princípio da igualdade, previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Para atingir seus objetivos como política educacional inclusiva, o TEC NEP teria que possibilitar a integração de diversos atores sociais das instituições públicas e privadas. A Ação desenvolvida na RFEPCT busca a integração entre a Educação Profissional e a Educação Especial, lançando ramificações às diferentes parcerias entre as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, às organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, às organizações não-governamentais que atuam na Educação Especial, os empresários, o Sistema “S⁴”, entre outros. Cada participante dessa parceria deve contribuir com a política inclusiva proposta para a RFEPCT, tendo por base o pressuposto de que compartilhar o conhecimento socialmente construído e garantir a inserção produtiva na sociedade configura um direito também das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais (ESTEVESNETO, 2014).

É na perspectiva da garantia de direitos que, no final do século XX, no ano de 1999, na história da RFEPCT, são retomados os processos de transformações das Escolas Técnicas Federais. Esse movimento coincidiu com os primeiros levantamentos na RFEPCT para a identificação dos CEFET que desenvolviam atividades com alunos que possuíam necessidades especiais. Esse levantamento inicial, associado às mudanças legislativas, foram os elementos que impulsionaram a institucionalização do TEC NEP. Em 1999, a RFEPCT vivencia mudanças em sua história com o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essas mudanças institucionais coincidiram com as demandas por uma Educação Profissional que pudesse assumir contornos mais inclusivos. Nesse contexto, a RFEPCT instituiu a

⁴ O Sistema S é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (comércio, indústria, agricultura, transportes e cooperativas), as entidades associadas ofertam cursos gratuitos e pagos, que possibilitam a qualificação e a formação profissional. Esse sistema conta com 11 instituições, entre elas o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), que oferece orientações sobre como abrir e gerenciar uma pequena empresa. Dentre as instituições: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) - a quem cabe a educação profissional e aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais. SESI (Serviço Social da Indústria) – promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer. IEL (Instituto EuvaldoLodi) – capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica para o desenvolvimento da indústria.

As três instituições acima são subordinadas à Confederação Nacional da Indústria. Além dessas, outras organizações do Sistema S são: SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços. SESC (Serviço Social do Comércio) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços. SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – educação profissional para trabalhadores rurais. SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) – educação profissional para trabalhadores do setor de transportes. SEST (Serviço Social de Transportes) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes. SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) – aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 31 maio 2015.

política inclusiva, desenvolvendo um novo olhar para a Educação Profissional, pautada em três concepções gerais:

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2001, p. 7).

A Educação Profissional voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais passou a constar nas pautas de discussão dentro da RFEPCT em 1999. Assim, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC) solicitou a identificação na RFEPCT das escolas que ofertavam ou desenvolviam Educação Profissional para pessoas com deficiência. Inicialmente, foram identificados 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos CEFET. À época, das 135 escolas da RFEPCT, apenas, 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Em face desse contexto, no ano 2000, formou-se um grupo de trabalho das secretarias do Ministério da Educação, a SETEC e a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que apresentou uma proposta de ação integrada, tendo sido estabelecidos princípios gerais, pressupostos e estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Em decorrência, surge o TEC NEP, criado como uma ação articulada de duas secretarias do MEC com o objetivo de incluir as pessoas com necessidades especiais em cursos de Educação Profissional na RFEPCT em parceria com os sistemas municipais e estaduais de ensino e outras instituições que já desenvolviam ações voltadas a essas pessoas.

Podemos afirmar que as ações para o desenvolvimento do TEC NEP ocorreram após o levantamento realizado, em 1999, e os direcionamentos feitos, no ano 2000, quando ocorreram reuniões de trabalho envolvendo as instituições da RFEPCT, Secretarias de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas das pessoas com deficiência e instituições bastante experientes nesse tipo de atendimento. Observamos que tais instituições propuseram a busca por parcerias e a aproximação com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC) e outras instituições que já tinham histórico de atuação voltada para pessoas com necessidades especiais (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

A formulação do TEC NEP, enquanto política pública inclusiva na RFEPCT, preceitua o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. A esse propósito, consideramos pertinente o documento base:

O século XXI se inicia com uma grande perspectiva de atendimento ao preceito legal de que todos são iguais perante a lei. O Programa TEC NEP, ao final desta etapa inicial, já tem material para dar subsídios à definição das Diretrizes que serão implementadas no atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p.13, grifo nosso).

Contudo, de acordo com estudos já efetivados por Anjos (2006), Azevedo (2007), Mota (2008), Rodrigues (2010), Rosa (2011), Costa (2011), Silva (2011a), Santos (2011), Silva (2011b), Bez (2011), Nóbrega (2011), Bortolini (2012), Rech (2012), Waldemar (2012), Margon (2012), Coimbra (2012), Machado (2012), Zamprogno (2013), Bettin (2013), Oliveira (2013), Moura (2013a), Marques (2014) e EstevesNeto (2014) sua efetiva implementação ainda tem limites e desafios a serem superados.

A RFEPCT é marcada por um contexto histórico em que as influências da relação econômico-social globalizada interferem na Educação Profissional, acarretando, entre outros aspectos, a sua expansão. Dessa forma, desde a sua fundação cuja gênese data de 1909 até 2002, houve a construção de 140 escolas, e, no período de 2002 a 2005, essas instituições foram duplicadas de 140 para 280 unidades escolares. Esse quantitativo marca a expansão dessa Rede (COSTA, 2011).

Em 2005, foram lançadas as bases para a continuidade do Plano de Expansão da RFEPCT quando o MEC estabeleceu a entrega de mais 150 novas

unidades, distribuídas entre os 26 Estados e o Distrito Federal, totalizando 354 unidades até 2010. Essas Unidades deveriam ofertar uma diversidade de cursos de qualificação técnica em nível médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação. No ano de 2008, ocorreu a transformação dos CEFET em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892/2008. Essa Lei instituiu, também, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a agregação das antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação entre outras escolas de educação profissional, consideradas de excelência (BRASIL, 2008).

Embora tenha ocorrido um processo significativo de expansão da Rede, segundo Rech (2012, p.165), podemos “verificar, pelos dados disponibilizados pela instituição e pelos microdados em educação do INEP, que o número de alunos da educação especial na RFEPCT é ínfimo, sendo percentualmente muito baixo”. Contudo, todos têm conhecimento de que, para a Educação Especial, existe um marco legal que legitima a garantia do acesso das pessoas com deficiências às diversas etapas da educação. Nesse sentido, nos questionamos por que com a implantação do TEC NEP há mais de 10 anos ainda não existe na REFEPCT reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais? Na prática, existem desafios que precisam ser superados com mais formação para os professores e profissionais da instituição, melhores condições de acessibilidade, dentre outros, para que a legislação possa ser ativa e efetivamente cumprida. Os dados e documentos disponibilizados demonstram a necessidade de reestruturação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o recebimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010b)

O TEC NEP prevê, no âmbito interno das instituições RFEPCT, a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), os quais constituem espaço para o desenvolvimento do processo de inclusão. Os NAPNE tem como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. Cada NAPNE deve ser estruturado com um Coordenador(a) designado por portaria do Diretor(a), mas, com o advento dos Institutos Federais de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, os Coordenadores são designados por Portaria do(a) Reitor(a) ou do(a) Diretor(a) do *Campus*. Os NAPNE podem ser

compostos por: sociólogos, psicólogos, pedagogos, pais dos estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que não precisam ser designados, podendo participar por adesão (COSTA, 2011).

A cultura da “educação para a convivência” que deve ser defendida pelos NAPNE, nos *Campi* deveria procurar incentivar uma prática educativa que possibilitasse a inclusão dos alunos com necessidades especiais no contexto educacional e social. Para isso, teria que haver o favorecimento de um ambiente de convívio envolvendo a participação de todos os alunos, seus pais e/ou responsáveis, a comunidade escolar e a comunidade em geral. Os NAPNE poderiam se constituir em um espaço de resistência, capaz de combater estigmas e estereótipos sociais, bem como as diversas formas de inferioridade simbólica que envolvem esses sujeitos. Para Costa (2011, p.73), “os valores do NAPNE foram adaptados da Declaração de Salamanca (1994), valores de uma escola inclusiva universal e para todos”. No âmbito legal, a Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, em seu art. 3º, define:

Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às pessoas com Necessidades Especiais-NAPNEs e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Nascimento e Faria (2013) indicam as premissas que pautaram o processo de preparação da RFEPCT para a implantação do TEC NEP como política de inclusão. Dentre os pontos elencados pelos autores, destacamos: a implantação de uma política de Educação Profissional para pessoas com necessidades especiais no Brasil; a experiência acumulada na RFEPCT com 55% das escolas que oferecem cursos para pessoas com necessidades especiais; a troca de experiências com outras instituições; o estabelecimento de ações conjuntas entre a RFEPCT e outros atores sociais; o compromisso de preparar a RFEPCT para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para pessoas com necessidades especiais e a relação entre teoria e prática.

Apresentamos um panorama do campo da pesquisa desenvolvida cujo tema central foi o TEC NEP como política educacional para a Educação Profissional voltada para os sujeitos da Educação Especial em uma ação integrada das duas

modalidades de ensino, direcionadas para a construção de uma política inclusiva dentro da RFEPCT. Esse estudo reflete sobre esse panorama discutindo-o por meio de uma interpretação histórico-crítica. Nesse sentido, observamos que as políticas de perspectiva inclusiva voltadas para as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais são construídas em consonância com os encaminhamentos relacionados à economia e ao mercado de trabalho que se encontram sob os ditames do capital. Para ratificar nossa interpretação, procuramos respaldo em Moura (2010, p.110) quando afirma que “o modo de produção capitalista vem se tornando hegemônico nos últimos séculos em escala global e, atualmente, em sua fase neoliberal”, traz a lógica capitalista que patrocina a exacerbação das desigualdades sociais, econômicas e o estabelecimento da cultura do individualismo. Esse movimento impulsiona o aumento da competitividade, configurando-se como o motor da economia de mercado e também da educação para o trabalho. Moura revela, ainda, que, nesse contexto social:

a centralidade da sociedade está na dimensão econômica, enquanto os seres humanos são instrumentos necessários à preservação e ao fortalecimento da economia. Essa ideologia potencializa em todas as áreas da sociabilidade humana os interesses individuais ou de grupos, fazendo-os prevalecer sobre os coletivos, o que multiplica a geração de novas necessidades de consumo de cada indivíduo, cujo atendimento implica o aumento da produção e da circulação de mercadorias (MOURA, 2010, p.110).

Em face desse contexto, apresentado por Moura, Rech (2012, p. 34) se debruça sobre o TEC NEP afirmando que “o Estado passou a direcionar ações e estratégias a serem realizadas pela sociedade civil para os excluídos que são uma parcela considerável da população”. Assim, o capital teria como objetivo a manutenção da hegemonia ideológica, aparentando uma preocupação do capitalismo com parcelas da sociedade, as mais frágeis economicamente, conferindo a essas um certo grau de humanização à lógica de mercado. A humanização do capital pode ser considerada uma das suas adaptações para a manutenção do seu poder (RECH, 2012), oferecendo o mínimo para aqueles que nada têm.

Desse modo, a luta por uma política pública, capaz de incluir alunos com necessidades educacionais especiais no processo educativo com ênfase na formação para o trabalho, encontra limites e desafios na própria estrutura do modelo

econômico capitalista, que gera um número significativo de excluídos. A relação educação e trabalho conforma a realidade apresentada pelo capitalismo. Nessa realidade, nenhum trabalhador está fora das relações capitalistas, participa da sua dinâmica de organização e todos possuem o seu papel, mesmo que seja a participação no exército de reserva necessário para a continuidade da lógica capitalista (RECH, 2012). Portanto, os filhos dos trabalhadores - considerados pessoas com necessidades educacionais especiais - se encontram sujeitos a essa lógica.

Na constituição desse exército de reserva, lança-se para o indivíduo a responsabilidade por sua formação, num contexto em que a organização social passou a exigir dos trabalhadores que sejam “flexíveis”, para que possam ser incorporados à organização socioeconômica. Assim, para Kuenzer (2003, p. 47), “[...] o mercado que exclui a força de trabalho para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo da cadeia produtiva é um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo [...]”. Logo, pensar em uma Educação Profissional que assuma uma perspectiva inclusiva significa repensar os seus fundamentos. Nesse sentido, Oliveira (2012, p.101) revela que a Educação Profissional não deverá ter seu início e seu fim definidos pelas demandas do mercado de trabalho, visto que “a educação, qualquer que seja o seu predicado, terá que sempre se pautar pela ampliação dos limites da intervenção humana e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano”.

A construção de políticas para a Educação Profissional tem sido pautada, no fundamento do ideário neoliberal e de mercado, para a formação do “cidadão produtivo”. Sobre essa formação:

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do cidadão produtivo ajustado técnica e socialmente as demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

Nessa perspectiva, podemos entender que a política para a Educação Profissional, voltada para as pessoas com necessidades especiais, o TEC NEP, no

contexto contemporâneo, tem se constituído como mais uma das estratégias capitalistas para manter a sua hegemonia. Isso pode ser entendido porque essa política por ter a intenção de incluir grupos historicamente excluídos da lógica mercantil, carrega o ranço do controle social e da sociabilidade capitalista, pautada em relações puramente mercadológicas fora de uma formação humana integral. Os Institutos Federais na oferta de seus cursos voltam-se à formação da classe trabalhadora e contribuem para o processo formativo para o trabalho e o aumento da escolarização, mas, por ocorrer numa sociedade de classes, “se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas” (FRIGOTTO, 2006, p. 241). É nesse cenário que o TEC NEP foi implantado e vem sendo implementado e será avaliado neste trabalho.

Assim, na investigação desenvolvida, utilizamos uma abordagem teórico-prática baseada no materialismo histórico-dialético por partimos da proposição de que as sociedades podem se transformar. Optamos por essa abordagem por ser necessário o rompimento com o modo de pensar e com a ideologia dominante, reconhecendo, de forma crítica, as diferenças e conflitos existentes na concepção de realidade:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Nessa abordagem, o fundamental no processo dialético de conhecimento da realidade não é a realização da crítica pela crítica, tampouco do conhecimento pelo conhecimento. Mas a crítica e o conhecimento crítico, visando a uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica defende que o conhecimento ocorre na práxis, relaciona a unidade indissolúvel de duas dimensões diferentes no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A dialética materialista apresenta-se com um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Essa abordagem aplica-se à metodologia adotada nesta pesquisa pelo fato de o trabalho e as relações sociais possuírem, como categorias básicas para a definição do homem concreto, histórico,

os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2010).

Vemos que, ao alocarmos o TEC NEP e as modalidades de ensino que agrega na história do contexto no qual se encontra, bem como, ao verificarmos o que já se produziu sobre ele para, em seguida, refletirmos sobre sua formulação objetiva materializada em ações já realizadas para exercermos a crítica, atendemos ao tríplice movimento ensejado por Frigotto. Todavia, não nos arvoramos a trabalhar com o método dialético, mas, com sua perspectiva de abordagem da realidade, do mundo, da sociedade e da vida.

Este estudo assume-se como de natureza qualitativa. Essa opção justifica-se devido à importância atribuída pelo pesquisador qualitativo à coleta de dados em seus ambientes naturais ou da vida real em que a “ação” acontece, pois a coleta de dados precisa ser contextualizada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Nesse sentido, essa pesquisa que envolve uma política educacional em ação, há quase 15 anos, possui uma dinâmica específica de avaliação da sua implementação por considerar o contexto histórico, social e econômico em que esta se insere, portanto, desnudando-a de forma substantiva.

Para atingir os objetivos propostos, desenvolvemos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica por ser, segundo Severino (2007, p.122), “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc [...]”. Nesse tipo de pesquisa, os textos tornam-se fontes dos temas pesquisados e dão sustentação ao desenvolvimento das ideias e da argumentação desenvolvida. A pesquisa bibliográfica possibilitou a revisão da literatura relacionada ao objeto de estudo e permitiu a identificação de lacunas, despertando-nos para a observação de aspectos que contribuíram para um maior entendimento do TEC NEP. A pesquisa bibliográfica consolidou, assim, a fundamentação teórica do trabalho, servindo como sustentação para os demais momentos da pesquisa.

Neste estudo, procedemos, também, a uma pesquisa documental, tendo como fonte a legislação brasileira que incide sobre as políticas educacionais inclusivas, documentos norteadores e um Relatório do TEC NEP. Justificamos a necessidade de pesquisa documental por consideramos que a avaliação de uma política não pode prescindir de seus aspectos jurídico-legais tampouco de documentos oficiais que indiquem a existência de suas ações. Nesse sentido, nos

apoiamos em Severino (2007, p.123), quando nos ensina que “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. No entanto, os documentos, por nós analisados, já foram alvo de pesquisas com objetivos diversos aos desta pesquisa. Por essa razão, também consideramos o que indicam Lankshear e Knobel (2008) para pesquisa baseada em documentos e os três tipos de questões e problemas. O primeiro deles é que, ao desenvolvermos uma pesquisa documental, nos propomos a realizar interpretações a fim de identificar ou construir os significados e, ao buscamos os significados, construídos por meio dos textos, captamos o trabalho ideológico que emerge dessas fontes. O segundo aspecto se relaciona à postura normativa sobre a questão educacional, tendo, como propósito, a mobilização e o exame de um corpo de textos, para a construção de uma linha de argumentação. Esse nos fez compreender o que seria mais adequado em torno do TEC NEP. O terceiro ponto diz respeito à utilização dos textos para promover achados substantivos sobre o mundo, como o levantamento sobre a produção acadêmica acerca do nosso objeto de análise.

Na medida em que nos baseamos em documentos como fontes de dados, a qualidade das definições, distinções e categorias conceituais desenvolvidas e empregadas pelos autores destes documentos causará impacto significativo na relevância, validade, qualidade e confiabilidade dos dados que “tomamos” deles. (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 119, grifo nosso).

Nesse sentido, analisamos a legislação, documentos e trabalhos acadêmicos construídos sobre o TEC NEP, cuja finalidade é entender sua implementação em seus procedimentos, processos e ações já realizadas na RFEPCT, conforme o Relatório das Ações de Inclusão (1999 a 2013). Isso nos permitiu compreendê-lo dentro do processo de sua própria história e da Educação Profissional articulada à Educação Especial nesse período de implementação.

Dessa forma, nos estudos sobre a implementação do TEC NEP na RFEPCT, avaliamos sua concepção, analisando suas funções, objetivos, finalidades e resultados obtidos. Assim, utilizamos a avaliação da implementação como uma estratégia de análise.

Neste estudo, consideramos que, ao investigarmos a implementação do TEC NEP, buscamos compreender a capacidade da RFEPCT em conjugar recursos humanos e materiais para a mobilização e o desenvolvimento de ações, em que

estejam envolvidos os gestores, membros do NAPNE, funcionários, professores e alunos dos Institutos e que sejam capazes de alcançar os objetivos explicitados na política. Segundo Mendes e Sordi (2013, p.104): “A implementação envolve etapas: a) as decisões prévias que tenham estabelecido os objetivos e metas; b) promulgação da legislação e os recursos assegurados”. Sobre o estudo da implementação de uma política:

Um estudo sobre a implementação de uma política deve considerar, entre outros, a natureza das decisões; os mecanismos e procedimentos institucionais; o contexto político-cultural; e, os interesses, prioridades, preferenciais e comportamentos dos atores políticos. (METER; HORN, 1996 apud MENDES; SORDI, 2013, p. 104).

Em face do exposto, entendemos que a política norteadora do TEC NEP, em sua proposição inicial, possui uma intencionalidade, pautada em um planejamento prévio. Esse movimento com decisões que buscam alcançar objetivos mediante alguns meios, constituem-se em uma ação com sentido, que compõem os elementos analisados neste estudo.

Esta dissertação intitulada: O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios, tem seu corpo textual composto da seguinte forma: além desta Introdução, três capítulos e as Considerações Finais, bem como os elementos pré e pós-textuais obrigatórios.

Na primeira seção desenvolvemos um estudo bibliográfico sobre a Educação Profissional e a Educação Especial no Brasil: da artesanaria à tecnologia no Século XX. Neste, ao buscarmos compreender o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil focamos no início da educação formal no território brasileiro, partindo da história da Educação no Brasil em 1532, com ênfase na participação da Igreja Católica e seus sacerdotes, que instituíram o ensino formal na Colônia. O ensino aplicado pela Igreja previa o ensino da fé católica aos índios, por meio da catequese e pela instrução. O Rei D. João III não tinha planos para o investimento na educação pública brasileira e, desde o início, submeteu a educação da população aos cuidados dos jesuítas, que colaboraram para um ensino com características assistencialistas (BERTOGNA, 2009).

Ainda na primeira seção, salientamos que, desde o período colonial, a educação brasileira é marcada por disputas de interesses políticos, econômicos e

sociais, visto que, era destinada aos filhos das classes dominantes, uma educação ou formação diferente daquela destinada aos negros, índios e boa parte da população. Esses últimos representavam os pobres e desvalidos, e, nesses segmentos, aqueles que necessitavam de Educação Especial. Tratamos, também, da Educação Profissional desde a sua origem, ainda no período colonial, com as primeiras instruções para o trabalho manual de índios e escravos e observamos que, nesse primeiro momento, já havia os desafios históricos que giravam em torno da sua finalidade. Assim, consideramos que, no contexto brasileiro, a Educação Profissional tem servido para preparar mão-de-obra (qualificação de força de trabalho) para as relações de produção capitalista e que, na história do Brasil, tem predominado em sua forma instrumental e operacional para a educação do trabalhador, executando as funções reservadas para o trabalho de forma mecânica.

Nesse sentido, concluímos a primeira seção refletindo sobre a educação profissional que era vista como ensino técnico, reflexo de uma sociedade dividida entre os proprietários dos meios de produção, detentores do capital e trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria para a venda como produção. Consideramos, ainda, importante o cenário capitalista que impõe a história da Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais instituições com perspectiva apenas assistencialista e profissionalização para garantia de subsistência da pessoa com deficiência e seus familiares, abrangendo, apenas, as profissões manuais.

Na segunda seção denominada Ressonâncias do TEC NEP nos Programas de Pós-Graduação no Brasil: (2006-2014) realizamos um levantamento das produções relacionadas à Educação Especial, à Educação Profissional, às Políticas de Educação Inclusiva que tem como *locus* o TEC NEP para verificar as ressonâncias, avanços, limites e desafios apontados nesses trabalhos para a condução dessa política, bem como das contribuições para a avaliação de sua implementação. Nesse estudo, partimos de questões como: Quais são as contribuições para a produção do conhecimento sobre Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva dessas pesquisas? Quais os avanços, limites ou desafios apontados nos resultados das pesquisas para a condução do TEC NEP? Essas questões nos impulsionaram a considerar os debates em torno da Educação Especial e da preparação para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais. A discussão partiu do pressuposto de que o trabalho é um caminho para a

inclusão social, mesmo reconhecendo as implicações mercadológicas que incidem sobre esse nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, defendemos que a Educação Profissional pode contribuir para a formação humana integral desses indivíduos, possibilitando a sua inserção no mundo do trabalho.

Assim, tomamos também como base uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam integrados. Logo, a formação integral acarreta um acordo ético e uma competência técnica, que representam uma atuação voltada para a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária. No presente estudo, compreendemos que a formação humana integral deve ser, também, garantida, à pessoa com necessidades educacionais especiais em sua formação profissional, possibilitando uma maior amplitude em sua leitura de mundo e inclusão na sociedade.

Ainda na segunda seção, buscamos identificar os avanços, limites ou desafios apontados nos resultados das pesquisas já realizadas no período de 2006 a 2014. Os achados das pesquisas analisadas contribuíram para a compreensão do TEC NEP e apresentaram a convergência das diferentes visões dos pesquisadores para as problemáticas do processo de sua implementação tais como: a baixa destinação de verbas, a falta de infraestrutura e acessibilidade, a demanda por mais formação para os profissionais e os professores da RFEPCT, o baixo número de matrículas, dentre outras questões que limitam e desafiam a condução do TEC NEP no desenvolvimento de suas ações dentro da Rede. Esses achados também trouxeram contribuições para a avaliação que empreendemos no terceiro capítulo.

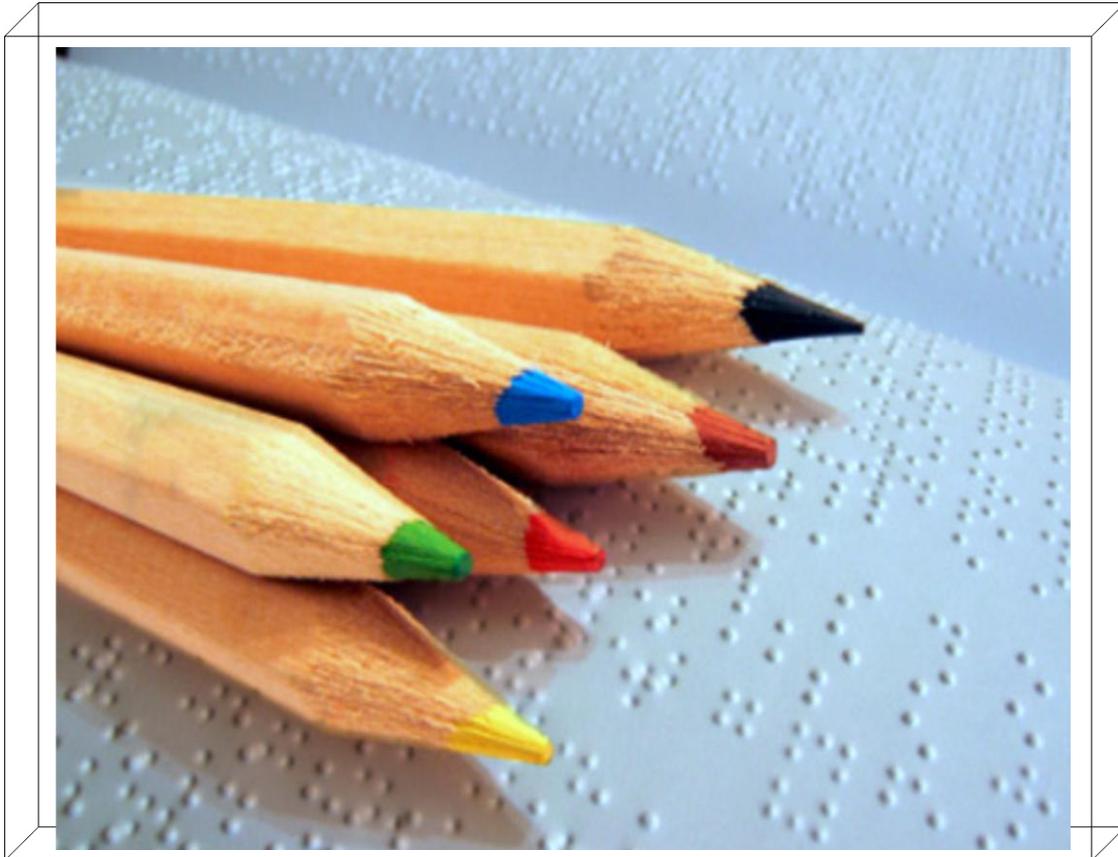
Na terceira seção, intitulada Implementação do TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica analisamos a implementação do TEC NEP enquanto política pública inclusiva, implantada na RFEPCT, buscando compreender como aspectos vinculados ao acesso, à permanência e à inserção no mundo produtivo, presentes nos objetivos políticos, têm sido possibilitados nas ações já efetivadas. A construção da seção partiu de questionamentos como: Por que uma política criada para ser implantada em ambientes educacionais com capacidades físicas e acadêmicas já instaladas tem enfrentado tantas dificuldades? Como vem sendo monitorado o TEC NEP?

Nele realizamos uma pesquisa documental na qual buscamos captar nos documentos do TEC NEP o processo de implementação e as ações desenvolvidas. Os documentos analisados foram: Documento Base -Versão III (BRASIL, 2009);

Portaria nº 29, de 25 de Fevereiro de 2010 (BRASIL,2010); Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011 (BRASIL, 2011); Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013- Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013); II Carta de Brasília, elaborada no Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado em Brasília de 26 a 29 de agosto de 2013.

No estudo desenvolvido, fizemos a opção por uma avaliação de processo ou de implementação, no intuito de esclarecer em que medida uma política vem sendo realizada e tem alcançado os objetivos originais, considerando que o TEC NEP vem sendo discutido na RFEPCT desde 1999 e culminou, no ano 2000, com a implantação.

Nas Considerações Finais, delineamos o percurso desenvolvido nessa pesquisa e destacamos, ainda, a necessidade de uma Educação Profissional, capaz de garantir uma formação humana integral e que também instrumentalize os alunos com necessidades educacionais especiais a ingressarem no mundo do trabalho.



Fonte: Microbyte Centro de Ensino Profissional Educação Inclusiva (2015).

Como no capitalismo o primado é da economia, há relativa subordinação das outras forças sociais. Nesse sentido, toma feição a atribuição da escola na formação de força de trabalho. Se de um lado está sujeita ao trabalho existente, à força da ideologia dominante, ao mesmo tempo a escola deve aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializar o saber, propiciar a possibilidade de compreender de maneira menos mística e mágica a natureza da sociedade, desenvolver as capacidades intelectuais, afetivas, as possibilidades de cada ser humano, que se tem mostrado capaz de grandes criações.

(Gilberta de Martino Jannuzzi, 2012)

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA ARTESANIA À TECNOLOGIA NO SÉCULO XX

A epígrafe selecionada para esta seção remete às questões que nele são tratadas. Neste, pontuamos alguns aspectos econômicos, sociais e suas influências sobre as políticas voltadas para a Educação Profissional e à Educação Especial, por objetivarmos compreender as relações existentes entre essas no Brasil. Com esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, que resultou em reflexões sobre o campo da história da Educação Profissional destinada às pessoas com necessidades educacionais especiais. Observamos, assim, que essas foram impulsionadas pela tensão ainda presente no século XXI entre escolaridade e qualificação dos jovens e dos trabalhadores portadores de necessidades educacionais especiais.

Na pesquisa desenvolvida, tomamos como referência as políticas para a Educação Profissional e para a Educação Especial, buscando suas interconexões no contexto educacional brasileiro ao longo dos anos até o surgimento do TEC NEP no final do século XX. Esse Programa foi criado, no ano 2000, propondo-se a lançar as bases para a construção de uma escola inclusiva na RFEPCT, tendo, como foco, a Educação Profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais, visando à construção de centros de referência para a implantação e expansão da oferta de Educação Profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

No contexto histórico estudado, que abrange desde a Colonização do Brasil até o século XX, o trabalho assumiu diferentes sentidos para os povos que formavam a população brasileira. Assim, foi necessário compreendermos que o trabalho constituiu-se em uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, por impulsionar a produção de bens e serviços e figurar como fonte de renda e sobrevivência da maioria da população (MANFREDI, 2002).

O trabalho, em suas relações entre os diferentes grupos, classes e setores sociais, influencia na definição da identidade social e cultural de uma população. Nesse sentido, o trabalho passa a ser objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais atuando na sua regulação, no controle, na locação de postos de trabalho, onde são realizados o trabalho e o não-trabalho, atuando também na

construção de normas e de instituições para disciplinar e controlar o seu funcionamento como atividade social (MANFREDI, 2002, p. 34). Ainda, segundo a autora:

[...] a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder.

Nessa construção histórica, incluímos a educação que é permeada por influências de ordem econômica, social, política e cultural com vistas ao trabalho. É nessa construção que apreendemos os movimentos em torno da relação existente entre educação e trabalho no processo de escolarização, voltados para a formação do trabalhador, dentre os quais, os que têm necessidades educacionais especiais.

Nos tópicos desta seção, são respondidas não de forma aprofundada, mas de forma situada em contexto, as questões iniciais pensadas para o objetivo já apresentado, quais sejam: a) Quais as interfaces históricas existentes entre as políticas da Educação Profissional e da Educação Especial no contexto brasileiro? b) Há singularidades históricas específicas para cada modalidade? Para respondê-las, organizamos cada tópico observando as relações de trabalho existentes, no processo de produção e educação/ escolarização requerida naquele momento histórico, apresentando as ideias pedagógicas que emergiram em cada período no contexto brasileiro. Nessa elaboração, consideramos a relevância da intercessão das duas modalidades de ensino em discussão.

O arcabouço histórico, econômico, social e pedagógico construído em cada tópico serviu como elemento norteador para a compreensão do processo de constituição da Educação Profissional e da Educação Especial no Brasil e forneceu subsídios para a interpretação das ressonâncias do TEC NEP na produção acadêmica, bem como para a avaliação de sua implementação.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL

Os primeiros habitantes do Brasil foram os povos indígenas, os quais possuíam uma organização social em que as práticas educativas e as relações de trabalho estavam unidas às práticas cotidianas de socialização e na convivência

entre os adultos e demais membros no interior das tribos, ocorrendo à divisão social do trabalho apenas por sexo e idade. A aprendizagem ocorria por meio da observação e da participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita. Logo, ocorria um processo de Educação Profissional, que segundo Manfredi (2002, p. 67, grifo nosso) “integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade”. Desse modo, podemos dizer que, antes do descobrimento educação e trabalho no Brasil eram indissociáveis no processo de produção da vida (SAVIANI, 2008).

No Brasil, após a chegada dos portugueses houve uma mudança no modelo de vida que passa de forma abrupta de uma comunidade primitiva, para o modelo de produção de base mercantil. A chegada dos colonizadores imprimiu para os povos indígenas e para os recém-chegados povos africanos uma nova organização social do trabalho, que tinha por base o sistema escravocrata de produção, que ocorreu sob um regime de escravidão e subordinação cultural dos povos que serviam aos colonizadores, por meio de trabalhos forçados e por longas jornadas de trabalho.

A economia brasileira, nos dois primeiros séculos da colonização portuguesa, era pautada na agroindústria açucareira. Os engenhos concentravam a plantação da cana-de-açúcar para sua produção do açúcar, e no sentido educativo do trabalho que ocorria nos engenhos, de acordo com Manfredi (2002, p.67), “prevaleciam às práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho”.

A economia do período tinha o princípio agrário, latifundiário e escravista como norma. Esse modelo possibilitou o crescimento da economia da Colônia com a expansão da agroindústria açucareira e o aumento da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais, que impulsionaram ainda nos primeiros séculos de colonização a criação de núcleos urbanos. Esses núcleos alavancaram a necessidade de organização da burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviço. Ainda sobre os núcleos urbanos Cunha (2000a, p. 27) revela:

Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade de trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

Os novos núcleos urbanos impulsionaram a demanda por produtos artesanais que deveriam ser produzidos por diversos artesãos, os quais, em sua maioria, possuíam uma formação para o trabalho, pautada na própria dinâmica social e comunitária, em paralelo à atividade do trabalho requerido pelo sistema de produção português. Isso mostra que, no transcurso histórico brasileiro, houve processos de aprendizagem informal nos quais métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituíram-se em processo formativo para homens e mulheres na aprendizagem de ofícios (MANFREDI, 2002). Sendo assim, a artesanaria⁵ na Colônia foi uma das formas de aprendizagem para o trabalho.

Cunha (2000a, p.42) indica que “o ofício⁶ era o conjunto das práticas definidoras de uma profissão”. O ensino de ofícios esteve ligado à formação de força de trabalho para o atendimento das demandas que emergiam no contexto social brasileiro, associadas às mudanças econômicas que ocorreram ao longo dos séculos. Esse tipo de ensino, necessário às diversas áreas da economia portuguesa no Brasil foi pensado, inicialmente, para os índios; em seguida, para os escravos, posteriormente para os órfãos e os mendigos, chegando a ser ofertado para as pessoas com deficiência como aconteceu no período Imperial brasileiro, que é discutido no tópico seguinte.

A organização política do Brasil Colônia teve início em 1500 com a chegada dos portugueses, que, por meio da autoridade monárquica de Dom João III, instituiu um governo geral para o Brasil, com a nomeação de Tomé de Souza, que aqui desembarcou, em 1549. Ele trouxe, em sua comitiva, os primeiros jesuítas, que assumiram a missão de conversão dos índios. O grupo de jesuítas era composto por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2008).

Os jesuítas passaram a organizar as primeiras práticas educativas para a educação e catequese dos povos colonizados; as demandas educativas do período impulsionaram a instituição de colégios e seminários, que acabaram se estendendo por diversas regiões no território brasileiro. Saviani (2008, p.26) indica que “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um

⁵ Neste trabalho, tomamos como base o termo “artesanaria” como uma construção artesanal que teve sua demanda influenciada pelo contexto social. No dicionário Aurélio Buarque de Hollanda o artesanato é o produto do trabalho do artesão. O artesão sendo o indivíduo que exerce uma arte ou ofício, portanto, um artífice, inventor, autor ou criador.

⁶ Sobre ofícios tomamos como base Cunha (2005a). O termo ofício era empregado em três sentidos. No sentido mais estrito, o ofício era o conjunto das práticas definidoras de uma profissão (o ofício de carpintaria de casa, por exemplo). Em sentido um pouco mais amplo, ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros de casa, por exemplo). Em sentido ainda mais amplo, finalmente, o termo ofício era sinônimo de *corporação*, abrangendo mais de um ofício-profissão (os carpinteiros de casa estavam na mesma corporação de pedreiros, dos canteiros, dos ladreiros e dos violeiros) (CUNHA, 2005a, p.42).

processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Ainda segundo Saviani (2008), a articulação desses fatores possibilitou um trabalho catequético de caráter pedagógico, visto que os jesuítas acreditavam que a conversão por meio do convencimento permitiam práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo). As práticas não institucionais exerciam uma forte influência no contexto social, uma vez que promoviam a dominação cultural dos colonizadores sobre os colonizados.

As ideias pedagógicas de vertente religiosa, com uma pedagogia tradicional, constituíram um importante elemento para a educação brasileira no Brasil Colonial. Com base em Saviani (2008), consideramos que as ideias pedagógicas dos jesuítas, no período colonial, tinham o papel de articular a concepção (católica) de mundo, sociedade e educação com a condição de um Brasil que passava a ser incorporado ao império português, principalmente, pelo trabalho em forma de matéria-prima. Nesse processo de incorporação, a educação realizada no país possuía o sentido de aculturação, reflexo de um mecanismo de inculcação nos colonizados de valores e símbolos próprios dos colonizadores que tinha a catequese como um mecanismo de conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

O sentido de Colônia, apresentado por Saviani (2008, p. 26), revela que esta “significa, pois espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar”. Assim, a educação exercida pelos jesuítas tinha um cunho de catequização dos colonizados, e a preparação dos índios e escravos para o trabalho. Os fundamentos da educação jesuítica tiveram, no início, caráter catequético, passando, em seguida, ao elitismo com a construção de escolas para a educação dos filhos dos colonizadores.

Em nossa pesquisa, ao tratarmos da Educação Profissional no Brasil, precisamos ter uma dimensão do início da educação formal no território brasileiro desde 1532, com a efetiva participação da Igreja Católica e seus sacerdotes, que instituíram o ensino na Colônia. Essa demanda educativa dos povos colonizados reflete a preocupação do governo português em defender o seu patrimônio e ensinar uma nova cultura à população de origem. Contudo, o governo não queria assumir despesas para esse fim, e a Igreja Católica serviu de ferramenta para a mediação entre colonizadores e colonizados. Para isso, precisava compreender as línguas

utilizadas pelos índios e ensinar o novo idioma que seria a língua materna da nova terra descoberta.

Assim, surgiu a necessidade do estabelecimento de um plano educacional. Os registros sobre o pensamento do Padre Manoel da Nóbrega destacam a intenção da formação dos índios para o sacerdócio. Porém, devido à falta de vocação dos índios, o Padre sentiu a necessidade de propor um ensino profissional e agrícola para formar pessoal capacitado em outras funções importantes para o desenvolvimento da Colônia (BERTOGNA, 2009).

A educação jesuítica ofertada por meio da catequese passou, então, a se voltar para o ensino profissional na aprendizagem de ofícios, no desenvolvimento de atividades artesanais, utilizando também o trabalho escravo para atender às novas demandas que surgiam no contexto social dos novos núcleos urbanos, como mencionamos anteriormente. Desse modo, o trabalho escravo constituiu-se na base de um modelo econômico que tinha, no trabalho manual, o potencial de execução de atividades de produção; a aprendizagem desse tipo de trabalho ocorria no meio da produção ou além dela no exercício de funções domésticas.

O trabalho manual no Brasil Colônia, segundo Santos (2007), foi marcado por discriminação, pois os negros escravos, os índios e os colonos pobres tinham um tratamento diferente dos representantes das elites e da Coroa Portuguesa. Isso tinha reflexo nas oportunidades de estudo e alfabetização que eram ofertadas, bem como do trabalho necessário à produção colonial.

Nesse período, havia grande exploração da força de trabalho. Isso pode ser observado, por ser mais fácil impor o trabalho escravo às pessoas que participavam de forma direta do processo produtivo visto que dependiam, exclusivamente da agricultura, do que ofertar uma formação pública. Formação essa que poderia proporcionar aos índios, negros e colonos pobres elementos, capazes de se transformar em pessoas informadas que questionassem o contexto de colonização em que viviam. Bertogna nos ajuda a desvelar essa questão ao afirmar que:

Nota-se, portanto, um grupo sendo quase tratado como presa para ser adestrado em função de necessidades do outro- seus adestradores e dominadores. Além disso, os desfavorecidos eram tratados igualmente de forma rígida, padronizada e com o dever de aprender somente aquilo que interessava aos burgueses (BERTOGNA, 2009, p. 19).

A educação dos trabalhadores se dava por meio de programas e atividades extraescolares, com destaque para as iniciativas e organizações não estritamente educativas. Existia uma preocupação em formar mão-de-obra para o trabalho, que detivesse saberes profissionais específicos para atender às demandas que emergiam no contexto colonial. Segundo Cunha (2005a, p.2) “[...] o trabalho manual acaba sendo percebido, em termos educacionais, em virtude da carência da educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória, mas incompleta.” Esse autor nos auxilia a compreender a base da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como a articulação entre os “mundos” do trabalho e da educação em seu estudo sobre a vigência do escravismo na sociedade brasileira, da Colônia até o fim do Império.

No Brasil, desde o início de sua colonização, as relações de trabalho escravista afastavam a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Os escravos eram empregados como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, dentre outros. Essa aproximação com o trabalho manual desenvolvido pelos escravos afastava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados em se diferenciar do escravo. Nesse sentido, a base do preconceito contra o trabalho manual no Brasil reside na organização da sociedade:

[...] numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2005a, p.16, grifo nosso).

O trabalho manual passa a sofrer preconceito generalizado, por estar associado ao trabalho realizado por escravo. Os mestres faziam com que os escravos aprendessem ofícios para colocá-los para trabalhar em suas tendas, evitando, dessa forma, o pagamento de salários a obreiros (livres). Em face desse contexto, começam a emergir os questionamentos e as possibilidades de uma educação popular. Assim, a educação artesanal passou a desenvolver-se por meio de processos não sistemáticos.

Os saberes profissionais eram transmitidos pelos mestres de ofícios aos seus aprendizes em contato direto com a profissão, no trabalho desenvolvido nas

oficinas e em contato com os instrumentos do próprio mestre de ofícios, como uma verdadeira artesanaria (CUNHA, 2005a). Podemos entender que, dessa maneira, não havia interferência e organização do Estado português que, apenas, se beneficiava do trabalho de ofícios.

No período colonial brasileiro, houve importantes mudanças na organização do trabalho e nos processos educativos instituídos. Nas comunidades primitivas, o trabalho era organizado para a produção de subsistência enquanto o processo educativo acontecia no contexto social por meio de ações espontâneas e de forma integral como já enfatizamos. Saviani (2008, p.18) revela que a educação, nesse contexto, era organizada com base em três elementos básicos: “a força da tradição, a força da ação e a força do exemplo”.

No processo de colonização, a organização do trabalho passa de uma produção de subsistência, para uma produção de troca e, posteriormente, para os mercados, descartando, dessa forma, os três elementos básicos supracitados. Manfredi (2002) indica que a produção de bens materiais ultrapassa a produção de bens de uso, para a produção de bens que passaram a ser vendidos e trocados no mercado, inicialmente, eram os produtos agrícolas, passando, em seguida, para os produtos fabricados em oficinas e fábricas.

No contexto educativo, observamos a estruturação da dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual com a proposição de uma educação dual. Nessa educação, para os povos colonizados e os representantes das classes populares, era destinada uma educação para o trabalho, a fim de atender às demandas que emergiam no contexto social, com oportunidades escassas de alfabetização, ensino primário e secundário. Em sentido oposto, as elites deveriam ser formadas para exercer o trabalho intelectual, recebendo uma educação sistematizada e organizada em instituições de ensino brasileiras nas escolas de vertente religiosa ou em escolas nos países europeus.

As elites e seus intelectuais dirigentes tinham, em seu imaginário, que a educação assimilada pelo estudo nos livros e pela escuta dos mestres nas escolas ou universidades representava o único caminho formativo. Essas não levavam em consideração os processos educativos que ocorriam nas oficinas, que, na sua perspectiva, apresentava, apenas, um fim utilitário. Essa compreensão promoveu a ausência de uma produção do conhecimento voltada para a Educação Profissional,

pois o ensino que se destinava às elites políticas e ao trabalho intelectual colocava o trabalho manual e sua formação em segundo plano.

Os indícios da história da educação brasileira, encontrados no estudo bibliográfico desse período, revelam que a educação passou a ser preocupação das elites na medida em que estas sentiram a necessidade de oferta educativa na própria Colônia. Isto porque, enquanto a elite pôde buscar educação no exterior para seus filhos, os enviou para países europeus como Portugal e França. Contudo, quando a alfabetização configurou um condicionante para votos ou garantia da hegemonia política do poder, as elites ampliaram o grupo dos que poderiam receber processo formativo intelectual e ainda, quando o sistema de produção passou a exigir uma melhor formação da mão-de-obra.

Assim, a educação popular passou a ser concedida no momento em que se tornou “necessária” para a subsistência do sistema dominante, até começar as primeiras organizações de movimentos populares que passaram a lutar pelo direito social à educação. Nessa perspectiva, compreendemos os “espaços vazios” ou as ausências que permeiam a Educação Profissional e a Educação Especial no contexto colonial brasileiro de forma sistematizada.

As ausências em torno da Educação Profissional e, principalmente, da Educação Especial refletem uma “cultura senhorial”, que representa a estrutura hierarquizada e verticalizada da sociedade brasileira colonial, permitindo em suas relações sociais a existência de um superior que manda e um inferior que obedece. Nela, “a divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação” (CHAUI, 2007, p.89).

Na história da Educação Especial, as marcas da discriminação são ainda mais fortes, já que não obtivemos registros de sua existência no período colonial e, durante o Império Brasileiro, as pessoas com deficiência foram segregadas do contexto social, marcado por uma sociedade rural e sem escolas. Trataremos dessa questão no tópico seguinte.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL IMPÉRIO

O período colonial perdurou por vários séculos no contexto histórico brasileiro, todavia, em 1808, com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, o país passa a ser sede do Reino. A chegada da família real impulsionou, nas duas primeiras décadas do século XIX mudanças significativas no contexto econômico, político e social, criando em certa medida, as condições para a independência política do Brasil. Na economia, foram eliminadas as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metr pole-Colônia. Ademais, ocorreu a mudança da economia pautada na agroindústria, para a implanta a de empreendimentos industriais estatais e privados, para financiar o comércio que interessava   Metr pole. Nesse período, tiveram início a forma a do Estado Nacional e a constitui a do aparelho educacional escolar, que perdurou por mais de um século com a mesma estrutura (CUNHA, 2005a).

No contexto político do Brasil Império, a escravidão passa a ser ameaçada pelas limita es impostas nos cenários interno e externo. O aumento com o custo da importa a de escravos e as barreiras ao tr fico negreiro impostas pela Inglaterra, bem como a inadequa a dessa rela a de trabalho   produ a manufatureira, formaram a conjuntura que indicava a substitui a da força de trabalho escrava pela força de trabalho livre. Esse movimento levantava questões em torno da educa a do povo, da forma a de trabalhadores livres para o trabalho e de trabalhadores livres dispostos a vender a sua força de trabalho (CUNHA, 2005a).

Nesse contexto, os intelectuais do novo Império brasileiro começaram a ver as rela es escravistas de produ a como um empecilho   acumula a do capital, sendo de interesse das classes dominantes a aboli a da escravatura e a maximiza a do rendimento do capital investido, bem como a preven a de luta de classes. Assim, os intelectuais passaram a ter preocupa a com a adequada forma a da consciência dos trabalhadores e pela incorpora a do maior número de indivíduos   força de trabalho explorável (CUNHA, 2005a).

A educa a emerge como uma possibilidade para educar os trabalhadores para o trabalho, com base na concep a de trabalho como dever, forma de camuflar as verdadeiras inten es do capitalismo em ebuli a da época. Sobre essa emergência, Cunha (2005a, p.154) indica “a necessidade de não só libertar os

escravos como, também, de educá-los para serem livres - ou melhor, para aceitarem as relações capitalistas de produção - foi, então, antecipada pelos intelectuais do Império brasileiro, principalmente a partir de 1870". Educar para o trabalho foram bases importantes para a ideologia que permeava a formação da educação popular brasileira na época, a capitalista.

Nesse cenário, a escola passa a ter, além da função político-ideológica, a função econômica reprodutora. No Brasil Império, em 1865, Liberato Barroso indicou o perfil do ensino que deveria atender às classes. Ele propõe a divisão do que hoje denomina-se ensino médio em dois ramos. Um de conteúdo geral, destinado àqueles que iriam seguir para o ensino superior, hoje seria o que chamamos de ensino propedêutico. O outro ramo apresentaria uma combinação do ensino clássico com os de ensino industrial, para a agricultura e o comércio. Esse ramo teria o objetivo de formar profissionalmente as classes abastadas (CUNHA, 2005a). Essa preocupação apresentada por Liberato Barroso refletia a ideologia dos intelectuais da época, que visualizavam os problemas que ocorreram na Europa com o fim da escravidão, e a conseqüente mudança nas relações de produção. Ademais, havia entre eles uma grande preocupação com a formação da força de trabalho e de que esta fosse dotada de autodisciplina. Outro aspecto era a aceitação pelo operário, da ideologia burguesa no que se refere à propriedade do capital e ao controle do aparelho do Estado (CUNHA, 2005a).

A solução encontrada para as questões identificadas foi a educação dos trabalhadores e de seus filhos. A educação oscilava entre a educação geral e a Educação Profissional, essa última destinada à formação de força de trabalho, conformada, técnica e ideologicamente, à produção e nesta se dava a reprodução do capital, base do modelo capitalista vigente no país.

Em face do exposto, observamos uma progressiva aceitação das ideias referentes à educação do povo. Um primeiro aspecto relaciona-se com a abolição parcialmente desenvolvida que, inicialmente, causava a preocupação de que os escravos libertos se negassem a trabalhar, devendo ser educados para o trabalho. Um segundo aspecto relaciona-se ao trabalho compulsório que, embora seja incoerente com as liberdades individuais apregoadas pelo liberalismo, no período estudado eram previstas punições para os homens livres que se recusavam a trabalhar. Contudo, os intelectuais viram, na educação, a possibilidade de motivar o trabalhador para o trabalho (CUNHA, 2005a).

No primeiro momento, a Educação Profissional tinha como foco a filantropia, visto que sempre estava associada ao ensino de ofícios artesanais, manufatureiros e industriais, aos órfãos, aos desvalidos e aos abandonados. Com a inserção das ideias capitalistas, a filantropia foi sendo substituída por uma formação de força de trabalho industrial-manufatureira e tinha, como foco, não mais os órfãos e desvalidos, pois passou a ser destinada, também, aos filhos dos trabalhadores (CUNHA, 2005a).

No Brasil Império, existia uma preocupação com a passagem dos escravos dos cativeiros para a liberdade. Esse processo deveria ser feito de forma adequada para abortar rebeliões e para evitar que a produção tivesse uma grande perda de força de trabalho. A esse propósito, a educação foi pensada para contribuir para a adaptação dos escravos à nova realidade social. No final do Império, chegou-se a defender, enfaticamente, a Educação Profissional das “classes laboriosas”, possibilitando o fortalecimento da indústria e a democracia política, mediante a participação dessa classe nos negócios do Estado (CUNHA, 2005a).

No fim do Império, existiam os que defendiam as medidas de trabalho compulsório e de descarte dos ex-escravos pelos estrangeiros. Mas, existia também, o pensamento de uma maioria, que seguia na direção de uma educação para os recém-libertos, os negros, índios e mestiços visando se transformar em força de trabalho livre e qualificada, disposta à exploração capitalista, por terem introjetado as disciplinas e as motivações para o trabalho fabril (CUNHA, 2005a).

Em face desse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, o governo Imperial passou a criar as primeiras instituições para atendimento das crianças deficientes como formação de força de trabalho. Nesse período, dominavam as ideias liberais que lutaram pela abolição de algumas instituições coloniais. Os liberais propunham a interferência do Estado na economia, defendendo a liberdade de expressão e a propriedade privada. Na educação, esse liberalismo de elite possibilitou concessões que eram limitadas a ponto de não prejudicar essa camada, como indicamos no subtópico seguinte que discute as primeiras tentativas de institucionalização para a Educação Profissional e a Educação Especial no Brasil Império.

2.2.1 Primeiras tentativas de Institucionalização da Educação Profissional e da Educação Especial no Brasil Imperial

As ideias pedagógicas e o sistema jesuítico de educação exerceram um importante papel no contexto educacional brasileiro durante o período colonial. As iniciativas religiosas mantiveram-se mesmo depois da separação entre Estado e Igreja, pois essas formaram, ambigualmente, a iniciativa estatal, já que a Igreja Católica fazia parte da burocracia do Estado. Contudo, esse contexto foi modificado, em 1759, com a desarticulação da dominação hegemônica de que desfrutavam os jesuítas no campo do ensino, com a sua expulsão de Portugal, refletindo um contexto complexo de causas econômicas, políticas e ideológicas divergentes (CUNHA, 2005a).

A expulsão da Companhia de Jesus gerou a desorganização do sistema de educação escolar mínimo existente, obrigando o Estado a montar um novo aparato escolar estatal. As medidas tiveram início com a transferência do reino português para o Brasil. Assim, a desarticulação do sistema educacional jesuítico não impediu a reorganização das iniciativas privadas e confessionais de educação, que se ressignificaram fora da hegemonia jesuítica (MANFREDI, 2002).

A chegada da família real portuguesa repercutiu, ainda, na Educação Profissional com a revogação do Alvará que proibia a indústria de manufaturas no Brasil. O Príncipe Regente D. João VI criou, em 1809, o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instituído pelo poder público que tinha como objetivo a educação de artistas e aprendizes, vindos de Portugal (CUNHA, 2005a).

O Príncipe Regente assinou a carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, criando a Academia Real Militar da Corte, que, anos mais tarde, se converteria na Escola Politécnica; o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto de 12/10/1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Diante desse contexto, o ensino superior se firmou com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, além de elitista, pois atendia apenas aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato de os cursos surgidos terem se voltado ao

ensino prático (engenharia militar e medicina) e serem ministrados em faculdades isoladas marcou o ensino superior no Brasil (SOUZA, 1991).

No campo educacional, a saída oficial dos jesuítas do cenário educativo brasileiro e o contexto da Proclamação da Independência, em 1822, lançaram a demanda para a estruturação jurídica e pedagógica do novo contexto do país. O primeiro encaminhamento foi a promulgação da Constituição de 1824, que detinha, dentre suas ações, a organização de um sistema de escolas públicas, com base em um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado.

A Constituição Federal de 1824 ainda não tratava diretamente da Educação Profissional, o que refletia a lentidão no âmbito legal da inserção da Educação Profissional no Império Brasileiro. Em relação à pessoa com necessidade educacional especial, a referida Constituição em seu Título II, Art. 8º, indicava a proteção jurídica da sociedade contra a pessoa com deficiência adulta, privando-os do direito político por incapacidade psíquica ou moral (BRASIL, 1824).

A instrução pública passa a ser uma preocupação do Estado e com a reabertura do Parlamento, em 1826, são retomadas as discussões. Saviani (2008, p.121) revela que, nesse contexto, “a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro”. A organização do sistema educacional priorizou, inicialmente, a formação profissional no ensino superior, os demais níveis: o primário e o secundário assumiram a função de cursos propedêuticos, preparatórios para o ingresso nas universidades. O ensino primário (das primeiras letras), embora assegurado pela Constituição de 1824, ou seja, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, não teve a expansão desejada para seu atendimento.

Em concomitância com a construção do sistema escolar público, o Estado buscou desenvolver um tipo de ensino separado do ensino secundário e do superior, tendo por objetivo a formação da força de trabalho ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. Nesse sentido, a Educação Profissional, durante o Império, oscilava entre associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) e em outros momentos em esferas estatais, das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Em outros momentos, resultavam da ligação entre entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual apoiava com o repasse de recursos financeiros. Segundo Manfredi

(2002, p. 76), “a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios”.

Cunha (2005a) desvela que a educação manufatureira teve um papel intermediário entre a educação artesanal e a educação industrial, sem ter um caráter pedagógico que as distinguisse. Mas, salienta que, na educação manufatureira, os processos educativos eram orientados tanto para o trabalho artesanal, quanto para a produção industrial, ainda que de forma incipiente.

A demanda por esse tipo de educação ocorria desde o período colonial, quando um empreendimento manufatureiro, demandava mão-de-obra. Assim, “o Estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 76).

No período Imperial entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Artífices que utilizavam o modelo de aprendizagem de ofícios em vigor em âmbito militar, com oferta da instrução primária e a aprendizagem de ofícios. Essas instituições eram mantidas pelo Estado e devido às pessoas que atendiam serem vistas mais como “obras de caridade”, do que como “obras de instrução pública”, podemos compreender que ali eram incluídas pessoas que tinham necessidades educacionais especiais relacionadas às condições sociais de existência. A instrução profissional ocorria propriamente nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares (CUNHA, 2005a).

Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados pela iniciativa de entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitores e recebiam o auxílio do governo. Existiram liceus que funcionaram como escolas de ensino primário devido à escassez desse nível de ensino na época (MANFREDI, 2002).

O século XIX é marcado pelo esforço governamental em criar as primeiras instituições para a Educação Profissional e para a Educação Especial no Brasil. No ano de 1854, um Decreto Imperial instituiu estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Nessas instituições, os alunos aprendiam as primeiras letras e, depois, eram encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados por Juizado de Órfãos. Os Asilos foram instituições utilizadas para formar e abrigar os sujeitos que

não podiam fazer parte do processo produtivo, circulação e acúmulo de riquezas dentro do modelo capitalista, como, por exemplo velhos, pobres e pessoas com deficiência (CUNHA, 2005a).

A educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, teve como marco a década de cinquenta do século XIX, de acordo com Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011), através da criação de instituições para a pessoa com deficiência. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado por meio de um projeto de Couto Ferraz, influenciado pelo médico do imperador José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega e membro da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro. O Instituto, atualmente, chamado de Benjamin Constant (IBC)⁷ “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato” (JANNUZZI, 2012, p.11). O regime de internato refletia ainda uma concepção pedagógica que sofreu influência dos jesuítas, que organizaram colégios, asilos para órfãos, crianças abandonadas e colégios para crianças e adolescentes de famílias abastadas.

Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, e atualmente passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁸. Esse Instituto, desde o seu início

⁷ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos (decreto n.9 de 24 de novembro de 1889), depois Instituto Nacional dos Cegos (decreto n. 193 de 30 de janeiro de 1890) e finalmente Instituto Benjamin Constant (decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891 apud ARAUJO, 1993; e MEC/Sespe/ FGV/lesae, 1988, n.1/88), em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, seu diretor, professor e genro do conselheiro Claudio Luiz da Costa, diretor anterior (JANNUZZI, 2012, p.22).

Atualmente o IBC possui as competências: Ao Instituto Benjamin Constant, criado pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, com a denominação dada pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, órgão específico singular dotado de autonomia limitada e centro de referência nacional na área da deficiência visual, subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto compete: I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área da deficiência visual; II - promover a educação de deficientes visuais, mediante sua manutenção como órgão de educação fundamental, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas cegas e de visão reduzida, bem como desenvolver experiências no campo pedagógico, da área da deficiência visual; III - promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área da deficiência visual; IV - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógicos, psicossocial, oftalmológico, de prevenção das causas da cegueira e de integração e reintegração à comunidade de pessoas cegas e de visão reduzida; V - promover programas de divulgação e intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações tecnológicas na área de atendimento às pessoas cegas e de visão reduzida; VI - elaborar e produzir material didático-pedagógico e especializado para a vida diária de pessoas cegas e de visão reduzida; VII - apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino e as instituições que atuam na área da deficiência visual, em articulação com a Secretaria de Educação Especial - SEESP; VIII - promover desenvolvimento pedagógico, visando o aprimoramento e a atualização de recursos instrucionais; IX - desenvolver programas de reabilitação, pesquisas de mercado de trabalho e de promoção de encaminhamento profissional visando possibilitar, às pessoas cegas e de visão reduzida, o pleno exercício da cidadania; X - atuar de forma permanente junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando o resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida. O Educandário do Instituto Benjamin Constant funcionará em regime de externato, e, considerando-se a realidade sócio-econômica e a localidade de residência do educando, em regime de semi-internato e internato. O Instituto Benjamin Constant será tecnicamente subordinado à Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?%20itemid=10295> Acesso em: 22 Set. 2015.

⁸ A denominação muda posteriormente para Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM) e pela lei n. 3.198 de 6 de julho de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (D.O. de 18 de dezembro de 1981), notamos não só a s influências gerais do contexto, como também a ação de pessoas ligadas ao poder político. (JANNUZZI, 2012, p.12).

Atualmente o INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012. Único em âmbito federal, o INES ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas

,"caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a "educação literária e o ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 e 14 anos"(MAZZOTTA,2011,p.29). Essas instituições representaram um importante papel para o processo de inserção social e escolarização dos surdos e cegos daquela época, refletindo as influências gerais do contexto, como também a ação de pessoas ligadas ao poder político.

O atendimento da pessoa com deficiência mental aconteceu mais tarde, em 1874, no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, seguido pela Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro. Contudo, as pessoas com deficiência mental, em sua maioria, ainda eram mantidas em asilos domiciliares, ou em hospitais psiquiátricos (JANNUZZI, 2012).

A trajetória do atendimento à pessoa com deficiência via Educação Especial vem ocorrendo em três períodos principais: o de institucionalização, o de integração e o de inclusão, situados em cada período histórico ao longo desta seção.

No século XIX, o paradigma da Institucionalização tinha uma grande força no contexto social. Nesse momento, embora a sociedade já detivesse o conhecimento, desde o século XVII devido ao avanço da medicina, de que as deficiências eram causadas por fatores naturais e não por fatores transcendentais, a pessoa com deficiência continuava ainda, a ser abandonada ou levada à morte, pois sua condição era tida como aberração da natureza. Esse paradigma está relacionado ao confinamento do deficiente em instituições ou asilos. Nas instituições as pessoas com deficiência residiam e trabalhavam. Os asilos assumiam o caráter assistencialista, característica que perpassa toda a história da Educação Especial e vai marcar sua articulação com a Educação Profissional no Brasil.

Assim, ao analisarmos a Educação Especial e a Educação Profissional no Império brasileiro, percebemos que a educação do deficiente não era percebida pelo governo central como uma problemática a ser resolvida. Por essa razão, foi delegada ao encargo das províncias, caindo, assim no esquecimento, junto à instrução pública primária que, embora garantida pela Constituição de 1824, como mencionamos anteriormente, recebeu poucos recursos das províncias.

e assessorias em todo o território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. Além de oferecer, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines>. Acesso em: 22 Set. 2015.

Diferentemente, no contexto educativo brasileiro, o ensino superior obteve o apoio da Corte e conseguiu progredir, concomitante ao ensino secundário, particular, propedêutico e preparatório para o ensino superior. Esse era o ensino que interessava às elites e às poucas camadas médias que existiam naquele momento, para atingir uma posição mais alta na sociedade e no Estado.

A educação popular, incluindo a Educação Profissional e a Educação Especial, não era motivo de preocupação governamental nesse contexto social, marcado por uma sociedade pouco urbanizada, apoiada no setor rural, com um aparelho estatal ainda primitivo. O número de escolas era muito reduzido e a população, em sua maioria, iletrada, a que provavelmente, possibilitava que, apenas, crianças e jovens com maior comprometimento ou deficiências despertassem o interesse em serem recolhidos em instituições:

Eram provavelmente os mais lesados os que se “distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam,” ou pelo espaço global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 2012, p.20 grifo nosso)

O confinamento em instituições e a ênfase no ensino profissional eram defendidos em nome da garantia da subsistência do deficiente e de sua família. Essa visão era valorizada e defendida, também, para a educação das camadas populares, com o recolhimento de crianças e jovens nas Casas de Asilo, que recebiam os desvalidos, tendo a preocupação de garantir os meios para o trabalho e garantir o próprio sustento no futuro, que implicaria profissões manuais. Essa concepção comum voltada para a Educação Profissional e para a Educação Especial constitui-se em um ponto de intercessão na história e nas orientações políticas, delineadas nesse contexto socioeconômico, conforme Manfredi (2002, p. 78) revela em suas análises:

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as de iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíram mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a

ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

A manutenção da estrutura social construída pelas elites brasileiras perdurou por vários períodos históricos em nosso país. Com as mudanças políticas e econômicas, assume novos contornos e influencia decisões e encaminhamentos para a educação de uma forma geral, e, nela, a educação que forma para o trabalho e a que atende a pessoas com necessidades especiais, como apontamos ao longo deste capítulo. No tópico seguinte, lançamos nossas reflexões para o período do fim do Império e a implantação do projeto político-republicano.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANTE DO PROJETO POLÍTICO-REPUBLICANO

A Primeira República compreende o período que vai da Proclamação da República em 1889 a 1930. Esse momento da História do Brasil foi marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas, com profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. O Brasil consolidou-se como um país exportador de café, e a indústria obteve um significativo crescimento, ingressando numa nova fase econômico-social, ocasionada pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização.

A indústria gerou novos empreendimentos e impulsionou o crescimento de grandes centros que geraram a demanda por serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. O processo de modernização tecnológica veio a reboque dos novos setores da economia, criando necessidades de qualificação profissional, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002).

As poucas instituições que ofertavam o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros perderam espaço para novas redes de escolas. Em sentido oposto à educação artesanal, a educação industrial passou a se desenvolver de forma sistemática e regulamentada, tendo por objetivo a produção de uma formação padronizada, que apresentasse resultados previsíveis e controláveis, sendo, por vezes, voltada para um grande número de jovens. Assim, a educação industrial passou a se desenvolver em ambientes especializados, como escolas e centros de

formação profissional. Sobre a educação industrial e a relação desta com a educação artesanal, Cunha (2005a, p. 3) indica:

Os pressupostos da educação industrial são os mesmos da produção fabril, isto é a intensa divisão do trabalho, particularmente a separação entre a concepção, a gerência e a execução. A propriedade dos locais e dos instrumentos de trabalho não é dos trabalhadores, assim como não são de sua propriedade os produtos. Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado.

As mudanças que ocorreram, na primeira república no Brasil, impulsionaram uma nova configuração da Educação Profissional que passou a não se destinar, apenas, aos pobres e aos desvalidos, como já mencionamos. Mas à crescente população dos centros urbanos, que iriam se transformar em trabalhadores assalariados.

No campo das ideias pedagógicas, Saviani (2008, p.168) sinaliza que, no final do Império, existiam três mentalidades pedagógicas: “as mentalidades tradicionalistas, liberal e cientificista”. Nestas as duas últimas defendiam o Estado laico, da cultura e da educação. Nesse período, foi pensada a possibilidade de construir um sistema de ensino, capaz de organizar à prática educativa em uma rede de escolas que pudesse se articular em todo o território nacional, com normas e objetivos comuns voltados para a educação. Contudo, a instituição desse sistema esbarrou nas limitações econômicas do baixo investimento do Estado no financiamento do ensino no século XIX e na diversidade de mentalidades pedagógicas que atravessavam todas as regiões do país.

A diversidade de mentalidades pedagógicas influenciou também nos direcionamentos voltados para a Educação Profissional e para a Educação Especial. Nesse movimento, observamos a influência do pensamento liberal na sua vertente positivista. Isso se observa quando foi proclamada a República com a proposta que acabou influenciando na elaboração de decretos que limitaram o emprego de menores nas fábricas da capital federal.

Nesse contexto político por influência das correntes liberais, ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja, determinado pela Constituição Federal de 1891. Embora os liberais e positivistas apresentassem posicionamentos diferentes dos católicos quanto à formação religiosa nas escolas e à formação das elites

intelectuais e profissionais, comungavam das ideias voltadas para o ensino dos ofícios manuais como mecanismos de controle e disciplinamento dos setores populares (CUNHA, 2005b).

O ensino profissional público teve como medida efetiva a transformação das Escolas de Aprendizes num sistema único em 1909, no governo de Nilo Peçanha, como caminho para resolução de questões econômicas e políticas que emergiam no período. O Decreto nº 7. 566 instituiu 19 escolas, uma em cada unidade da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essas escolas estavam dentro de um sistema escolar, regido por uma legislação diferenciada em relação às demais instituições de Educação Profissional particulares e até de outras instituições mantidas pelo governo. As escolas possuíam prédios, currículo e metodologia próprios, o que gerava uma formação diferenciada dos egressos em relação às outras instituições de ensino elementar (CUNHA, 2005b).

Assim, a Educação Profissional obteve um significativo avanço, com a institucionalização de 19 escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário. Nesse sentido, Rosa (2011, p. 60) indicou que as escolas eram

[...] subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, as Escolas de Aprendizes Artífices voltadas para o ensino primário gratuito. As escolas de Educação Profissional começaram a ministrar o ensino de 1º grau, com a denominação Liceu Industrial.

Rodrigues, Nascimento e Medeiros Neta (2013) destacam que as Escolas de Aprendizes e Artífices eram contemporâneas das Escolas Normais e dos Grupos Escolares, mas acabavam se diferenciando por ofertarem uma formação sócio educativa de assistência ao menor “desvalido” ou “transviado”, pela aprendizagem de um ofício e preparação para o trabalho. Ainda segundo esses autores:

O Decreto nº 7. 566 de 23 de setembro de 1909 apresentou como propósito habilitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” com o indispensável preparo técnico e intelectual e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (RODRIGUES, NASCIMENTO, MEDEIROS NETA, 2013, p. 364).

A criação das Escolas de Artífices deu início à história da Rede Federal de Educação Profissional; essa iniciativa governamental estava voltada para o atendimento das classes sociais economicamente desprovidas. Nesse contexto, se

instituía uma desvinculação entre formação profissional e educação. Era destinado aos trabalhadores um tipo de educação ou formação voltada para o treinamento, pois a indústria brasileira ainda era pouco desenvolvida, tendo por base o artesanato e a manufatura.

A Educação Profissional para a pessoa com deficiência, ainda não era considerada na relação entre educação e trabalho, visto que preponderava o paradigma da institucionalização. Contudo, a partir de 1930, a sociedade civil começa a ter uma maior mobilização e organização de pessoas em associações preocupadas com o problema das pessoas com deficiência, como situamos no tópico seguinte.

Nesse período, na Educação Especial ocorreu uma continuidade das instituições criadas no período Imperial para o atendimento de Surdos no INES e o atendimento de Cegos no IBC, os quais passaram por modificações em seus nomes e na legislação que os regulamentava. Ao longo da República e nos períodos seguintes, surgiram novas instituições voltadas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, nesse período, ainda predominava o paradigma da institucionalização, com um viés médico que classificava as pessoas como normais ou não.

A defesa por uma educação voltada para os “anormais” foi pensada como forma de economia dos cofres públicos e do bolso dos particulares, para evitar os manicômios, asilos e penitenciárias, e, sobretudo, formar essas pessoas, visando incorporá-las ao trabalho. Essa preocupação foi destacada por Jannuzzi (2012, p.45) quando diz que: “vemos que está presente no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro”.

Nesse sentido, a autora aponta que o conceito de anormalidade abrange todos os que possam ameaçar a segurança da camada social estabelecida e assim, a educação do retardado assume a função social de servir para um trabalho que seja capaz de produzir mercadorias rentáveis para essa mesma camada social. Sobre o deficiente mental, Jannuzzi (2012, p. 54), revela que: “o pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização”.

Ao analisarmos a Primeira República, observamos que foi um período marcado por significativas mudanças sociais, quando foram pensadas novas práticas e concepções voltadas para a Educação Profissional e novos contornos para a Educação Especial. Os direcionamentos para a Educação Especial caminharam da visão assistencialista e compensatória, para uma concepção católico-humanista, norteadas pela concepção de trabalho como solução para a preguiça das pessoas, ou para os parasitas como eram consideradas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse período, emergiram ainda as ideias revolucionárias, a concepção anarco/sindicalista de educação integral e a visão de formação para o mercado de trabalho com o desenvolvimento de funções e atribuições no trabalho, que deveriam seguir os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, 2002).

As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX. A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, como veremos, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 94, grifo nosso).

Na Educação Especial, observamos essa influência da organização capitalista do trabalho e da demanda para que as pessoas com necessidades educacionais especiais pudessem obter uma profissionalização para garantir a sua subsistência e de seus familiares, bem como para contribuir com as necessidades de produção do capitalismo daquele momento histórico. Contudo, na Educação Especial ainda nesse período, observamos dois movimentos antagônicos, com a manutenção de um lado da continuidade da separação das pessoas “anormais” em instituições e o destaque para a diferença. Por outro lado, essas instituições possibilitaram, de alguma forma, a participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, por dispor de um ensino mais particularizado; promotor de desenvolvimento social dos alunos. Isso foi previsto pelos precursores da Escola Nova em 1920, vinculados ao princípio da escola como meio social (JANNUZZI, 2012).

A teoria da Escola Nova⁹, entre outras, impulsionou a legislação e a construção de escolas públicas no contexto brasileiro:

[...]a Educação Nova assume uma verdadeira feição social, formando “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, construída a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais[...] fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens(SAVIANI, 2008, p.244, grifo nosso).

Essa concepção pedagógica desloca, para o aluno, o ponto principal da ação educativa na relação professor-aluno, com relações interpessoais e intersubjetivas, contribuindo, assim, para a educação voltada para os deficientes, que foi sendo desenvolvida em um contexto escolar diferenciado. As vertentes pedagógicas consideravam a deficiência e buscavam promover a subsistência dos alunos, com o desenvolvimento de habilidades, que vão desde ações simples, necessárias ao convívio social até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, as diversas mudanças políticas, econômicas, sociais e pedagógicas tiveram continuidade no período do Estado Novo que trataremos no tópico seguinte.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO NOVO AO FINAL DO SÉCULO XX

O Estado Novo (1937 - 1945) corresponde ao período do governo de Getúlio Vargas. Ele assumiu a presidência do Brasil em 1934, eleito indiretamente quatro anos após a Revolução de 1930. No campo legislativo temos, a Constituição de 1934 como marco do início do processo de democratização do país, dando sequência às reivindicações revolucionárias. Essa constituição trouxe avanços significativos como o princípio da alternância no poder, a garantia do voto universal e secreto, agora estendido às mulheres, a pluralidade sindical e o direito à livre expressão (BRASIL, 1934).

⁹ A Escola Nova tinha como proposta que a escola deixasse de ser um aparelho formal, desligado do meio social, para transformar-se num organismo vivo. Assim, ela deveria ser reorganizada com base no trabalho em grupos, que apresente uma nova política educacional que rompa com a formação excessivamente literária, imprimindo uma cultura com caráter científico e técnico, vinculando a escola ao meio social produtivo, mas sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela cultura (SAVIANI, 2008, p. 248).

No final de 1935, ocorreu uma forte concentração de poder no Executivo federal, associado à hierarquia militar e com setores das oligarquias, que geraram as condições para o golpe político de Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, marcando um dos períodos mais autoritários da história brasileira. Nesse mesmo ano, Vargas anunciou a nova Constituição de 1937, de inspiração fascista, que suspendia todos os direitos políticos, abolindo os partidos e as organizações civis. O Congresso Nacional foi fechado, assim como as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais, dando início, no campo político brasileiro, a um governo ditatorial (BRASIL, 1937).

A Constituição Brasileira, outorgada em 1937, apresentou, pela primeira vez, o ensino técnico, profissional e industrial. Essa Constituição tratou, também, pela primeira vez, das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado (BRASIL, 1937). Nesse ano, foi assinada a Lei nº 378 que modificou as Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus Industriais, designados para o ensino profissional.

No art. 129, da Constituição de 1937, a Educação Profissional era vista como: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Assim, ficou assegurado por lei que a Educação Profissional era o ensino destinado aos pobres e menos favorecidos, todavia, dever do Estado.

No Estado Novo, houve uma mudança no papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico pela substituição do modelo agroexportador para o modelo de industrialização. Esse modelo foi estimulado para a mudança de importações na produção de bens duráveis e bens de capital, sendo feita mediante pesados investimentos públicos na criação de infraestrutura para dar sustentação às mudanças encaminhadas o que justifica a Educação Profissional ser assumida como “dever de Estado.” Observamos, assim, que a política educacional do Estado Novo ratificou a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, criando uma arquitetura educacional que se revelava na divisão social do trabalho e na estrutura escolar. Isso, segundo Manfredi (2002, p.95), seria “um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas”.

Segundo Cunha (2005a), a base da dualidade entre educação e trabalho é a base do preconceito contra o trabalho manual que reside na organização produtiva da sociedade. As políticas reforçam essa perspectiva no Estado Novo quando a

política educacional ratificou a separação entre trabalho manual e intelectual, organizando uma estrutura educacional que estava em concordância com a divisão social do trabalho e a estrutura escolar reprodutora do capital. Assim, a estrutura escolar destinava um ensino secundário às elites condutoras e um ensino profissional voltado às classes menos favorecidas conforme assegurado na Constituição de 1937.

Até dezembro de 1941, a organização do Ensino Industrial no Brasil era bastante difusa. Com o objetivo de padronizar o ensino de ofícios, o ministro da Educação organizou uma comissão, presidida por Gustavo Capanema, para atuar na elaboração de um projeto das diretrizes do ensino industrial em todo o país, devendo ser contempladas as escolas mantidas pelo poder público e as escolas particulares. No final desse ano, a comissão concluiu o anteprojeto de Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942a), que foi submetida ao presidente da República em janeiro de 1942, juntamente com o projeto do Decreto-Lei nº 4.048 (BRASIL, 1942b) de 22 de janeiro que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Esse movimento da Educação Profissional no Brasil gerou a chamada Reforma Capanema, que modificou e imprimiu novo sentido para um conjunto de leis e para a organização do ensino no país. Dentre os pontos, dessa reforma, destacamos:

- a) o ensino profissional como de nível médio;
- b) a entrada nas escolas industriais passou a exigir exames de admissão;
- c) os cursos foram divididos em dois níveis: curso básico industrial e curso técnico industrial.

A Reforma Capanema, como ficou denominada, possibilitou uma redefinição de currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Essa reforma possuía razões econômicas que giravam em torno da necessária formação de mão-de-obra para atender aos projetos assumidos no Estado Novo e razões ideológicas para a montagem de um sistema escolar que pudesse contemplar todos os tipos de ensino (MANFREDI, 2002).

Com essa Reforma, o ensino primário passou a ser destinado às crianças de 7 a 12 anos, com a duração de quatro a cinco anos por meio do Decreto-Lei nº 8.529/1946. O ensino secundário compreendia 5 ramos, era destinado a jovens de 12 anos ou mais, instituído pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942, e tinha por objetivo formar os sujeitos que deveriam ingressar no ensino superior, conseqüentemente,

assumindo as funções de dirigentes. Os demais ramos formavam para o atendimento à demanda por força de trabalho dos setores produtivos: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário (MANFREDI, 2002).

Na organização escolar, cada ramo era dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. Contudo, no ensino secundário, o primeiro ciclo era propedêutico ao seu próprio ciclo e aos demais ciclos profissionais. Mas, nos demais ramos, isso não acontecia, porque os ramos profissionais só preparavam para o seu próprio ciclo. No campo da Educação Profissional, as mudanças que ocorreram, nesse período:

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais - o chamado "Sistema S", que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943) (MANFREDI, 2002, p.98, grifo nosso).

Em 1942, foi instituído o Decreto-Lei nº 4. 048, que criou o Senai, disposto a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Ainda nesse ano, o ensino profissional passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo abrangia o ensino industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo ciclo, estavam o técnico e o pedagógico. A principal inovação proposta por essa lei estava no deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio e, no ensino primário, o conteúdo deveria ser exclusivamente geral. Segundo Cunha, ocorreu, ainda, uma mudança de cunho ideológico em relação ao ensino de ofícios, pois segundo o autor:

ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão (CUNHA, 2005c, p. 36, grifo nosso).

Assim, a lógica dual da educação brasileira, presente nesse contexto, permaneceu pautada na distinção de classes e sobreviveu por mais 16 anos mesmo com a queda do Estado Novo e as lutas por uma escola secundária unificada que não reproduzisse a separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Entretanto, nessa dualidade regulamentada, não encontramos nenhum indício que nos leve a concluir que houve preocupação estatal com a educação das pessoas com necessidades especiais, além das já sinalizadas.

Na década de 50 do século XX, a história da Educação Especial brasileira apresenta, como indício, o surgimento de programas de treinamento vocacional e profissionalização para pessoas com deficiência, que tiveram sua origem em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas consideradas especiais (JANNUZZI, 2012).

Embora a educação seja um direito formal, o governo brasileiro assumiu a educação de pessoas com deficiência de uma forma muito tímida até os anos 1950, quando foram criadas, no Rio de Janeiro, algumas Campanhas de Educação de Surdos por meio do Decreto nº 42.728/1957 (BRASIL, 1957); Campanha Nacional de Educação dos Cegos (C.N.E.C.), diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, instituída pelo Decreto nº 44.236/1958, posteriormente alterado pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (BRASIL, 1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, instituída pelo Decreto nº 48.961/60 (BRASIL, 1960). Como vemos, são iniciativas focais em determinado tipo de deficiência sem preocupação com necessidades educacionais especiais de uma forma integral, embora o desenvolvimento científico já apontasse que haviam essas necessidades sem, obrigatoriamente estarem vinculadas às deficiências físicas ou mentais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, (Lei nº 4.024), foram estabelecidas mudanças na política para a Educação Profissional. Em seu art. 1º, são apresentados os fins da educação e, dentre eles, destacamos: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. O direito à educação aparece no Art. 2º como: “a educação é

direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo a família escolher o gênero de educação que daria para os seus filhos” (BRASIL, 1961).

O Capítulo III, da Lei nº 4.024/1961, traz o Ensino Técnico de grau médio, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial. No art. 49, ocorre a determinação de que “os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos”. Em seu art. 50, preceitua que “os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de Mestria”. No art. 50, observamos um retorno, ou mesmo continuidade, da educação artesanal que identificamos, no tópico inicial deste capítulo. No entanto, vemos que também sinaliza para a tecnologia na Educação Profissional.

Ainda na LDB de 1961, o art. 88 estabelece que “[...] a educação de excepcionais deve no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A esse propósito a contribuição da LDB de 1961 para a oferta de Educação Especial:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um avanço nas questões relativas à educação, pois possibilitou reformas pedagógicas no sistema educacional, ideias estas presentes desde a década de 1930 (SAVIANI, 2004). Dessa forma, a educação especial começa a fazer parte das preocupações governamentais. Colaboram para isto a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e a ajuda aos desvalidos que lutaram na II Guerra Mundial e as pressões internacionais (ROSA, 2011, p. 47).

Corroboramos as ideias de Rosa e acrescentamos que, pela primeira vez, os instrumentos jurídico-legais da educação brasileira preceituam a perspectiva de integração entre a Educação Geral e a Educação Especial.

O Golpe Militar de 1964 estabeleceu a ditadura até 1985 aproximadamente. Esse regime impunha restrições às liberdades individuais por meio de diversos atos institucionais e promovia mudanças no contexto econômico, com grande estímulo à parceria público e privado, com o investimento de capital estrangeiro no país. As transformações econômicas e os movimentos internacionais impulsionaram novos posicionamentos no campo educativo em relação à Educação Especial e à Educação Profissional.

Em face desse contexto, ocorreu a demanda por preparação de mão-de-obra, associada à meta de aumento da produtividade do sistema escolar com a adoção

desse modelo organizacional no campo da educação, que, segundo Saviani (2008, p. 369), configurava um novo modelo pedagógico porque

Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sistematizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Essa concepção pedagógica, parte do pressuposto da neutralidade científica e toma, como referência, os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia propõe o reordenamento do processo educativo tornando-o mais objetivo e operacional. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal é a organização racional dos meios, subjugando professor e aluno a uma posição secundária como meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2008).

Ainda no campo educativo, no ano de 1971, foram instituídas modificações na LDB 4.024/1961 pela Lei n° 5.692/1971 que institucionalizou a política de profissionalização e constituiu uma série de medidas governamentais que viriam para adequar a instituição escolar aos ditames dos organismos internacionais e aos governantes militares.

A “chamada” LDB de 1971 generalizou a profissionalização no Ensino Secundário que, à época, passou a ser denominado de ensino de 2º Grau. Essa Lei determinou que o técnico-profissional deveria compor todo o currículo do 2º Grau compulsoriamente. Assim, Anjos (2006, p.28) indica que “essa lei introduz a obrigatoriedade da educação profissional, denominada formação especial, que, ao lado da educação geral, deveria compor a proposta educativa das escolas”.

Os arts. 49 e 50 da Lei n° 4.024/ 1961 foram revogados pela Lei n° 5.692/ 1971. Essa Lei, em seu art. 1º destaca a qualificação para o trabalho e a preparação para o exercício consciente da cidadania. Nas orientações curriculares presentes no art.5º inciso II, indica:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

O trecho da lei em destaque revela, claramente o posicionamento político e ideológico do grupo que estava governando o país naquele momento. Os militares tinham uma nítida preocupação com o crescimento econômico do país, com uma visão de mercado e a preocupação em formar trabalhadores para atender às demandas emergenciais do mercado e ao momento desenvolvimentista do país.

A perspectiva empresarial torna-se ainda mais evidente no art. 6º, em que a possibilidade das habilitações profissionais poderiam ocorrer em regime de cooperação com as empresas. Em seu Parágrafo único, tem-se que: “O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento” (BRASIL, 1971).

No campo da Educação Especial, aparece, no art. 9º da Lei o compromisso de tratamento especial para a pessoa com deficiência: “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, [...]” (BRASIL, 1971). Ainda nos anos 1970, o Governo lançou o I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC 1972- 1974). Esse Plano procurou definir “os excepcionais”, termo utilizado, na ocasião, para designar pessoas com deficiência, superdotadas e com problemas de conduta, e indica diretrizes para a Educação Especial, por meio do Projeto Prioritário 35. A Educação Especial é eleita como uma das áreas de ação prioritária, tendo sido fixados objetivos e estratégias de atuação no país.

O Governo, para colocar o Plano em ação, criou por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério da Educação. Com base nesse Decreto, em seu art. 2º, sua atuação ocorrerá de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias, decorrentes dos princípios doutrinários e políticos que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º Graus, superior e supletivo para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade. Podemos compreender que essa participação progressiva na comunidade envolve o trabalho. No entanto, a lei não esclarece quanto a isso, mas podemos inferir porque, no

ensino de 2º Grau, a formação técnica é indissociada e compulsória e como há também determinações voltadas para o ensino superior este em essência é formação para o trabalho.

Em face desse contexto, os alunos com deficiência passaram a ter, oportunidade de acesso às classes regulares, contanto que elas se adaptassem, sem causar transtornos, a exemplo do que vinha ocorrendo em vários países do mundo, tendo por base o paradigma da integração.

No paradigma da integração, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nessa modalidade educacional, não acarretavam mudanças no currículo, tampouco na proposta do trabalho pedagógico docente. O sujeito era responsabilizado e, caso não se adaptasse ao ritmo da classe, seria encaminhado para outras modalidades especializadas, como as classes especializadas ou a escola especial. Nesse paradigma é a pessoa que tem a obrigação de se adaptar ao ambiente e não o contrário, o que reflete a desvalorização do ser humano enquanto sujeito capaz de desenvolvimento de sua aprendizagem. Em sentido oposto, o paradigma da inclusão lança para a sociedade e o Estado a responsabilidade de preparar seus espaços sociais e promover uma necessária mudança de atitude. Conforme Lima (2006, p.57) “sob a égide da inclusão, os limites de uma pessoa com deficiência estão na sociedade e não na deficiência do indivíduo”.

No campo da Educação Profissional, no ano de 1978, pela Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Já a Lei nº 7.044, de 1982, permitiu que as escolas escolhessem que tipo de ensino iria oferecer: se profissional ou de formação geral. Essa liberdade de escolha da oferta da profissionalização, no ensino de 2º Grau, confinou a formação profissional às instituições especializadas, acentuando o caráter privado dessa modalidade de ensino.

O contexto das Leis nº 5.692/1971, nº 6.545/1978 e nº 7.044/1982 tem as marcas da Ditadura Militar no Brasil, na qual direitos políticos e civis foram reduzidos ou dizimados. Havia, ainda, uma forte influência de empresários nacionais e internacionais, com grande investimento de capital estrangeiro no país. Em sentido oposto, o contexto da formulação da Constituição de 1988 representou a luta pelos direitos e o processo de redemocratização do país, após um regime ditatorial duradouro.

No âmbito dos direitos sociais, destacamos os elementos postos na Constituição Federal de 1988 no seu art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” Pela primeira vez, em nossa história Constitucional, explicita-se a declaração dos Direitos Sociais. Nesta Constituição a Educação tem maior ênfase no Artigo 205, no qual se destaca: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No Artigo 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à gratuidade a Constituição traz uma inovação, pois a assegura em todos os níveis na rede pública, tendo extensão para o Ensino Médio, o que, nas Constituições anteriores, era vista como exceção, e para o ensino superior, que não era contemplado em documentos anteriores. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208 em que destacamos os Incisos I e II: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]” (BRASIL, 1988). No Inciso I desse artigo aparece um novo elemento, ao preceituar que o dever do Estado para o ensino estende-se mesmo aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O texto de 1988 avança ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada “ideal” para o Ensino Fundamental. No Inciso II, ocorre um retorno ao texto Constitucional de 1934, que indica a perspectiva de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”. O referido dispositivo reorganizou o debate sobre esse nível de ensino, além da polaridade ensino propedêutico x profissional.

Nesse sentido, a ideia era ampliar o período de gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio, integrando-o ao Direito à Educação. Essa visão representa uma tendência mundial em busca de uma escolarização mais elevada para um processo produtivo que está em contínua automatização. Os países desenvolvidos avançaram e praticamente todos universalizaram o Ensino Médio e ofertam educação científica e tecnológica.

Na discussão inserida na interface dos debates em torno das políticas públicas voltadas para a educação com foco na Educação Profissional e na Educação Especial, a consideramos como direito social. A partir daí, visualizamos que sua expansão deveria além de permitir o amplo acesso da população, atualizar a oferta para uma forma mais avançada de educação, ou seja, possibilitar o acesso de todos à educação científica e tecnológica como vem ocorrendo na maioria dos países capitalistas. Segundo Gomes (2011, p. 71):

[...] uma sociedade democrática tem por princípio assegurar direitos iguais a todos, há que se levar em conta que grande parte das famílias não tem condições de garantir a escolarização de seus filhos, exigindo-se, pois, dos poderes constituídos políticas públicas voltadas para assegurar esse direito.

Assim, esperamos que, numa sociedade democrática, se deva considerar que incluir significa garantir o acesso à vida em sociedade, reconhecendo e aceitando a diversidade e as diferenças individuais, realizando um esforço coletivo para oferecer maior igualdade de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

No campo das políticas públicas, embora venha ocorrendo o implemento de campanhas, programas e planos operados com base em marcos legais, existe uma demanda social por políticas públicas, voltadas para a garantia dos direitos sociais mencionados na Constituição Federal de 1988 das pessoas com necessidades educacionais especiais. Mas, em face da conjuntura neoliberal, muitos dos avanços progressistas, obtidos na Constituição de 1988, foram reflexo das mobilizações da sociedade civil por meio dos movimentos sociais. Entre esses, as lutas em torno da educação, ampliaram os debates pela educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esses movimentos ganharam amplitude, nos anos 1990, quando obtiveram mais consistência nos espaços institucionais, impulsionados por organismos internacionais (JANNUZZI, 2012).

Nesse contexto, ainda no começo dos anos 1990, o Estado se apoiava no paradigma da Integração que defendia a superação dos preconceitos e a integração dos alunos, então, denominados de portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, utilizando as classes especiais (integração parcial). Esse paradigma passou a ser questionado devido a insatisfações com suas modalidades de atendimento o que, para muitos, gerava segregação e estigmatização dos

educandos, não atendendo às suas demandas educacionais e sociais, ou melhor, suas necessidades especiais. Esses questionamentos deram espaço para o novo paradigma: o da inclusão.

No campo da Educação Especial, os movimentos e acordos internacionais influenciaram as mudanças na legislação brasileira. No ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtier, na Tailândia. A Conferência gerou a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990. Nesse “todos”, incluía-se o direito de a pessoa com deficiência frequentar a educação regular, mas esse direito está, apenas, implícito nesse documento. Nessa Conferência, o Brasil firma compromisso de atender pressupostos assumidos na Declaração e, em 1993, o Brasil toma como base essa Declaração e elabora o Plano Decenal de Educação para Todos.

Outro importante marco internacional foi instituído em 1994, pela Declaração de Salamanca. Neste, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), expressa, claramente os termos inclusão, educação inclusiva, princípios inclusivistas, dentre outros (JANNUZZI, 2012).

No ano de 1996, no âmbito internacional, foi realizada a Assembleia Geral da ONU que aprovou o Documento Normas Sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. No Brasil, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei determina a inclusão escolar, em seu Capítulo V, pois institui que a educação dos portadores de necessidades especiais deve ocorrer, de preferência, na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integrar essas pessoas. Todavia, o uso na lei do termo preferência não assegura a obrigatoriedade e a consequente garantia do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No campo da Educação Profissional, a LDB vigente, em seu art. 39, destaca que a Educação Profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O art. 44 da LDB de 1996 e o art. 27 do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) apresentam que a pessoa com deficiência tem direito à Educação Superior, tanto em escolas públicas quanto privadas, em todas as suas modalidades. A LDB, em seu art. 58, preceitua que o Poder Público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a

escola, visando ao eficaz atendimento à pessoa com deficiência, que tem os mesmos direitos dos demais alunos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. Essas garantias também são asseguradas no Decreto Federal nº 3.298/1999, no seu art.24, inciso VI.

No art. 59, da LDB de 1996 e no art. 28 do Decreto nº 3.298/1999, destacamos um elemento importante para este estudo, visto que ele estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais: Educação Especial para o trabalho, tanto em instituição pública quanto privada, visando à 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. Nesse sentido, Rosa (2011, p. 56):

As instituições são obrigadas a oferecer cursos de formação profissional de nível básico, condicionando a matrícula da pessoa com deficiência à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade. Ainda deverão oferecer serviços de apoio especializados para atender às peculiaridades do (a) aluno(a), como adaptação de material pedagógico, equipamento e currículo; capacitação de professores(as), instrutores(as) e profissionais especializados; adequação dos recursos físicos, como eliminação de barreiras ambientais.

A demanda por uma instituição preparada para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais levou, em 1999, a Secretaria de Educação Especial(SEESP/MEC), por meio da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, a realizar um levantamento na Rede Federal. Esse levantamento visava mapear as escolas que desenvolviam, de alguma forma, Educação Profissional para pessoas com deficiência conforme explicitamos na introdução deste trabalho.

Esse movimento traz reflexões que nos conduzem a inseri-lo naqueles que se encontram vinculados ao paradigma da inclusão. A inclusão é estabelecida, no cenário mundial, como a era dos direitos que rompe com a ideologia da exclusão (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, as práticas escolares deveriam se adequar aos princípios da inclusão.

Em face desse contexto, os marcos legais mencionados refletem a busca e a luta pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais por políticas públicas que apresentem um caráter articulado e intersetorial, que

combinem diversas dimensões da vida humana, inclusive, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, imprescindíveis às sociedades atuais. Logo, não seria, apenas, uma questão de assistência social, mas, sobretudo, de saúde, cultura, acessibilidade, educação e trabalho, acima de tudo, uma questão de cidadania e de direitos humanos.

A relação entre educação e trabalho, construída em torno da relação entre Educação Especial e Educação Profissional, pode ser um espaço no qual sejam pensadas políticas públicas, com foco na integração dessas duas modalidades de ensino, palco que tem se constituído em campo de disputas nas sociedades capitalistas. Nestas, a elaboração de políticas públicas emergem de acordos possíveis dentro da correlação de forças políticas no poder. O processo de implantação dessas políticas não depende, apenas, da sua garantia no plano legal, mas também do resultado dos confrontos existentes no processo de definição das prioridades de cada gestão governamental. No Brasil não é diferente, pois é eminente a relação entre os “mundos” da educação e do trabalho, tendo a educação e o trabalho como direitos sociais, os aspectos legais devido às concepções políticas não têm garantido a materialidade dessa relação. Todavia isso está presente na Lei nº 9.394/1996 que, em seu art.1º e Inciso II, preceitua que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996).

Na política brasileira, observamos, nos governos de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) e FHC (1995 a 2002) a predominância das determinações dos organismos internacionais na política econômica desses governos, com o discurso de modernização econômica e produtiva do país. Além disso, segundo França (2008), as principais consequências da implantação desse modelo são refletidas na fragilização dos direitos trabalhistas, na diminuição do poder de negociação coletiva de trabalho e no acirrado discurso de qualificação do trabalhador como requisito fundamental para a manutenção no mercado de trabalho.

As orientações dos organismos internacionais indicavam o foco dos ajustes financeiros e, dentre eles, estava a educação, incluindo a capacitação profissional. Em face desse contexto, sob a lógica capitalista, o governo FHC implementou uma reforma na Educação Profissional pelo Decreto nº 2.208/1997, separando a formação geral da formação técnica. Essa medida limitou a autonomia das instituições, impondo-lhes um “novo modelo pedagógico” e comprometendo a sua

qualidade na oferta da Educação Profissional. Isso trouxe consequências para a sua integração com a Educação Especial em termos práticos.

Nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas várias reformas na área da educação, tendo como foco, a flexibilidade, a qualidade e a produtividade, que configuram demandas neoliberais. Para isso, definiram-se diretrizes, dentre elas, aquelas voltadas à Educação Profissional e ao Ensino Médio. Nesse sentido, a reforma gerou a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana, resultado de uma política educacional subordinada ao economicismo e às determinações do mercado capitalista. No discurso oficial, conforme indicam Pereira e França (2012, p. 223):

O governo federal alegava que a Reforma da educação profissional era essencial para a expansão, a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos, considerando a construção de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades de educação substitutas ou alternativas à educação básica e à superior. Dessa compreensão, desencadearam-se as reformas de ensino médio e da educação profissional, por meio de um conjunto de leis; resoluções e portarias expedidas pelo governo.

A reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº2.208/1997, que regulamentou a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o ensino técnico passou a ter uma organização curricular própria, independente do Ensino Médio, não tendo mais um conjunto de habilitações regulamentadas como era previsto no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº45/1972, ocorrendo a regulamentação de áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis. Contudo, esse movimento não representou uma ruptura com o modelo produtivista do Ensino Médio, representado pela Lei nº 5.692/1971, mas significou uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho (RAMOS, 2010). Essa reforma não contemplou a Educação Especial, pelo menos, em seus aspectos legais.

O estabelecimento dessa reforma estrutural, cuja política curricular era relacionada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo, apresentou um avanço nas sociedades no final do século XX, se interpretada sob a lógica neoliberal. Nesse sentido, o Ensino Médio assume a função de desenvolvimento da pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da

cidadania, relegando ao ensino técnico a vertente profissionalizante em cursos isolados, criando, dessa forma, uma espécie de modalidade educacional.

A educação profissional foi regulamentada como modalidade própria de ensino, independente dos níveis escolares, porém com eles articulados. Essa identidade, conferida formalmente por decreto, desconsiderou a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado (RAMOS, 2010, p. 46).

E a articulação entre as modalidades de ensino? Acreditamos que, por indução, também assumiu “sua carga de desigualdades, decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado” (RAMOS, 2010, p. 46).

Em face do contexto da reformulação e encaminhamentos delineados para a Educação Profissional, não podemos perder de vista que, no modelo capitalista, o trabalho é visto como valor e fundamento de liberdade e igualdade. Assim, é apresentado como um valor e não como um direito, possibilitando um esvaziamento do sentido do trabalho tanto para a sociedade quanto para o indivíduo. Essa garantia do direito ao trabalho e a igualdade de oportunidades ocorre, apenas, no plano formal, ampliando a separação entre pobres e ricos, impossibilitando o acesso a bens produzidos pela sociedade a todos de forma igual, excluindo, portanto, aqueles mais necessitados como as pessoas com necessidades especiais.

Dessa forma, o ideário neoliberal perpetua a desigualdade social e a pobreza estrutural, pois a sua política oportuniza a acumulação de riquezas para grupos reduzidos da população brasileira, em detrimento de uma ampliação e da extensão da pobreza. Desse modo, segundo França, a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à Educação com basicamente três objetivos:

- 1- Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo ao mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura, ainda, que o mundo empresarial tem interesse na Educação, porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta à competição no mercado nacional e internacional [...]
[...] A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica transforma a ciência em capital tecno - científico.
- 2- Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários [...]. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para

enquadrar a escola, a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

3- Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcional de forma semelhante ao mercado [...] (FRANÇA, 2008, p.167-168).

No ideário neoliberal, a Educação passa a ser vista como mercadoria que pode ser privatizada, havendo uma adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos do mercado. Na citação de França (2008), observamos a presença da preocupação com a produção tecnocientífica, a parceria com universidades e a expansão do uso da tecnologia no contexto escolar. Expansão essa que, se concretizada, poderia contribuir para integrar a Educação Profissional à Educação Especial.

Nesse contexto, compreendemos que a Educação Profissional apresenta-se como mecanismo de exclusão, levando em consideração a sua origem e trajetória no Brasil, que traz, em seu bojo, as marcas de ser uma educação destinada à classe trabalhadora e ter a sua constituição em paralelo ao sistema regular de ensino. Essa educação apresenta um caráter ainda mais excludente se considerarmos que grande maioria dos filhos dos trabalhadores foi, e ainda está excluída até mesmo dessa estrutura dual, ou seja, boa parte da população sequer teve acesso a essa “educação de classe”. Isso reflete o caráter classista e discriminatório da sociedade brasileira e nos incita a refletir sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com necessidades educativas especiais por educação e formação para o trabalho.

Esse panorama remonta à construção escolar dessa educação, hoje, denominada de Educação Especial desenvolvida no movimento social brasileiro, com as concessões possíveis dentro do capitalismo. Durante o processo de industrialização e urbanização, ocorreu a defesa pela educação do povo, já no início do século XX, no momento em que a Educação Especial em uma das aproximações com a Educação Profissional trouxe suas origens no caráter filantrópico e assistencial, comum entre as duas modalidades no país, bem como a dependência por determinações políticas para a educação do povo.

Ao longo dos anos, as práticas de Educação Especial concretizaram-se por meio das classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas, dentre outros. Embora tenha ocorrido uma diferenciação no tratamento legal como resultado do envolvimento da sociedade com organizações filantrópicas desde a

década de 1930, essa foi intensificada em 1950. Isto porque os serviços ligados à saúde aumentaram pelos movimentos dos próprios deficientes, como dos cegos a partir de 1954 e pelos movimentos internacionais no pós-Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu um crescimento no número de deficientes por lesões sofridas nessa.

As ações governamentais emergem nesse contexto com campanhas para a educação do surdo, do cego e do deficiente mental, que, embora atrasadas no atendimento à população, repercutiram no contexto social e evidenciavam o problema do deficiente. Embora tenha ocorrido ao longo dos anos, uma maior conscientização em torno das questões do deficiente com avanços no campo legislativo brasileiro, com garantias constitucionais para Jannuzzi (2012, p.116) “em termos de deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos”.

Caracterizar a *educação especial* (política, administrativa e pedagogicamente) na educação e explicitar seu papel na *educação* escolar e na escola pública, clarificando sua presença nas políticas sociais, significará revelar a posição assumida pelo Estado na sociedade democrática brasileira. A necessária ação integrada somente se viabilizará mediante uma política de serviços fundamentada na intercomplementaridade das áreas de saúde, trabalho, justiça, previdência, assistência, educação etc., diretamente dirigida para a questão social (MAZZOTTA,2011, p.143, grifo nosso).

Nesse sentido, no contexto educacional, faz-se necessária a clareza do que a sociedade brasileira deseja ao projetar e colocar em movimento as ações de qualificação profissional dos sujeitos que representam os setores populares e entre esses, as pessoas com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, Oliveira (2012, p.89), se pronuncia:

Se for objetivo das políticas públicas de qualificação fazer dos espaços de formação profissional insumo ao processo de competitividade econômica, parece-nos muito mais proveitoso construir uma agenda envolvendo os entes federados voltadas a criar as condições necessárias para a existência de uma educação básica de qualidade bem superior à atualmente ofertada. No entanto, assumir uma agenda para a educação básica tendo como foco a melhoria do perfil profissional dos trabalhadores brasileiros não pode implicar, em hipótese alguma, o direcionamento de investimentos a educação básica de acordo com o quanto ela pode dar como retorno ao processo econômico.

No sentido apresentado por Oliveira, entendemos que a política norteadora do TEC NEP - *locus* e objeto desta pesquisa - tenha despontado como um dos

caminhos para a efetivação de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais à Educação Profissional e por meio desta, ao trabalho, tendo como principal justificativa, a médio e longos prazos, a diminuição de recursos com programas assistenciais, resultado da histórica exclusão social desse segmento da população.

Com base nos estudos de Januzzi (2012) e Mazzotta (2011), podemos identificar que a luta pela educação do deficiente no Brasil, como também o desenvolvimento da pesquisa em Educação Especial ocorreram muito antes dos anos de 1970. No entanto, essa década marcou a instituição da Educação Especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial(CENESP) e da Pós-Graduação no Brasil que possibilitou a constituição de um campo específico de pesquisa e ensino nas universidades brasileiras. Os anos de 1990 constituíram um momento de grande entusiasmo para as temáticas inclusiva, pois

já a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, começa a aparecer nas pesquisas a problemática da “educação inclusiva”, que fomentou o debate e as discussões de vários eventos científicos, assim como a formulação de documentos políticos, sendo que o seu maior impacto recaiu sobre a área de Educação Especial(SILVA, 2014, p. 80).

Essa demanda refletiu o movimento de democratização da sociedade brasileira ea ampliação do debate sobre a inclusão escolar. Visto que várias redes municipais, estaduais e a própria RFEPCT começaram, no final dos anos de 1990, sob a orientação de organismos internacionais, a formular políticas de inclusão escolar, como oTEC NEP.

Vimos, nessa breve revisão histórica em torno da trajetória das relações da Educação Profissional com a Educação Especial, que a maioria das pesquisas na área da educação sobre o tema gira em torno dos aspectos legais de uma e de outra modalidade. Por essa razão, nesta dissertação, mapeamos a produção de dissertações e teses nos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Com isso, pretendemos, além de compreender o objeto buscar contribuições para sua avaliação como uma política que, em sua implantação, trazia como finalidade a intercessão entre a Educação Especial e a Educação Profissional. Esse levantamento é apresentado no próximo capítulo em que analisamos a produção de conhecimento acadêmico em torno do TEC NEP.



Fonte: Mirandalibras (2015)

Todo e qualquer empreendimento que visa à Inclusão só terá bons resultados quando o diferente for aceito como parte integrante e indissolúvel do ser humano.

(Francisco Gonçalves, Lara Gonçalves, Paulo Santos, 2010).

3 RESSONÂNCIAS DO TEC NEP NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: 2000 - 2014

A presente seção tem a função de possibilitar uma interconexão das pontuações em torno do contexto histórico, social, político e econômico no qual discutimos as relações entre a Educação Profissional e a Educação Especial, apresentadas no capítulo anterior, e a produção do conhecimento desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação no Brasil sobre o TEC NEP.

Nesta seção, o objetivo específico é realizar um levantamento acerca da produção do conhecimento sobre o TEC NEP para verificar suas ressonâncias nos trabalhos encontrados sobre essa política, observando seus avanços, limites e desafios. O levantamento partiu de questões como: Quais são as contribuições para a produção do conhecimento sobre Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva ensejadas nessas pesquisas? Quais os avanços, limites ou desafios apontados nos resultados das pesquisas sobre o TEC NEP? Como essas pesquisas discutem a integração entre Educação Profissional e Educação Especial? Quais são as contribuições para uma avaliação de implementação do TEC NEP?

Assim, ao analisarmos a produção acadêmica em torno do objeto de pesquisa sobre o qual nos debruçamos, esperamos não perder o sentido apresentado pela epígrafe escolhida para este capítulo, a qual lança reflexões para a importância do reconhecimento da diferença como parte integrante da constituição humana. Essa perspectiva é reforçada por Lima (2006, p.64), quando diz: “[...] a inclusão pressupõe, na prática, reconhecer no outro (pessoa com deficiência ou não) o potencial para aprender e a capacidade de ser. Isso significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência, implica em pôr por terra barreiras atitudinais [...]”.

No levantamento desenvolvido, optamos por buscar a produção do período de 2000 a 2014, porque o ano 2000 marcou o início do TEC NEP na RFEPCT e o ano de 2014 por ser o período delimitado para a pesquisa empírica. Essa delimitação temporal possibilitou a visualização com maior amplitude de trabalhos que envolvem as políticas para a Educação Especial, Educação Profissional e o TEC NEP, inseridas, portanto, no campo da educação e da educação inclusiva.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS PARA O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Visando identificar a produção acadêmica acerca do TEC NEP foi realizada no Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - no Banco de Teses¹⁰, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹¹ e no Domínio Público¹² que indicaram as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil no período em estudo.

No Portal da Capes, a busca ocorreu no mês de janeiro de 2015. Para isso, utilizamos os descritores: TEC NEP, NAPNE e Políticas de Inclusão na Educação Profissional. Os descritores foram utilizados para a seleção de trabalhos que estivessem mais próximos do objeto de estudo sobre essa política inclusiva em implantação na RFEPCT - o TEC NEP.

Com o descritor: TEC NEP, encontramos quatro dissertações: Costa (2011), Rech (2012), Bortolini (2012) e Leitzke (2012). Com base nos títulos e nos autores, buscamos os trabalhos completos na *Internet*. Das quatro publicações encontradas com esse descritor, apenas três estavam disponíveis em texto completo na Rede. Na tentativa de encontrar o trabalho de Leitzke (2012), intitulado: Profissionalização e Educação Especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais especiais mantivemos contato por *e-mail* com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas onde foi desenvolvido, mas não obtivemos respostas. No Currículo Lattes¹³ do autor, localizamos seu contato e enviamos *e-mail*, mas, também, não obtivemos resultados. Pela falta de acesso aos dados necessários à caracterização desta pesquisa, tivemos que desconsiderá-la.

No Portal da Capes com o descritor: NAPNE encontramos 4 dissertações: Waldemar (2012), Costa (2011), Bortolini (2012) e Matos (2011). Contudo, duas

¹⁰Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso: 04 jan. 2015.

¹¹ Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso: 05 jan. 2015.

¹²Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso: 05 jan.2015

¹³Curriculum Lattes é um currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A Plataforma Lattes é resultado da experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informação. O Curriculum Lattes se tornou um padrão nacional no registro do percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil. Atualmente é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. A riqueza de informações, a abrangência e confiabilidade são elementos indispensáveis aos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. O Curriculum Lattes é mais abrangente que o Curriculum Vitae, sendo esta a principal diferença entre os dois. O Curriculum Lattes é mais longo, pois deve mencionar detalhadamente tudo o que está relacionado com a carreira do profissional. Todos os dados da Plataforma Lattes estão disponíveis ao público para consulta na Internet. Disponível em: <http://www.significados.com.br/curriculum-lattes/> Acesso em: 05 set. 2015.

delas já haviam sido encontradas quando usamos o descritor: TEC NEP e, entre as outras duas, eliminamos a dissertação de Matos (2011) intitulada: O Professor Universitário Frente às Estratégias de Identificação e Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação por ser voltada para a formação do professor universitário e para o desenvolvimento de atividades e estratégias de trabalho pedagógico com os alunos com altas habilidades na Universidade. Da mesma forma que encontramos os trabalhos com o descritor: TEC NEP, realizamos a busca e encontramos o trabalho de Waldemar (2012).

Com o descritor: Política de Inclusão na Educação Profissional foram encontrados 192 trabalhos no Portal da Capes. Para seleção das produções que seriam caracterizadas para análise, elegemos os seguintes critérios: que tratassem do TEC NEP e da política de inclusão na RFEPCT com foco nas pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir daí, verificamos os títulos, resumos e palavras-chave, assim, foram descartados 179 e selecionados 13 trabalhos. Dos 13, quatro trabalhos já haviam sido selecionados pelos dois descritores anteriores. Sendo assim, com esse descritor, foram selecionados, ao final, 9 trabalhos, quais sejam: Silva (2011a), Santos (2011), Rosa (2011), Silva (2011b), Nóbrega (2011), Bez (2011), Coimbra (2012), Machado (2012), Margon (2012). Todos foram encontrados em forma de trabalhos completos, utilizando os mesmos procedimentos de busca na *internet* já realizados para os trabalhos encontrados com o descritor: TEC NEP e NAPNE.

A busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações se deu no mês de janeiro de 2015. No levantamento, utilizamos os mesmos descritores usados no Portal da Capes. Com o descritor: TEC NEP, encontramos três dissertações que foram publicadas nos anos de 2006, 2007 e 2012: Anjos (2006), Azevedo (2007) e Rech (2012). Ainda nessa busca, utilizamos o descritor: TECNEP escrito com as duas palavras juntas e encontramos duas teses publicadas em 2011 e 2014: Rosa (2011) e Esteves Neto (2014). Dos cinco, dois trabalhos já haviam sido selecionados na busca no Portal da Capes. Ainda na Biblioteca Digital com o descritor: NAPNE encontramos uma dissertação: Carlou (2014) e a tese de Esteves Neto (2014), encontrada com o descritor TECNEP. Com o descritor: Política de Inclusão na Educação Profissional foram encontrados 159 trabalhos. Para a seleção das produções utilizamos os mesmos critérios descritos para a seleção dos achados no Portal da Capes. Entre os 159 trabalhos, verificamos os títulos, resumos e

palavras-chave, descartamos 151 e selecionamos oito trabalhos. Dos oito, seis já haviam sido selecionados pelos dois descritores anteriores. Assim, com esse descritor, foram selecionados dois trabalhos: Moura (2013) e Marques (2014), disponibilizados por meio de um *link* do próprio banco de dados da Biblioteca Digital.

Além da busca realizada no Portal da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizamos uma busca no Domínio Público, e não obtivemos trabalho com nenhum dos três descritores utilizados. A fim de obter mais resultados, foi feito um levantamento no *Google*¹⁴, utilizando dois descritores da busca no Portal da Capes, quais sejam: TEC NEP e NAPNE e um que consideramos pertinente à temática para uma busca em um espaço virtual amplo: Educação Profissional Inclusiva. Nessa busca, encontramos informações sobre três trabalhos de dissertação: Zamprogno (2013), Bettin (2013) e Oliveira (2013), relacionados ao nosso objeto de estudo. Todos eles atendiam aos critérios de seleção anteriores e se constituíram em uma fonte importante para essa pesquisa.

Ademais, encontramos, nesta busca, o artigo Ação TEC NEP: análise de Dissertações e Teses Publicadas na Base de Dados da Capes, publicado no VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, realizado em Londrina de 5 a 7 de novembro de 2013, dos autores: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Luzia Lívia Oliveira Saraiva, Gilvana Galeno Soares, Rivânia de Sousa Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse artigo, encontramos referência à dissertação de Mota (2008) que não apareceu nas buscas no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nem no Domínio Público, tampouco no *Google*.

No II Capítulo da dissertação de Rech (2012), há também um balanço de produções acadêmicas que se relacionam à inclusão, Educação Profissional, Educação Especial e suas *nuances*. Entre os artigos e pesquisas apresentados pela autora, selecionamos a dissertação de Rodrigues (2010), por contribuir para este estudo, apresentando a visão dos docentes em torno das práticas e ações inclusivas desenvolvidas nos Institutos Federais. As vinte e uma dissertações e três teses selecionadas pelos descritores e pelos critérios estabelecidos são objeto de análise nos tópicos seguintes.

¹⁴ Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso: 06 jan. 2015.

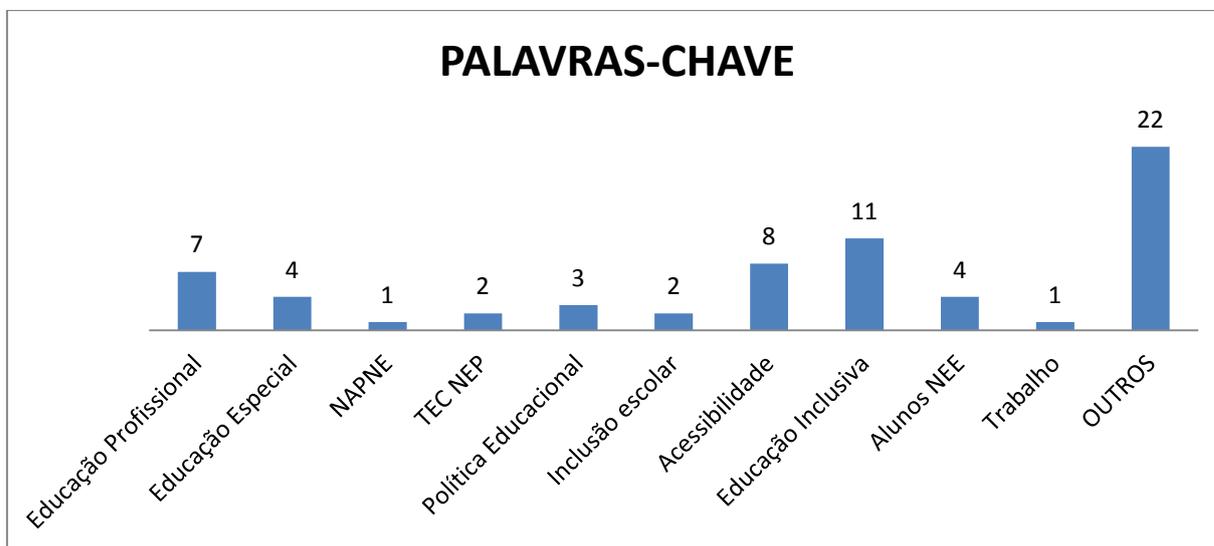
3.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEC NEP (2006 - 2014)

Na Figura 1 organizamos um quadro com a incidência de aparecimento das palavras-chave nos resumos dos trabalhos selecionados. Assim, segundo Borba, Laan, Chini (2012, p. 2):

A palavra-chave é caracterizada por ser atribuída pelo autor, empregando unidades lexicais livres, com o objetivo de representar sinteticamente o conteúdo temático do texto. É inegável que o autor tem, sobre o texto, o domínio informacional proporcionado pela atividade de criação. Nesta perspectiva, entende-se que a palavra-chave deveria ser um termo da área de conhecimento sobre a qual o autor trata. Portanto, seria uma unidade tanto de representação como de recuperação da informação.

Vemos, da perspectiva ensejada pelos autores, que as palavras-chave são palavras indexadoras da produção acadêmica. Servem tanto para sintetizar o conteúdo do trabalho como para classificá-lo em determinadas categorias da produção do conhecimento naquela área.

Figura 1: Gráfico das 10 palavras-chave mais indicadas nos resumos selecionados acerca da Produção do Conhecimento sobre o TEC NEP (2006- 2014).



Fonte: Adaptado da Capes, Ibict e Google (2015).¹⁵

Nos dados, observamos, com bastante frequência, que há certa falta de entendimento por parte de alguns pesquisadores acerca do uso das palavras-chave, posto que foi bastante comum o emprego dessas forma inadequada. Exemplo disso

¹⁵ Elaboração própria com base nos dados do Banco de Teses da Capes <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; Biblioteca Digital <http://btdtd.ibict.br/vufind/>; Dados do site de busca [Googlehttps://www.google.com.br](https://www.google.com.br).

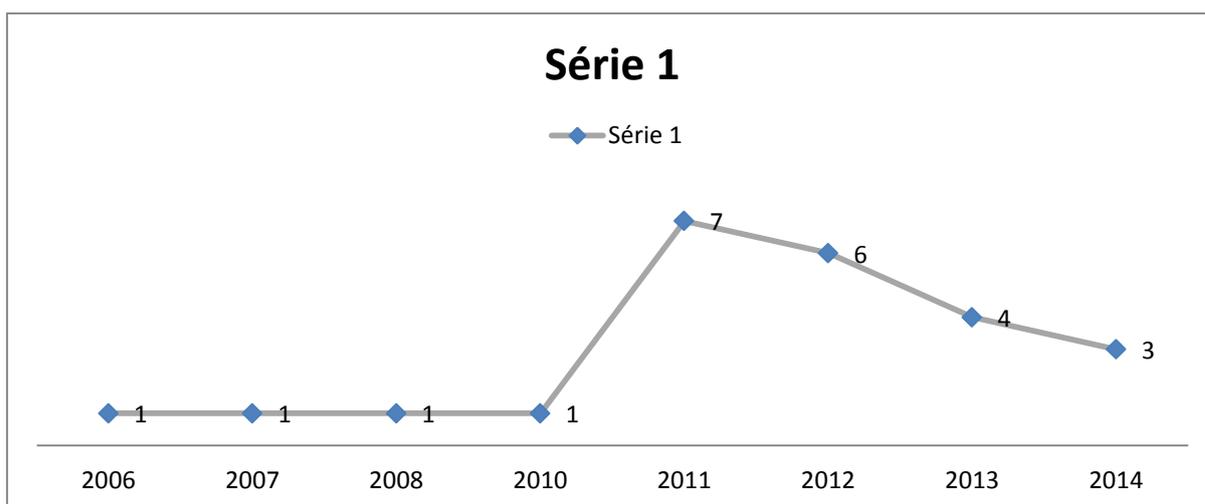
é o fato das publicações que tratam do TEC NEP enquanto política pública inclusiva e esta última aparecer apenas duas vezes como palavra-chave, ou acerca das discussões sobre as ações do NAPNE e este aparecer uma vez, ou até mesmo o fato de se colocar como palavra-chave orações inteiras.

Apesar da Figura 1 trazer a frequência das dez palavras-chave identificadas ao longo das publicações, é necessário frisar que houve uma grande quantidade de palavras-chave que apareceu, apenas, uma vez, o que, desde já, pode apontar para a escassez de pesquisas em determinados temas ou para a inadequação entre as pesquisas realizadas e suas respectivas palavras-chave como elementos indexadores.

Na distribuição das publicações, identificamos que houve um número maior de dissertações publicadas em detrimento de teses no período em estudo 2006-2014.

A Figura 2 nos apresenta um panorama das publicações da produção acadêmica por ano. Nele, identificamos que o ano de 2011 teve o maior número de publicações com sete trabalhos publicados, seguido em ordem decrescente pelo ano de 2012 com seis, 2013 com quatro e 2014 com três.

Figura 2: Gráfico do panorama de publicações das dissertações e teses sobre o TEC NEP por ano (2006-2014).



Fonte: Adaptado da Capes, Ibtict e Google (2015).

Os achados dessa produção apontam também indicativos em relação a o período dessas publicações, com a implantação do TEC NEP na RFEPCT. Assim, observamos que, entre 2000 e 2005, não há produções acadêmicas sobre o tema. Nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2010 encontramos, apenas, uma produção em

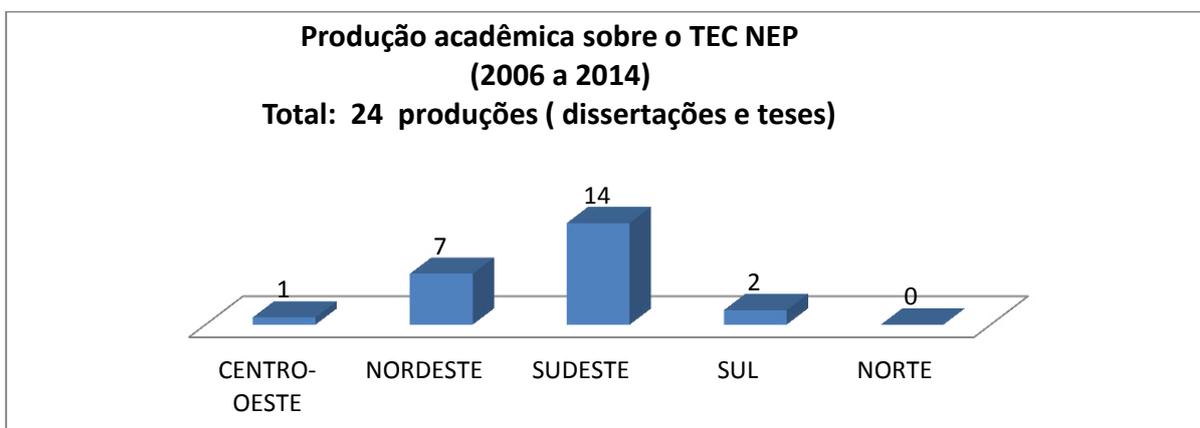
cada ano. Assim, a maior visibilidade do TEC NEP, entre os anos de 2009 e 2010, parece ter se refletido sobre as produções acadêmicas, já que, em 2011 e 2012, encontramos o maior número de produções sobre este, portanto, no final do momento de implantação do TEC NEP.

O movimento das produções reflete o interesse dos seus pesquisadores e o movimento da própria política norteadora do TEC NEP, que teve uma maior visibilidade dentro da RFEPCT, em 2010. Como identificamos no discurso dos Gestores Centrais do programa e organizadores do livro: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção, que indicam: “O livro apresenta o resultado de um processo político de inclusão social timidamente iniciado em 2000, com sua plenitude em 2010 e bruscamente interrompido em 2011.” (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p.9).

Os dados apontam para uma maior concentração das pesquisas em Programas de Pós-Graduação públicos. Entre as pesquisas selecionadas, quinze foram de instituições públicas e quatro de instituições privadas. No mapeamento, verificamos o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é o que tem mais produções.

Na Figura 3, apresentamos a distribuição da produção acadêmica sobre o TEC NEP ao longo das regiões brasileiras. Os dados revelam uma concentração regional da produção na região Sudeste.

Gráfico 3: Gráfico da produção acadêmica sobre o TEC NEP (2006 a 2014)



Fonte: Adaptado da Capes, Ibict e Google (2015).

Os dados que obtivemos no levantamento realizado caminham no sentido apontado por Silva (2014) em suas análises sobre a pesquisa em Educação

Especial Inclusiva no contexto da Pós-Graduação em Educação no Brasil em que o autor revela:

A partir dos estudos do tipo estado da arte, pudemos observar que esse processo apresenta problemas (concentração regional, falta de rigor teórico-metodológico na produção discente, financiamento e indução temática, predomínio da epistemologia analítica, temáticas fragmentadas oriundas das áreas de concentração etc.), que geralmente são comuns ao SNPG e, particularmente, à pesquisa e à PGE como um todo. Mas, a área também apresenta suas particularidades (concentração regional e estadual da produção de teses, pesquisas que não superam a descrição, agenda de pesquisa pautada principalmente pelas políticas educacionais etc.) (SILVA, 2014, p.88).

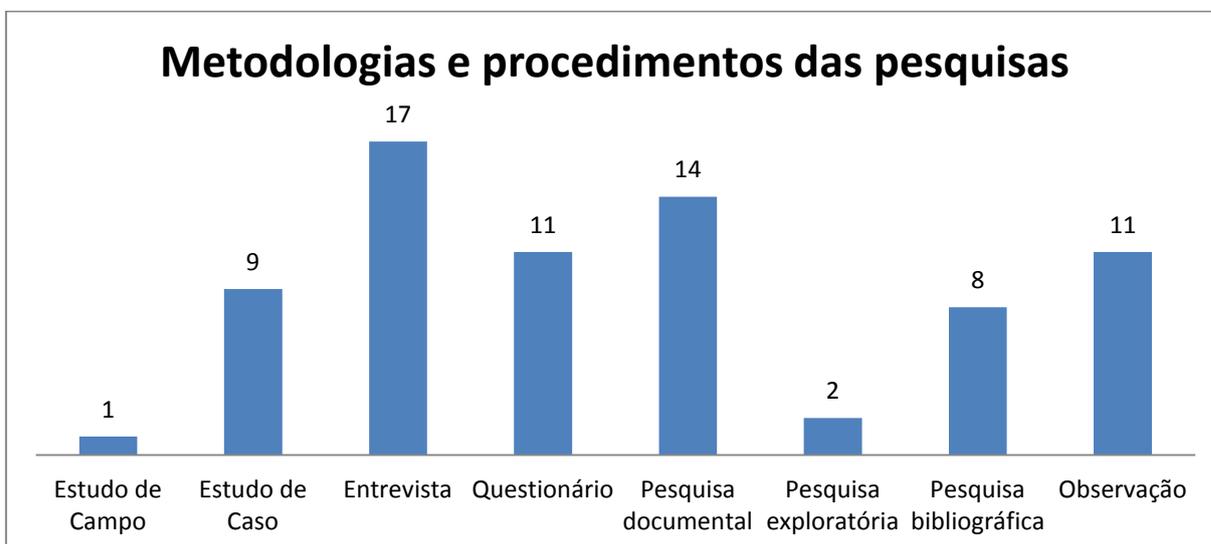
Entre as produções analisadas, pudemos identificar elementos destacados pelo autor, como a concentração regional e estadual de pesquisas. Na região Sudeste, observamos uma significativa concentração estadual, com oito trabalhos publicados pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entre os 14 analisados. Esse movimento de concentração estadual corrobora as análises desenvolvidas por Silva (2014). Na região Nordeste, ocorreu uma distribuição mais equalizada entre as 07 produções acadêmicas nas instituições e Programas de Pós-Graduação.

A região Sul, apresentou, apenas, duas publicações, sendo uma instituição pública e a outra uma instituição privada. A região Centro-Oeste apresentou uma única instituição que desenvolveu pesquisa no campo da Educação Profissional em interconexão com a Educação Especial e lançou o seu olhar sobre o TEC NEP. Esse dado chamou a nossa atenção por ser um Programa de Pós-Graduação de uma instituição privada, uma pesquisa feita por um membro do NAPNE que, está na instituição desde 2011, e relata um pouco da história recente da instituição que tem sete anos e estava em processo de construção de documentos, regulamentos, manuais e da própria infra-estrutura.

Verificamos também a metodologia e os procedimentos de pesquisa organizados na Figura 4. Assim, observamos pontos comuns quanto à realização de estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas e observação como instrumentos da coleta de dados com os sujeitos envolvidos com o TEC NEP e funcionários da RFEPCT. Todos voltados para a compreensão da constituição de uma instituição inclusiva e com políticas

direcionadas para a garantia dos direitos sociais da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Figura 4: Gráfico da Metodologia e Procedimentos utilizados na Produção Acadêmica acerca do TEC NEP (2006- 2014).



Fonte: Adaptado da Capes, Ibict e Google (2015).

As pesquisas analisadas apresentaram uma maior incidência no uso de entrevistas, seguido da pesquisa documental, da observação e dos questionários. As opções metodológicas indicam o caminho percorrido pelos autores das pesquisas ao buscarem na realidade e nos sujeitos analisados respostas para as suas questões de pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEC NEP (2006-2014)

Na caracterização realizada neste estudo e buscamos identificar: a temática e/ou objeto de estudo da pesquisa, o objetivo geral, a metodologia¹⁶ e os resultados. Essa caracterização da produção científica constitui-se em um elemento estruturante para a compreensão da implementação do Programa, visto que nos permitiu

¹⁶ A ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Tem assim elementos gerais que são comuns a todos os processos de conhecimento que pretenda realizar, marcando toda atividade de pesquisa. Mas, além da possível divisão entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, ocorrem diferenças significativas no modo de se praticar a investigação científica, em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetivos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar (SEVERINO, 2007, p.118).

identificar lacunas que podem ensejar novas pesquisas em torno do objeto e serviu de parâmetro para compreendermos as ressonâncias do TEC NEP na produção acadêmica no contexto científico do Brasil no período em análise. No ano de 2006 foi desenvolvido apenas um trabalho.

Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. Essa pesquisa de Anjos (2006) foi orientada pela professora Dra. Eunicéia Gonçalves Mendes e estava vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa está inserida no contexto das políticas públicas em Educação Especial no campo da Educação Profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais, com foco no TEC NEP enquanto proposta de expansão de educação e profissionalização nas instituições da RFEPC. A pesquisa teve como objetivo geral:

Conhecer a percepção que os coordenadores de núcleos tem sobre o Programa TEC NEP a fim de avaliar como as diretrizes nele propostas estão sendo implementadas no sentido de garantir acesso, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos profissionalizantes das escolas da Rede Federal (ANJOS, 2006, p. 21).

Em sua Metodologia procedeu a um estudo de campo e teve como instrumento de coleta de dados questionário e análise documental. Os resultados da pesquisa foram descritos e analisados em 12 categorias: a) Características dos informantes e das instituições; b) Histórico da implementação do Programa TEC NEP nas escolas; c) Características do Processo Seletivo; d) As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais; e) Suporte das parcerias; f) Estratégias para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; g) Permanência de alunos nas escolas da rede federal; h) Inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho; i) Financiamento do programa; j) Dificuldades de implementação e gerenciamento; k) Impacto do Programa; l) Sugestões e considerações. Entre os resultados, elencamos os pontos que possuem relevância para o nosso estudo e destacamos os principais resultados obtidos por Anjos (2006) na avaliação da implementação do TEC NEP.

Nas questões relacionadas ao acesso, ainda em 2006 não existiam diretrizes definidoras sobre esse ponto e algumas unidades escolares passaram a adotar o

seu próprio sistema de reserva de vagas. Anjos (2006) indica que, além da reserva de vagas, são necessárias adequações para atender às diversas demandas e situações dos candidatos com necessidades educacionais especiais.

As questões relativas à garantia da permanência dos alunos na RFEPCT destacadas como dificuldades pelos sujeitos da pesquisa de Anjos (2006) foram: formação e capacitação de recursos humanos, acessibilidade, falta de material pedagógico adequado, barreiras atitudinais, falta de sistematização do Projeto Político-Pedagógico, recursos financeiros, contratação de intérpretes e professores surdos, adaptação curricular, suporte para o núcleo com psicólogos e fonoaudiólogos (ANJOS, 2006).

Entre os desafios apontados para a implementação do TEC NEP, Anjos (2006) indica a necessidade do provimento de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações propostas nas orientações da política. Além das questões em torno dos recursos financeiros, aponta as dificuldades para implementação e gerenciamento do TEC NEP. A autora indicou, em seus resultados, a frequência em que as escolas participantes da pesquisa faziam menção às categorias de dificuldade de implementação do Programa que foram as seguintes: recursos humanos, barreiras atitudinais, recursos financeiros, infraestrutura, ingresso na instituição e a promoção de alterações no Projeto Pedagógico (ANJOS, 2006).

As contribuições de Anjos (2006) para essa pesquisa dizem respeito às suas análises em torno do processo de implementação do TEC NEP e refletem que, no ano de 2006, o TEC NEP necessitava de uma reavaliação das ações propostas, com mais planejamento e acompanhamento das ações desenvolvidas e que pudessem estar articuladas as diversas áreas de saúde, transportes, reabilitação e a educação.

Em 2007 encontramos apenas uma produção. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE:** da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. Azevedo(2007) teve a orientação da professora Dra. Sylvana Maria Brandão de Aguiar e esteve vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco. Em sua pesquisa buscou apreender, em sua pesquisa, os efeitos práticos e as experiências desenvolvidas com a implantação do TEC NEP no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), que implantou, em 2005, o TEC NEP em suas ações. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo “analisar o Programa TEC NEP como

uma ação governamental que se propôs a atender a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT” (AZEVEDO,2007, p. 19).

A metodologia utilizada pelo autor foi uma pesquisa exploratória em um estudo de caso. Para a coleta de dados realizou ainda uma pesquisa de campo, com uma investigação local, entrevistas e questionários com os gestores do TEC NEP, alunos, docentes e pessoas que atuam como parceiras do programa. Foi realizada, ainda, investigação documental e bibliográfica.

Os resultados da pesquisa de Azevedo (2007) revelaram que, no processo de implementação do TEC NEP, no CEFET-PE foram realizadas as ações: Institucionalizar o Programa TEC NEP; Melhorias na Acessibilidade da Unidade Sede do CEFET-PE; Iniciação Científica na Temática inclusão; Eliminação de Barreiras Atitudinais no Exame Vestibular; Realização de Evento Interno para Divulgar a Criação do Programa TEC NEP no CEFET-PE; Eliminação de Barreiras Atitudinais nas Matrículas de Alunos Veteranos; Sensibilização e Definição de Atribuições Gerenciais do Programa TEC NEP no CEFET-PE; Localização Física do NAPNE (AZEVEDO, 2007, p. 56,59, 60 e 61).

As ações desenvolvidas no CEFET-PE, no contexto estudado pelo autor, apontam para mudanças nos aspectos: arquitetônicos, de equipamentos disponibilizados na infraestrutura física, nos serviços para adequação do exame de seleção às necessidades especiais dos candidatos, pautando-se também por ações de divulgação dos fundamentos da educação inclusiva e instalação física do NAPNE (AZEVEDO, 2007).

A pesquisa de Azevedo (2007) contribui para o debate em torno do acesso aos Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica, enquanto ação alinhada com o objetivo norteador da política do TEC NEP.

No ano de 2008 também encontramos apenas uma produção. **A educação especial no ensino profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais:** possibilidade de inclusão. A pesquisa de Mota (2008) foi sob a orientação da professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, vinculada ao Programa de Pós- graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A autora estudou sobre as possibilidades de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante da Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA. Assim, buscou fazer a “Avaliação do nível de alcance do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas

com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) nas três Escolas Agrotécnicas da Bahia” (MOTA, 2008, p.2).

Visando atingir o objetivo da pesquisa realizou o levantamento de dados nas três Escolas Agrotécnicas da Bahia: Santa Inês (EAFSI-BA), Senhor do Bonfim (EAFSB-BA) e Catu (EAFB-BA), com maior destaque para a análise executada nessa última Instituição de Ensino. A pesquisa desenvolvida foi de natureza exploratória, com a realização de entrevistas e questionários e apresenta aspectos extraídos das escolas pesquisadas: formação docente, acessibilidade arquitetônica, atitudinal e de comunicação, como também análise de documentos e textos diversos que deram sustentação aos resultados encontrados e para a estruturação de sugestões que buscam ampliar as ações que promovem a inclusão nos Cursos de Nível Técnico das Escolas Agrotécnicas.

Em seus resultados Mota (2008) apontou, que, para a implementação de uma Educação Profissional inclusiva, são necessárias mudanças atitudinais, com a quebra de velhos paradigmas, aceitação e respeito para o convívio com as diferenças. Destacou, ainda, o investimento da instituição no sentido de preparar os servidores para o atendimento educacional na perspectiva inclusiva, com momentos de sensibilização, cursos, leituras e participação em seminários sobre o assunto para os profissionais da educação envolvidos com a aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos por Mota (2008) refletem os limites e os desafios que circundam o processo de implementação de uma política inclusiva, dentro da RFEPCT, voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 2010 a produção acerca do TEC NEP seguiu o quantitativo dos anos de 2006, 2007 e 2008 com apenas uma produção. **A Educação Inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais:** Concepções Docentes e Discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Salinas.

Rodrigues (2010) foi orientada pelo professor Dr. Denis Geovani Monteiro Naiff, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa estudou a inserção e permanência de alunos com deficiência no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)-*Campus* Salinas, buscando identificar como professores e alunos lidam com a questão da inclusão desse tipo de aluno em salas de aulas regulares de ensino, avaliando o conhecimento desses sujeitos em torno da temática inclusiva. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo investigar a representação social de

docentes e discentes do IFNMG- *Campus* Salinas, referente à inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências.

A autora utilizou, como suporte teórico para sua pesquisa, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici¹⁷ e a técnica da Evocação Livre, associada a um questionário. Os dados da pesquisa foram analisados com base no *software* EVOG, que favoreceu a utilização de elementos da representação social para a análise do questionário na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin¹⁸.

Os resultados da pesquisa indicam que, no IFNMG- *Campus* Salinas, a inclusão pode ser uma questão possível, mas existe um longo caminho a ser percorrido, e as adaptações no ambiente físico ainda precisam acontecer.

A dissertação de Rodrigues (2010) contribuiu para a nossa pesquisa por apresentar os limites da formação docente para o trabalho inclusivo e por indicar avanços para a inclusão com mudanças atitudinais, refletidas nos discursos de professores e alunos dos Institutos Federais, colegas de sala dos alunos com necessidades educacionais especiais. As mudanças atitudinais abrem novos espaços para o debate em torno das políticas inclusivas e lançam novos olhares para a implementação do TEC NEP.

No ano de 2011, foram encontradas sete produções, entre as produções duas teses Rosa (2011) e Silva (2011a) e cinco dissertações: Costa (2011), Santos (2011), Silva (2011b), Bez (2011) e Nóbrega (2011).

Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Rosa (2011) foi orientado pela professora Dra. Neusa Maria Dal Ri vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Em sua tese, estudou sobre as políticas públicas educacionais e a implantação do TEC NEP na RFEPCT, tendo como objetivo geral:

Investigar a evolução histórica dos direitos sociais para pessoas com deficiência e a legislação pertinente, considerando as políticas públicas

¹⁷Moscovici rompe com a tradição científica cartesiana, iniciando suas teorias “pelos relações que torna possível o aparecimento de ‘sínteses’ temporárias que dão forma a sujeitos, objetos, indivíduos e sociedades” (SANCOVISCH, 2007, p.5). Dessa forma, Moscovici apresenta uma nova maneira de se fazer psicologia social, ao propor uma reunião entre o psicológico e o social. Esse estudo surge do interesse desse autor de conhecer e explicar como o conhecimento é produzido e transformado, especialmente em conhecimento do senso comum (RODRIGUES, 2010, p. 27).

¹⁸ Para a orientação no processo de análise dos questionários, foi tomada como conjunto de referência principal Bardin, com a análise do conteúdo, no qual a autora diz ser “...um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”(BARDIN, 2002,p.38, *apud* RODRIGUES, 2010, p.40).

educacionais, os direitos sociais e a questão da democratização do acesso à educação, em uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na Rede (ROSA, 2011, p. 25).

A metodologia da pesquisa é descritiva com aplicação de questionário e observação. Na coleta de dados, foi realizada, pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa documental, o autor analisou a legislação, os relatórios, os resultados dos NAPNE e do TEC NEP. A pesquisa teve como sujeitos os Gestores do TEC NEP e os Coordenadores dos NAPNE.

Os resultados da pesquisa de Rosa (2011) revelam problemáticas em torno do acesso dos alunos com deficiência à RFEPCT. Segundo o autor, os cursos em nível médio, a graduação e a grande maioria dos componentes da RFEPCT não possuem uma política que proporcione formas diferenciadas para o acesso dessas pessoas aos cursos regulares das suas instituições. Ainda de acordo com o autor, “seria necessária uma equiparação nas condições de acesso para que se garantisse pelo menos a possibilidade de ingresso de pessoas com deficiência” (ROSA, 2011, p.96).

Rosa (2011) destaca, ainda, em suas análises, que, para a inclusão da pessoa com deficiência na RFEPCT, o desenvolvimento de ações e a atuação do TEC NEP não são suficientes. Isso porque existe a demanda por um esforço público prévio, que teria que ser iniciado na Educação Básica, por serviços de saúde, de reabilitação e de transporte. Caso contrário, “salvo raras exceções, a pessoa com deficiência não chegará às portas do ensino elitizado da Rede” (ROSA, 2011, p.99). Analisou ainda as condições de permanência dos alunos que ingressaram na instituição e buscou entender a forma de participação das pessoas com deficiência nos planejamentos e decisões. Os resultados obtidos com os questionários revelaram que a grande maioria dos NAPNE não possibilitou canais de participação desses alunos ao planejamento de ações desenvolvidas pelo TEC NEP.

Outro aspecto analisado pelo autor remete às questões relativas ao ingresso no mundo do trabalho desses alunos. Os dados da pesquisa revelaram que 72,7% dos Gestores Estaduais pesquisados indicaram a existência da ascensão na carreira acadêmica e profissional desses alunos.

Sendo assim, o autor diz que, embora existam diversos desafios a serem superados, o TEC NEP possui uma parcela de contribuição para a profissionalização dos alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, mas

ele sozinho não pode ser responsabilizado pela não inclusão desses alunos no mundo do trabalho, pois existem diversos fatores que influenciam para que essa inserção seja assegurada.

A tese de Rosa (2011) contribuiu para a nossa pesquisa, ao indicar os limites institucionais impostos para o desenvolvimento da política em análise. Igualmente, nos indica os limites impostos pelo Estado e a demanda por políticas públicas que possam articular ações inclusivas que sejam delineadas desde a educação básica, e que sejam associadas a outros setores da economia.

Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. Costa (2011) teve a orientação da professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. A dissertação versa sobre as ações realizadas pelo NAPNE para a promoção da inclusão na Educação Profissional por meio do TEC NEP. A pesquisa buscou com seu objetivo geral:

Analisar as Ações desenvolvidas pelo NAPNE, no atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, de acordo com o MEC/SETEC na proposição do TEC NEP, relativo ao ingresso na Educação Profissional Tecnológica e à Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE, em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco (COSTA, 2011, p.18).

A autora efetivou um estudo de caso que teve como foco, o NAPNE de uma instituição de ensino em Pernambuco, e utilizou como instrumentos de coletas de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Os resultados da pesquisa, na visão dos alunos, revelaram que a instituição atende ao ingresso na Educação Profissional, por meio do vestibular e obedece aos preceitos das legislações vigentes no contexto brasileiro. Nas questões relativas à permanência e a conclusão com êxito, os alunos destacaram as articulações entre os professores e o apoio para aprendizagem. Ainda segundo os alunos, os recursos técnicos disponibilizados não atendiam às suas necessidades, no entanto, avaliaram a atuação do NAPNE como boa. Eles sugeriram que o Núcleo deveria ter uma maior divulgação, ressaltaram a necessidade do apoio institucional e a aquisição de bens e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA).

Os membros da equipe do NAPNE deram ênfase, segundo a autora, às ações ligadas a palestras/oficinas e às bolsas de extensão. Nas questões relacionadas à permanência e à conclusão, com êxito eles destacaram, assim como os alunos, o apoio à aprendizagem em articulação com os professores. Os aspectos institucionais negativos mencionados pelos membros do Núcleo indicaram a resistência dos professores à educação inclusiva, a desarticulação entre o NAPNE e os setores da instituição e as divergências políticas internas entre os gestores. O aspecto institucional facilitador apontado pelos sujeitos da pesquisa foi o fato de o princípio norteador da educação inclusiva constar no Estatuto dos Institutos Federais. As sugestões para melhoria do atendimento do NAPNE apontavam para aquisição de material permanente/consumo e de novas tecnologias, a valorização da Assessoria de Políticas Inclusivas, a realização de cursos para eliminar as resistências atitudinais e a regulamentação da educação inclusiva na instituição.

Portanto, a dissertação de Costa (2011) contribuiu para a nossa pesquisa por apresentar o olhar dos sujeitos que vivenciam a política do TEC NEP e sentem, na vivência cotidiana, as lacunas, os limites existentes na implementação de uma política inclusiva que, vão desde aspectos estruturais e compra de equipamentos a aspectos institucionais com a desarticulação entre o NAPNE e os demais setores da instituição, e as consequentes disputas das políticas internas que geram a desarticulação de ações.

Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência. A tese de Silva (2011a) foi orientada pela professora Dra. Rosemary Dore vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo insere-se em torno das Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência. A pesquisa teve o “objetivo de examinar as razões pelas quais a educação de pessoas com deficiência serem oferecidas por um sistema diferenciado de escolarização, especialmente no que se refere à formação para o trabalho” (SILVA, 2011a, p.14).

O percurso metodológico da pesquisa constituiu em uma primeira etapa de um mapeamento das políticas para a Educação Profissional, bem como dos programas de Educação Profissional nos quais a pessoa com deficiência tem acesso. A autora realizou, ainda, um estudo da legislação e dos documentos oficiais relativos às políticas de Educação Profissional e de Educação Especial, além de

entrevistas com coordenadores de programas voltados à inclusão de pessoa com deficiência.

Os resultados da pesquisa apontaram processos de exclusão ou de uma inclusão precária, instável e marginal da pessoa com deficiência na organização social e escolar. E que esses são decorrentes do modo de organização econômica, cultural e política do Estado Capitalista, que demarca lugares sociais, não só em função da classe em que o sujeito ocupa, mas também por causa de diferenças raciais, étnicas e de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. Na organização capitalista, segundo Silva (2011a), foram sendo elaborados mecanismos que levam a exclusão da pessoa com deficiência ou sua inserção em espaços restritos de formação. Mecanismos construídos e fundamentados no conceito diferença/deficiência compreendido como inaptidão/incapacidade sendo esse considerado condição imutável das pessoas que eram assim classificadas. O movimento pela inclusão ressignificou o conceito de diferença/deficiência, considerando-o característico da diversidade humana a qual demanda alguns recursos e estratégias específicas para garantir os processos de inclusão. O reconhecimento e o atendimento dessas demandas específicas, no âmbito das políticas universais, constituem um aspecto essencial na efetivação de direitos da pessoa com deficiência ao acesso, permanência e sucesso na escola (SILVA, 2011a).

A tese de Silva (2011a) trouxe significativas contribuições para compreendermos o espaço destinado aos sujeitos da Educação Profissional Inclusiva dentro do modelo capitalista com poucas oportunidades de formação, como também, o contexto que permeou a criação dos programas de educação profissional para pessoas com deficiência, no final da década de 1990, entre eles, o TEC NEP na RFEPCT. Dessa forma, compreendemos melhor como o contexto econômico/político que permeia e impulsiona a criação de programas em detrimento de políticas públicas traz implicações para a sua implementação.

As Políticas Públicas de Educação para a Pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Santos (2011) pesquisou sob a orientação da Dra. Elenilce Gomes de Oliveira vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Em sua dissertação, buscou analisar a Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais em atenção às políticas públicas de

educação, voltadas para a pessoa com deficiência. Diante desse objetivo, a autora justifica a escolha dessa temática, por considerar necessária uma reflexão sobre a proposta de formação profissional para as pessoas com deficiência nos Institutos Federais para que se construa uma política efetiva de inclusão.

A pesquisa tem uma abordagem materialista histórica e dialética, e foi escolhida para a pesquisa, segundo a autora, pelo fato de permitir a análise dos aspectos econômicos, políticos e sociais que interferem na orientação das políticas educacionais desenvolvidas nos Institutos Federais. O estudo utilizou a pesquisa bibliográfica e documental na Legislação Brasileira e nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná, *locus* da pesquisa e suas principais fontes.

Entre os resultados obtidos por Santos (2011), destacamos uma sinopse realizada pela autora, com base nas determinações encontradas nas legislações que tratam da educação para as pessoas com deficiência no ensino regular, apontando os fatores necessários para uma Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva que pressupõe: adaptação curricular; adaptação do espaço físico; formação profissional; sensibilização dos alunos e da comunidade; material didático e pedagógico adaptado; transporte adaptado; articulação entre saúde, educação e assistência social; equipe multidisciplinar; capacitação e especialização dos professores (SANTOS, 2011, p.68).

Dado o exposto, as reflexões e análises da dissertação de Santos (2011) contribuíram para as nossas análises em torno das continuidades, dos desafios e dos movimentos políticos existentes dentro da lógica capitalista para a proposição de uma Educação Profissional, capaz de assegurar a profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Política de Educação Inclusiva no Ensino Técnico- profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão. A pesquisa desenvolvida por Silva (2011b) teve a orientação da professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O estudo gira em torno da inclusão e da necessidade que têm as instituições de ensino de se organizar para a criação das suas políticas e para garantir a sua implementação. A autora apresentou uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Pernambuco no *Campus* Vitória de Santo

Antão, sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnico-profissionalizantes dessa instituição de educação. Nesse sentido, o objetivo geral foi:

Refletir sobre as possibilidades e as dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *campus* Vitória de Santo Antão, envolvendo os seguimentos discentes, docente e técnico-administrativo (SILVA, 2011b, p.2).

O procedimento metodológico de coleta de dados consistiu na análise de documentos e na entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes; para a interpretação, a autora utilizou a análise de conteúdo.

A autora destaca a baixa acessibilidade arquitetônica que compromete a autonomia dos estudantes e revela que o processo de escolarização dos alunos estão mais relacionados aos pressupostos da integração¹⁹ do que da inclusão escolar²⁰. Silva (2011b) revela, em seus resultados, a dificuldade da mudança de paradigma dentro do Instituto estudado, uma vez que as práticas analisadas aproximam-se mais do paradigma da integração que do da inclusão. Esse movimento se faz necessário, visto que, para a mudança de paradigma educativo, é preciso incorporar uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

A dissertação de Silva (2011b) contribuiu para a nossa reflexão em torno da oferta de uma prática educativa inclusiva, já que não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitar os alunos com deficiência. Isto porque não basta apenas a presença física do aluno com deficiência na classe comum para a garantia de inclusão. As instituições de ensino e a RFEPCT precisam estar preparadas para o trabalho com os alunos que chegam até elas independentemente de suas características individuais.

¹⁹ Desde o início dos anos 60, Jiménez (1997) chama a atenção para o surgimento de movimentos que rejeitam a “escola segregadora” e reivindicaram uma “escola especial”, ou uma “Educação Especial”. É o momento no país, em que a proposta segregadora começa a ser substituída pela proposta de integração. A integração surgiu com força baseando-se no princípio da normalização que preconiza propiciar à pessoa deficiente condições de vida as mais semelhantes possíveis às que são oferecidas às pessoas consideradas normais. O processo de integração consistiria na “efetivação de práticas que ampliem ao máximo o potencial de participação da pessoa no ambiente da sua cultura, garantindo a apropriação de direitos e oportunidades do sujeito deficiente utilizar e se beneficiar dos recursos da sua comunidade”(PAULA,1996, p. 103) (SILVA, 2011b, p. 9).

²⁰ Neste trabalho, o conceito de inclusão é entendido a partir dos pressupostos de Pletsch&Braun (2008) que endendem essa política como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais no processo de ensino- aprendizagem (SILVA, 2011b, p.13).

Inclusão Escolar: As experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense- Campus Sombrio. A pesquisa foi orientada também pela professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula vinculada Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A temática de estudo de Bez (2011) emergiu das demandas da sua prática junto aos professores no Instituto Federal Catarinense, *Campus Sombrio*, para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Diante dos desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, teve início, em 2008, o Grupo de Discussão que partiu da justificativa de que vários motivos poderiam gerar a exclusão escolar, e a falta de informações da forma como trabalhar com esses alunos seria uma dessas questões. O Grupo teve como foco: “A relação entre o aluno com uma necessidades específica (temporária ou permanente) e a construção do conhecimento” (BEZ, 2011,p.3). Assim, a pesquisa desenvolvida por Bez (2011) buscou “avaliar o papel do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense, *Campus Sombrio*, enquanto instância formativa, em relação à compreensão sobre a inclusão escolar e a sua influência na prática docente (BEZ, 2011, p.6).

A autora dividiu os procedimentos metodológicos em três fases: exploratória, coleta de dados e análise sistemática dos dados. Na fase exploratória, ocorreu a caracterização do campo da pesquisa. A coleta de dados aconteceu por meio de observação sistemática (diário de campo) e questionário. Na análise dos dados, a autora fez opção pela análise de conteúdo.

Os resultados da investigação desenvolvida revelaram que as principais dificuldades encontradas enfocam as intervenções pedagógicas e as práticas frente às necessidades específicas. Os debates no Grupo levaram a reflexões sobre as necessidades dos alunos, e também sobre a atuação docente, visando identificar e realizar as adaptações em sala de aula, configurando mudanças significativas.

A pesquisa de Bez (2011) contribuiu para o nosso estudo ao sinalizar um caminho possível para o desafio da pouca formação dos profissionais dos Institutos, para o trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

O Processo de seleção de alunos para o Ensino Agrícola como Política de Inclusão: uma análise da experiência do Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. A dissertação de Nóbrega (2011) foi mais uma orientada pela professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula vinculada ao Programa

de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A pesquisa analisa o contexto de mudanças na Educação Profissional e os debates em torno do papel que as Escolas Agrotécnicas desempenham na sociedade e na comunidade rural. Esses debates impulsionaram mudanças no Instituto Federal de Pernambuco- *Campus* Vitória de Santo Antão que, em 2006, propôs mudanças em seu Processo Seletivo, com a intenção de promover a inclusão, democratizar o acesso aos seus cursos e trazer, para dentro dos Institutos Federais, a população rural. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral “Analisar se o atual modelo de seleção de alunos realizado pelo *Campus* Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco e se este constituía, de fato, uma Política de Inclusão” (NOBREGA, 2011, p.1).

A pesquisa utilizou, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, questionários, pesquisa documental e bibliográfica. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos concluintes do curso de Agropecuária no ano de 2010, buscando identificar as razões que os levaram a escolher a escola e o curso pretendido. Foram entrevistados, ainda, os servidores envolvidos no processo seletivo dos alunos.

Os resultados da pesquisa revelaram a possibilidade da realização de um processo seletivo diferenciado do tradicional, permitindo o ingresso de jovens das camadas menos favorecidas, proporcionando-lhes o acesso ao ensino de qualidade e com a garantia de sua permanência. Nesse processo, é fundamental o apoio da gestão para uma proposta de mudança de paradigma no acesso ao ensino público de qualidade, não estando baseado, apenas, na valorização dos aspectos cognitivos.

A pesquisa desenvolvida por Nóbrega (2011) possibilitou a ampliação do debate no que diz respeito ao acesso aos cursos dos Institutos Federais, por alunos que não conseguiam ingressar na instituição devido às barreiras impostas pelo formato do processo seletivo estabelecido. Os dados dessa pesquisa contribuem para o estudo que desenvolvemos sobre a implementação do TEC NEP na RFEPCT, cujo objetivo prevê a garantia de acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos ofertados nos Institutos.

No ano de 2012, encontramos seis dissertações: Bortolini (2012), Rech (2012), Waldemar (2012), Margon (2012), Coimbra (2012) e Machado (2012).

Desafios e estratégias para tornar o IFRS – *Campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva. A dissertação de Bortolini (2012) versa sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves (IFRS- *Campus* BG) no processo de constituição como uma instituição inclusiva. A pesquisa foi orientada também pela professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo: Investigar as ações em curso no IFRS, contemplando as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional com o propósito de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no IFRS-*Campus* BG. Focaliza o acesso, a permanência e a saída com sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais (BORTOLINI, 2012). Os sujeitos da pesquisa foram Gestores do TEC NEP, professores, técnicos administrativos e alunos. Na metodologia, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, revisão bibliográfica, observação direta, entrevistas, questionário e análise documental.

Os resultados da pesquisa de Bortolini (2012) indicaram a existência de quatro alunos incluídos no IFRS-*Campus* Bento Gonçalves. A pesquisadora detalhou, ao longo do seu trabalho, características da deficiência de cada aluno, sua inclusão nos bancos escolares e a atuação do NAPNE de Bento Gonçalves como meio de apoio ao processo de inclusão desses alunos no IFRS- *Campus* BG. Assim, para atender o objetivo, a autora atribuiu ênfase às ações técnicas e pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE estudado.

A pesquisa indicou que a inclusão, no contexto escolar estudado, ainda precisa percorrer um longo caminho, sendo necessária a realização de mudanças. Segundo a autora, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais permitiu a saída da zona de conforto da instituição e dos profissionais que passaram a refletir sobre questões da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional, superando preconceitos e promovendo mudanças atitudinais. Nessa perspectiva, os direcionamentos da política do TEC NEP emergem para garantir o direito social e constitucional à educação e ao trabalho.

A pesquisa de Bortolini (2012) indica, para nós, um caminho de possibilidades ao apresentar suas análises em torno das ações pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE/BG, para garantir condições de acesso, permanência e formação profissional em parceria com professores e alunos. Todavia, sinaliza que ainda existem resistências, barreiras atitudinais e institucionais que ensejam mudanças, como mencionado anteriormente.

O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina. Em sua pesquisa, Rech (2012) teve, como tema, as políticas de perspectiva inclusiva implementadas no Instituto Federal do Estado de Santa Catarina, voltadas para a formação de sujeitos da educação especial. A temporalidade escolhida pela pesquisadora foi de 2005 a 2011, tendo como foco os sujeitos da educação especial que ingressaram na Formação Inicial e Continuada (níveis em que, segunda a autora, foi encontrado o maior número de alunos, caracterizados como sujeitos da educação especial). A pesquisa foi orientada pela professora Dra. Maria Helena Michels vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas de inclusão voltadas à formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) e foi desenvolvida com uma abordagem teórico-metodológica, baseada no materialismo histórico dialético. A autora utilizou, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental, levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa, análise de microdados em educação de 2010, além da entrevista com servidores que trabalham com questões relacionadas à inclusão dentro do Instituto Federal estudado. Ela realizou uma análise do discurso direcionada à inclusão, por considerar que esses sugerem que a inclusão seria a solução para os problemas sociais e modificador das desigualdades sociais.

As análises de Rech (2012) indicaram que as políticas educacionais de perspectiva inclusiva para as pessoas com deficiência divulgam conceitos de caráter humanitário, difundidos e amplamente empregados pelas Organizações Multilaterais²¹. A autora considera que o discurso, apresentado nos documentos e

²¹Organismos ou organizações internacionais, também chamados de instituições multilaterais, são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, dentre outros. Essas organizações podem ser definidas como uma sociedade entre Estados. Constituídas por meio de tratados ou acordos, têm a finalidade de incentivar a permanente

em algumas pesquisas sobre o TEC NEP, busca redefinir o capitalismo, deixando-o com o aspecto mais generoso, sendo portanto, capaz de promover a igualdade o que para ela foge à lógica e aos princípios do capitalismo.

Nesse sentido, a autora revela que as políticas voltadas para a Educação Especial na Educação Profissional não rompem com a atual desigualdade social, apenas procuram legitimar e dar continuidade ao sistema de exploração do capital, justificando as desigualdades sociais e educacionais. Sendo assim, a inclusão assume a característica de abertura dos espaços escolares, para a aceitação das diferenças de caráter humanitário do capital, apresentando ideias de justiça social, diversidade, protagonismo, igualdade de oportunidades, entre outros conceitos. O discurso hegemônico coloca que a inclusão é papel de todos, pautando-se em preceitos que são bem aceitos pela sociedade em geral.

Em virtude do que foi mencionado, o estudo mostra que, ao analisarmos a política norteadora do TEC NEP, precisamos ficar atentos aos movimentos contraditórios, presentes na disputa moldada pelos projetos societários existentes no Brasil. Sendo assim, a dissertação de Rech (2012) contribuiu para o estudo da implementação do TEC NEP por fornecer uma discussão voltada para os discursos políticos e ideológicos existentes nas políticas inclusivas no contexto brasileiro e por apresentar a lógica perversa que sustenta a formulação de políticas que são implementadas de forma contraditória conforme os princípios capitalistas.

Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais. Waldemar (2012) buscou, com a sua dissertação, os elementos necessários para que o Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Ouro Preto, pudesse, efetivamente, incluir pessoas com deficiência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa foi orientada pela Dra. Lucília Regina de Souza Machado no Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA e teve como objetivo geral

Analisar aspectos relacionados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica inclusiva (EPTI) tendo em vista a elaboração de proposições que possam contribuir para tornar esse Instituto um centro de inovação social na institucionalização efetiva e plena desse conceito e de fomento do desenvolvimento local (WALDEMAR, 2012, p. 18).

No percurso metodológico da pesquisa, a autora procedeu a uma análise dos documentos sobre inclusão de pessoas com deficiência de instituições e organizações internacionais e nacionais, do IFMG e das instituições que o constituíram. Na coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos com e sem deficiência, professores, pedagogos, pró-reitores e a coordenadora de Políticas Inclusivas do IFMG, num total de 27 entrevistados. Na análise dos dados coletados, foram realizadas análise do conteúdo e uma descrição estatística.

Os resultados da pesquisa revelaram os avanços, dificuldades e propostas no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão para o desenvolvimento da educação inclusiva no *Campus* Ouro Preto do IFMG, sob o olhar dos entrevistados. Os achados da pesquisa de Waldemar (2011) são relevantes para o nosso estudo por girar em torno de questões da implementação do TEC NEP.

Os dados dos avanços apresentados por Waldemar (2012), no Instituto analisado, indicam a necessidade de ampliação de ações para todas as categorias: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A abertura dos Institutos à inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais impulsionou o enfrentamento de várias dificuldades e desafios em termos de acessibilidade física, atitudinal e pedagógica. Waldemar (2012) indica a necessidade de ajustes para o enfrentamento dessas dificuldades que vão desde a gestão a questões pedagógicas demandando por ações mais sistematizadas dos Institutos Federais e da política norteadora do TEC NEP para que essas instituições possam se constituir em espaços de inclusão.

Acessibilidade e Inclusão Escolar no Ensino Agrícola: um Estudo de Caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência Visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)-*Campus* Santa Teresa.

A dissertação de Margon (2012) está inserida na temática das contribuições da Educação Inclusiva, representa um recorte dentro desse tema mais amplo, destacando, em seu estudo, a acessibilidade física para o atendimento das demandas do aluno com deficiência visual no âmbito da ação do gestor escolar. A

pesquisa foi orientada pelo professor Dr. Denis Giovani Monteiro Naiff vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus* Santa Teresa com o objetivo de “avaliar a acessibilidade física em três dimensões: urbana, arquitetônica e de produtos, para o aluno com deficiência visual no curso Técnico em Agropecuária” (MARGON, 2012, p.4).

A metodologia utilizada foi um estudo de caso com enfoque qualitativo. Na coleta de dados, a autora efetivou análise documental das legislações e normas nacionais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal e publicações ligadas à acessibilidade e inclusão; entrevista não estruturada, observação estruturada e não estruturada que auxiliaram no desenvolvimento de rotas do percurso dos alunos para a avaliação da acessibilidade física. Os procedimentos utilizados na pesquisa foram: revisão teórica sobre o tema; observação do cotidiano escolar; realização de entrevistas na comunidade escolar; construção de um protocolo para a verificação da acessibilidade física no *Campus*; aplicação do protocolo pela pesquisadora com a colaboração de dois componentes da comunidade escolar; avaliação do resultado da aplicação; aprimoramento do instrumento; avaliação final da acessibilidade física (MARGON, 2012, p.21).

Os resultados indicaram que a acessibilidade urbana precisa de ajustes para facilitar os deslocamentos acadêmicos, necessários no cotidiano escolar. Na acessibilidade arquitetônica, as construções não estavam de acordo com os padrões das normas, apresentando escadas sem corrimão, ausência de mapa tátil para ajudar na localização, falta de placas com letras grandes e contrastantes para alunos com baixa visão; nos espaços não existia piso tátil de alerta, esses, entre outros aspectos, marcam a demanda por um olhar mais sensível para as questões de acessibilidade nas instituições públicas.

Contudo, a acessibilidade de produtos foi oportunizada, por meio do Projeto de adequação didática e pedagógica de acessibilidade, apresentado ao MEC/SETEC, em março de 2010, o que possibilitou a aquisição de: multiplano, soroban, reglete e punção, *software* leitor de tela, *software* conversor de texto, *software* ampliador de tela, teclado em Braille, máquina Braille, gravador digital, calculadora sonora e *notebook*. A escola já possuía máquina Perkins e uma impressora Braille emprestada por outro *Campus* do Instituto Federal. Além desses

equipamentos, houve a contratação de um professor especializado para prestar atendimento adequado aos alunos com deficiência visual. No entanto, o *site* do *Campus* não estava acessível para alunos com deficiência visual e só existiam livros em Braille para duas disciplinas e uma Bíblia Sagrada (MARGON, 2012, p.29).

Embora existam diversos desafios em torno da acessibilidade urbana, arquitetônica e de produtos, a autora identificou que a comunidade escolar encontra-se sensível à causa da inclusão e que o NAPNE desenvolve ações pedagógicas de apoio a esses estudantes. Por todos os elementos apresentados, a pesquisa possui relevância e contribui para o debate acerca da implementação do TEC NEP, por buscar caminhos para a acessibilidade dos espaços nos Institutos e para a ampliação de ações do NAPNE.

Aluno com Deficiência Visual: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na História e na Memória do Instituto Federal do Pará- *Campus* Belém de 2009 a 2012. A dissertação Coimbra (2012) teve como orientador o Dr. José Gerardo Vasconcelos vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa teve como objeto a inserção da pessoa com deficiência visual no contexto da transversalidade da Educação Profissional Inclusiva em uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) no *Campus* Belém. A delimitação do tempo da pesquisa foi a formação profissional em nível Técnico Integrado ao ensino médio no período de 2009 a 2012. Assim, o estudo teve como objetivo geral a

Análise do processo de inserção de alunos com deficiência nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* Belém/IFPA, na perspectiva da política nacional de Educação Inclusiva na Educação Profissional, a partir do estudo de caso de um aluno com deficiência visual (COIMBRA, 2012, p.20).

Na metodologia, a autora desenvolveu uma pesquisa de abordagem exploratória, com a combinação da história de vida do aluno com deficiência visual e o estudo de caso, inseridas no contexto teórico- metodológico da História e da Memória da Educação. Na coleta de dados, foram utilizadas: entrevista semiestruturada, análise de documentos e a observação participante.

Os resultados da pesquisa revelaram que as condições existentes nas práticas educativas do *Campus* Belém/IFPA situam-se numa relação subjugada de

atendimento educacional à pessoa com deficiência e que a concepção ideológica está em transição entre o paradigma da integração para inclusão.

A pesquisa de Coimbra (2012) apresenta, em seus resultados elementos significativos que contribuem para as nossas análises concernentes à implementação do TEC NEP. Dessa forma, nos dados sobre a inserção do aluno com deficiência visual no *Campus* Belém suas políticas, processos, práticas pedagógicas e institucionais a realidade do IFPA apresentada por Coimbra (2012) indica que, embora existam movimentos de desarticulações da política central do TEC NEP, as ações dos NAPNE permanecem e continuam a ser instituídas.

Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Agrícola: Experiências Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* São João Evangelista-MG. A dissertação de Machado (2012) foi orientada pela professora Dra. Amparo Villa Cupolillo vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A temática de estudo de Machado (2012)²² emergiu de questões mobilizadas na sua prática enquanto professora na área de História e Geografia com alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, a autora buscou compreender como o desenvolvimento da autonomia e da emancipação podem ser revelados por meio da prática docente, gerando questões inerentes à formação docente na contemporaneidade, que podem contribuir para a inclusão desses alunos. A pesquisa teve o objetivo de investigar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, com base nas experiências docentes, vividas no cotidiano de uma escola de Educação Básica Tecnológica, pertencente à rede pública federal, abordando questões relacionadas à formação de professores, inicial e continuada, e as práticas docentes que contribuem para a organização de escolas inclusivas (MACHADO,2012).Na coleta de dados, houve entrevistas semiestruturadas com os professores da escola, campo da pesquisa.

Os resultados alcançados com esta pesquisa indicam que a formação de professores pouco tem contribuído no combate e na superação da exclusão dos estudantes com necessidades especiais. A parceria e a troca entre os profissionais da escola possibilitam a construção de uma rede de apoio, em que são

²²Nas buscas realizadas, encontramos a dissertação com o sobrenome Machado (2012). Contudo, ao analisarmos a dissertação completa, observamos o acréscimo do sobrenome Pimenta.

compartilhadas as experiências do cotidiano para o enfrentamento dos desafios da inclusão. Nessa rede de apoio, os professores consultados na pesquisa de Machado (2012) indicaram a importância da atuação e das ações desenvolvidas pelo NAPNE.

Embora o enfoque da pesquisa de Machado seja a formação dos professores, os resultados revelam aspectos relacionados às ações e à atuação do NAPNE junto aos professores, tais como: as questões de acessibilidade física e arquitetônica, os aspectos educacionais e pedagógicos do projeto pedagógico da instituição estudada e as questões associadas à Educação Profissional na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, diante dos desafios docentes e institucionais. Tudo isso faz parte de um cenário que sedimenta e legitima uma política voltada para as questões da inclusão dentro da RFEPCT. Assim, essa pesquisa contribuiu para o estudo da implementação do TEC NEP por englobar questões voltadas para a inclusão e a garantia do direito constitucional à educação.

No ano de 2013, foram encontradas quatro dissertações: Zamprogno (2013), Bettin (2013), Oliveira (2013) e Moura (2013).

As Políticas de Inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. A dissertação de Zamprogno (2013) foi orientada pela professora Dra. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Zamprogno (2013) apresenta, em seu estudo, a temática das políticas de inclusão na Educação Profissional. A autora traz o direito à educação e defende a educação inclusiva como uma perspectiva voltada ao atendimento de todos. Ela considera que a inclusão é um campo que abrange não apenas, as pessoas com deficiência, mas também os demais indivíduos que são marginalizados do processo em função da diversidade, envolvendo etnia, gênero, questões sociais, culturais, entre outras. Esta dissertação busca em seu objetivo:

Investigar como são delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), considerando a educação como um direito social e a dimensão profissional e tecnológica como modalidade de ensino que visa formação, preparação e inserção no mercado de trabalho (ZAMPROGNO, 2013, p.12).

A pesquisa desenvolveu um estudo de caso investigando os 17 *Campi* implantados no Espírito Santo, além da reitoria do IFES. Essa pesquisa permitiu

verificar nos documentos oficiais e no discurso de seus gestores, como a inclusão é pensada na instituição e como são identificados os movimentos que ocorrem, nesses espaços capazes de constituir a concepção de educação inclusiva. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas não estruturadas. A investigação teve como eixo temático: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da EaD, a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos *campi* para pensar uma educação para todos.

Os resultados da pesquisa indicaram a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-los. A autora destacou, ainda, a necessidade de a instituição concentrar esforços na implantação de políticas mais estruturadas, pensando na educação para todos. Além desses resultados, a pesquisa de Zamprogno (2013), no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, apontou os desafios da acessibilidade arquitetônica dos prédios do Instituto em questão.

Dessa forma, a pesquisa de Zamprogno (2013) contribuiu para as nossas análises acerca da implementação do TEC NEP, pelo fato de analisar o processo de implantação do NAPNE no IFES.

Política Educacional de Educação Inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio Grandense/ *Campus Pelotas*. A dissertação de Bettin, 2013 foi orientada pela Dra. Andréa Valente Heidrich vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas. A autora buscou, em sua pesquisa, desvelar a realidade de uma escola inclusiva em suas possibilidades e limitações. Ela apresenta, em sua pesquisa, que para a política de inclusão de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSUL/ *Campus Pelotas*, faz-se necessário reafirmar a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar no compromisso com a inclusão.

Na pesquisa, a autora levou a efeito um estudo de caso, tendo como objetivo configurar o processo de inclusão de alunos com deficiência que ocorre no IFSUL/ *Campus Pelotas* (BETTIN, 2013, p.17). Visando alcançar o objetivo, foram realizadas análise documental e entrevista semiestruturada.

Os dados indicam que, embora existam dificuldades e desafios que precisam ser superados, a implantação dos NAPNE, enquanto ação da política do TEC NEP,

tem obtido uma avaliação positiva, traduzida no reconhecimento por parte de gestores, professores, coordenadores e alunos sobre a sua relevância e potencial para contribuir para o estabelecimento de ações, capazes de articular caminhos para a constituição de uma educação inclusiva.

Narrativas de alunos e profissionais sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma Instituição Federal de ensino, Oliveira (2013). A dissertação foi orientada pela professora Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco.

A temática da dissertação de Oliveira (2013) emergiu da escuta atenta dos alunos e profissionais do Instituto pesquisado sobre suas necessidades. A pesquisa teve como objetivo analisar as narrativas de profissionais e de estudantes com necessidades especiais, matriculados em uma Instituição Federal de ensino, no intuito de verificar a implementação de ações que justifiquem a divulgação de que a instituição adota o modelo inclusivo (OLIVEIRA, 2013, p.15).

Em sua metodologia, a autora optou por um método descritivo e utilizou, para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, com a utilização dos conteúdos na íntegra e a observação. Os resultados indicaram que a instituição apresenta a intenção de incluir os estudantes que o procuram, todavia ainda existem muitos desafios a serem superados para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam usufruir, de fato, dos direitos garantidos por lei.

A autora indica o descompasso entre os documentos do Instituto Federal estudado e a prática vivenciada, configurando o despreparo dos Institutos para essa questão. Ainda nessa perspectiva, a autora apresenta uma sequência de lacunas, que foram observadas nas análises, bem como os benefícios para a instituição e disponibiliza sugestões para a melhoria do atendimento aos alunos. A autora passou a identificar, na realidade da aplicação do modelo inclusivo, uma diferença entre o que é preconizado na lei e o que a prática permite, devido à falta de conhecimento, recursos (financeiros e humanos), capacitações e equipamentos.

Os resultados obtidos pela autora contribuiriam para a nossa pesquisa por apresentarem a distância existente entre o que está previsto na lei e as condições reais para a sua realização na prática.

A Política de Inclusão na Educação Profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ *Campus* Recife, Moura (2013a). A dissertação foi orientada pelo professor Dr. Wilson Honorato Aragão vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.

A temática de pesquisa de Moura (2013a) demonstra que, embora existam documentos legais e políticas que orientam o acesso da pessoa com deficiência na Educação Profissional, os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar 2011 indicam que a Educação Profissional é a modalidade de ensino que menos matricula alunos com deficiência. Devido a esses fatores, a autora buscou esclarecer a existência ou não, de uma política de inclusão, tendo o Instituto Federal de Pernambuco- *Campus* Recife como campo empírico de pesquisa. A pesquisa teve como objetivo geral “analisar a política de inclusão no Instituto Federal de Pernambuco- *Campus* Recife, no período de 2005 a 2013” (MOURA, 2013a, p.16).

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, sendo desenvolvido um estudo de caso e, para atingir os objetivos foram realizados levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada.

Os resultados indicam que os documentos legais orientam a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional. Embora alguns programas já venham sendo implantados dentro da RFEPC, os depoimentos dos estudantes entrevistados mostram a contradição entre o discurso oficial da política de inclusão, o contexto de acessibilidade e a formação do professor.

Os resultados apresentados pela autora contribuíram para a nossa pesquisa por indicar necessário o debate sobre a importância dos NAPNE como espaços de reflexão e desenvolvimento de ações do TEC NEP, visando assegurar condições de inserção laboral, com um sistema de acompanhamento eficiente do processo formativo desses alunos, com a promoção de estágios, garantia de espaços de diálogo entre a instituição de ensino e o mundo do trabalho.

No ano de 2014, foram encontradas duas dissertações, Marques (2014) e Carlou (2014), e a tese de Esteves Neto (2014).

Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. A dissertação de Marques (2014) foi orientada pela professora Dra. Amaralina Miranda de Souza vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

Em sua pesquisa, Marques (2014) trata da inclusão na Educação Profissional, como forma de propiciar condições de acesso e de permanência para alunos com necessidades educacionais especiais ou para todas as pessoas, independentemente das suas condições gerais, respeitando, assim, o direito à educação e ao trabalho, para que todos sejam tratados de forma igualitária. Assim, o estudo teve como objetivo geral “analisar a estrutura física e tecnológica utilizadas pelo IFB para apoio ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, com vistas a oferecer elementos que favoreçam a institucionalização das políticas inclusivas no seu campus” (MARQUES, 2014, p.28).

Em sua metodologia, a pesquisadora procedeu a um estudo de caso e utilizou, como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa: coordenadores, direção, professores e alunos.

Os resultados identificaram a falta de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência. A autora indica que o Instituto Federal de Brasília apresenta um planejamento, ainda incipiente, para a implementação de ações de inclusão. Os projetos inclusivos são desenvolvidos sem a infraestrutura adequada, em relação aos recursos físicos e humanos. A pesquisa revelou ainda, a inexistência de registros exatos que indiquem formalmente o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição. Segundo Marques (2014), sequer, os dados do registro Acadêmico se encontram atualizados:

Foi observado que o Registro Acadêmico de cada campus não apresenta essa ocorrência, cabendo aos núcleos identificar os alunos com deficiência e executar suas ações. Assim, não há a formalização do quantitativo dos alunos com deficiência bem como a identificação e registro de cada caso no setor que trata da vida acadêmica dos discentes (MARQUES, 2014, p. 127).

Dessa forma, os resultados revelados contribuíram para a nossa pesquisa, pois a falta de um registro preciso impede o planejamento de ações, a avaliação das ações desenvolvidas, a busca por financiamento e recursos, e, ainda, a contratação de profissionais especializados. Os dados mais exatos são necessários à implementação da política norteadora do TEC NEP, para que possa garantir condições de acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT, já que a ausência de dados oficiais sobre esses alunos

denuncia a falta de operacionalização das leis, decretos e políticas existentes, fato esse que não viabiliza a inclusão desses alunos na Educação Profissional.

Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ. A dissertação de Carlou (2014) foi orientada pela professora Dra. Rosana Glat vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa está inserida na temática que estuda o papel dos gestores pedagógicos para a efetivação de ações, capazes de identificar as possíveis barreiras que interferem no desenvolvimento das práticas de inclusão. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral “identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)” (CARLOU, 2014, p.17). Os participantes da pesquisa foram os diretores do *Campus* e coordenadores de NAPNE.

A autora optou, em sua metodologia, pela análise do conteúdo proposta por Bardin e realizou entrevistas semiestruturadas com dez diretores de *Campus* e seis coordenadores de NAPNE. Sobre o NAPNE, a autora indica que ele tem como objetivo desenvolver ações de implantação e implementação de políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições da RFEPCT de ensino.

Os resultados obtidos sobre a inclusão na Educação Profissional por meio da ação do NAPNE revelaram que os gestores do IFRJ percebem que a Instituição é responsável pela inclusão e que precisa construir novas práticas para atender a essa demanda. Contudo, os gestores entendem que a formação docente constitui-se no principal desafio e que o NAPNE teria, como função a complementação da formação docente. Nesse sentido, o atendimento aos alunos não foi apontado como objetivo principal, justificado pelo baixo número de matrículas no IFRJ. A pesquisa apontou que a função do NAPNE não está consolidada na instituição. Os gestores atribuem ao NAPNE o papel de preparação da comunidade do IFRJ para a inclusão, no entanto, essa preparação, segundo a autora, ficou mais no campo das ideias do que das ações efetivas.

Os resultados da pesquisa de Carlou (2014) apresentam a visão dos gestores em relação às e à função do NAPNE. Essa visão difusa reflete o baixo investimento em ações efetivas que produzam resultados significativos, capazes de favorecer

inclusive o acesso de um maior número de alunos à RFEPCT, revertendo o baixo número de matrículas nessa modalidade de ensino.

Preconceito e contato intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. A tese de Esteves Neto (2014) aborda a questão do preconceito. A pesquisa desenvolvida foi orientada pela Dra. Ana Raquel Rosa Torres vinculada Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Mato Grosso e teve como objetivo geral investigar o preconceito e o contato intergrupar nos NAPNE, relacionados à inclusão escolar em classe comum. A pesquisa de Esteves Neto teve, como aporte teórico, a teoria das representações sociais e aplicou o método descritivo explicativo com abordagem qualitativa e quantitativa. O instrumento utilizado foi um questionário semi estruturado, tendo, como sujeitos da pesquisa, 118 integrantes – professores e administrativos – dos NAPNE, dos Institutos Federais.

A RFEPCT, ao repensar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ofertada em suas instituições, deve voltar-se ao investimento em infraestrutura física, formação dos atores da educação profissional: professores, técnico-administrativo, entre os outros profissionais da instituição. As ações desenvolvidas no NAPNE deveriam incentivar as práticas inclusivas com a capacitação de seus membros, com a disponibilização de estrutura adequada e a captação de novos alunos que pudessem ingressar na instituição.

A pesquisa de Esteves Neto (2014) contribuiu para o nosso estudo por identificar as questões relativas ao preconceito intergrupar, os limites institucionais e as condições dos NAPNE para a oferta das ações da política norteadora do TEC NEP.

No tópico seguinte, organizamos os avanços, limites e desafios apresentados nas pesquisas analisadas que trazem contribuições para o nosso estudo.

3.4 O TEC NEP: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS APONTADOS NOS RESULTADOS DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

A análise da produção acadêmica acerca do TEC NEP revela os avanços, limites e desafios quanto ao acesso, à permanência, à acessibilidade, à conclusão e à inserção no mundo do trabalho. Esses estão organizados nas Figuras 5, 6 e 7. Na

Figura 5, organizamos os avanços obtidos com a implementação do TEC NEP, apontados pelos autores analisados.

Os resultados organizados na Figura 5 contribuem para as nossas análises em torno dos avanços identificados pelos autores das pesquisas referentes às ações do TEC NEP. Nos avanços apontados nas questões relativas ao acesso, foram destacados a sensibilização da RFEPCT e a realização de processos seletivos adaptados. Os avanços, embora tenham promovido a sensibilização da RFEPCT para as questões relativas à inclusão, não apresentam ações sistemáticas de atuação dos NAPNE nos processos seletivos e na garantia das condições de acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais à RFEPCT. Os resultados indicam uma lacuna de ações que começa no processo inicial de ingresso de alunos NEE à instituição.

Figura 5: Quadro dos avanços apontados pelos autores com a implantação do TEC NEP: 2006- 2014

AUTORES	AVANÇOS
Anjos (2006)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Sensibilização dos profissionais da RFEPCT
Azevedo (2007)	ACESSO 1. Processo seletivo adaptado 2. Matrículas sem barreiras atitudinais PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Projeto de iniciação científica 2. Realização de evento para divulgar o TEC NEP 3. Implantação da sala do NAPNE (equipamentos)
Mota (2008)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Formação e capacitação de Recursos Humanos 2. Ações desenvolvidas pelos NAPNE 3. Mudanças no PPP para uma proposta inclusiva 4. Receptividade de professores e alunos para receber alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares
Costa (2011)	ACESSO 1. Adaptações no processo seletivo 2. Meta- acesso à Educação Profissional. Ações: Apoio técnico no concurso vestibular, provas adaptadas, provas em local especial PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Meta: divulgação do NAPNE. Ações: Comunicação através do NAPNE, professores da escola, alunos da instituição 2. Meta: Eventos internos e/ou externos de sensibilização e projetos de extensão. Ações: Oficinas e palestras e também na área de acessibilidade 3. Meta: Permanência e conclusão com êxito. Ações: contato entre os alunos e professores, suporte tecnológico, apoio psicológico, apoio na aprendizagem 4. O princípio norteador da educação inclusiva constar no estatuto do IF
Silva (2011a)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. O reconhecimento e atendimento dessas demandas específicas, no âmbito das políticas universais, é um aspecto essencial na efetivação de direitos da pessoa com deficiência ao acesso, permanência e sucesso na escola.
Santos (2011)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitação e especialização dos professores 2. Equipe multidisciplinar 3. Material didático e pedagógico adaptado 4. Adaptação do espaço físico 5. Adaptação curricular 6. Sensibilização dos alunos e da comunidade
Silva (2011b)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptação do currículo, atividades e aulas práticas
Bez (2011)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Superação da baixa formação docente com a articulação do “Grupo de Discussão”,
Bortolini (2012)	<p>ACESSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Provas adaptadas. <p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptação de materiais pedagógicos 2. Disponibilização de tecnologia assistiva 3. Monitor acompanhando e aulas de reforço 4. PPI envolvendo a inclusão educacional 5. Mudança na visão de alguns professores e colegas de sala de alunos com necessidades educacionais especiais 6. Mudanças no espaço físico da instituição <p>CONCLUSÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilidade de estágio.
Waldemar (2012)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <p>No ensino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilização de profissionais 2. Formação dos NAPNE 3. Contratação de Instrutores de Libras 4. Recursos para Acessibilidade 5. Entrada de alunos NEE na instituição 6. Contratação da professora com deficiência sensorial (surdez) 7. A busca por conhecimento 8. A informação multicampi <p>Na pesquisa (menor incidência de respostas dos sujeitos da pesquisa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Servidores pesquisando 2. Aplicação de recursos na área 3. Criação do Departamento de Pesquisa 4. Parceria com a Fapemig 5. A semana de C&T. <p>Na Extensão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Início do curso de Libras 2. Projeto segundo tempo 3. Projeto Timbalé 4. Curso de inclusão digital 5. Programa Mulheres Mil 6. Projeto Biblioteca Comunitária 7. Projeto Instituto Solidário 8. Oferta de Seminários gratuitos <p>Na Gestão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Constituição do Grêmio 2. Planejamento participativo 3. Direção acessível 4. NAPNE como centro de custo
Coimbra (2012)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ações do NAPNE 2. Adaptações 3. Tecnologia Assistiva
Oliveira (2013)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudantes que concluíram o curso, apesar das dificuldades 2. Obras físicas: construção de banheiros adaptados, rampas e elevador 3. Oferta de curso de LIBRAS 4. Aquisição de alguns livros em Braille para a Biblioteca 5. Documentos internos com alusão às necessidades desses estudantes.

Carlou (2014)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Implantação do NAPNE como fator para sensibilização e socialização.
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Os avanços nas questões relativas à permanência e à acessibilidade sinalizam para a abertura da Rede com a promoção de eventos, implantação dos NAPNE, formação docente e mudanças institucionais. Contudo, não identificamos um direcionamento para o desenvolvimento das ações de promoção das condições efetivas de acesso, permanência e a acessibilidade desses alunos nas instituições pesquisadas.

Na Figura 6, buscamos captar, nas pesquisas analisadas, os limites existentes para o processo de implementação do TEC NEP e do desenvolvimento das ações do NAPNE.

Figura 6: Quadro dos limites apontados pelos autores para o desenvolvimento das ações do TEC NEP: 2006 - 2014

AUTORES	LIMITES
Anjos (2006)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Necessidade de Políticas públicas intersetoriais 2. Baixo número de matrículas
Mota (2008)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Baixo número de matrículas 2. O mercado de trabalho não oferece condições para o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao mundo do trabalho
Rosa (2011)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Baixo acesso de alunos com necessidades educacionais especiais e classes populares a RFEPCT 2. Baixa participação dos alunos com deficiência na tomada de decisões sobre as ações; 3. Os limites estão relacionados a necessidade de políticas intersetoriais e ações desde a educação básica; 4. Precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da RFEPCT.
Santos (2011)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Articulação entre saúde, educação e assistencial social 2. Transporte adaptado.
Bortolini (2012)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Pouca visibilidade do programa.
Oliveira (2013)	ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE ²³ 1. Os candidatos a o exame de seleção com NEE devem formalizar as suas necessidades desde a inscrição. 2. Intermediar com os outros setores o que pode ser feito para melhorar o espaço físico, o currículo, o reforço (contraturno), a avaliação, a acessibilidade, parceria para atendimento especializado. 3. O NAPNE deve apresentar-se na aula inaugural para divulgação dos estudantes novatos sobre a existência do serviço. 4. Ter conhecimento dos alunos evadidos e saber por que se evadiram, com a proposta de melhorar, se necessário, a atenção para esses alunos. 5. Acompanhar a matrícula dos estudantes, ajudando-os com computadores, intérprete, interpretações dos dados e resolução de problemas. 6. Reunir professores da turma de estudantes com NEE com sugestões, experiências e capacitação. 7. Informar, semestralmente, o trabalho realizado com esses estudantes com NEE e o que está planejado para o futuro. 8. Procurar os setores competentes para adaptar o curso à realidade do estudante com NEE.

²³A autora classificou como sugestões para um trabalho efetivo. Nesse sentido, interpretamos como limites existente nas ações desenvolvidas pelos NAPNE e foram transcritos na íntegra pela relevância para o nosso estudo.

	<p>9. Iniciar uma socialização entre os estudantes com NEE, com reuniões e participação em eventos e cursos.</p> <p>10. Elaborar um relatório de atendimento desses estudantes: como chegou, quando chegou, que progresso, sua história, sua experiência, estudantes evadidos e seus motivos.</p> <p>11. Solicitar ao responsável pelos dados do sistema acadêmico que identifique o estudante com NEE no sistema de forma a providenciar a cada semestre a localização da sala, professores, bem como satisfazer outras necessidades dos estudantes e de levantamentos ou pesquisas.</p>
Esteves Neto (2014)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <p>1. A Política pública de inclusão na forma como se encontra provoca preconceito institucional, ensejando ajustes operacionais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Os resultados expostos na Figura 6, com os limites do TEC NEP apresentados pelos autores, revelaram a necessidade de políticas intersetoriais; o baixo número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais e a pouca visibilidade do TEC NEP dentro da RFEPCT. Esses limites indicam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca da política de educação inclusiva que vem sendo desenvolvida na RFEPCT. Segundo Cury (2005, p. 15) as políticas inclusivas

[...] têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade.

Assim, os dados sinalizam para a necessidade de uma revisão institucional dos caminhos que devem nortear a política do TEC NEP. Os limites apresentados revelam questões que precisam ser modificadas nos direcionamentos da política, para que as desigualdades no acesso, os desafios para a permanência, a acessibilidade, a conclusão e a inserção no mundo do trabalho possam ser garantidas.

Na Figura 7, organizamos os desafios apontados pelos autores nas questões relativas ao acesso, permanência e acessibilidade nas ações desenvolvidas pelos NAPNE.

Figura 7: Quadro dos desafios apontados pelos autores com a implantação do TEC
NEP: 2006 - 2014

AUTORES	DESAFIOS
Anjos (2006)	<p>ACESSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reserva de vagas (em algumas instituições) 2. Processo seletivo adaptado (em algumas instituições) 3. Acessibilidade e infraestrutura adaptada <p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação e capacitação de Recursos Humanos 2. Acessibilidade 3. Falta de material pedagógico adequado 4. Barreiras atitudinais 5. Falta de sistematização do Projeto Político Pedagógico 6. Recursos financeiros 7. Contratação de intérpretes e professores surdos 8. Adaptação curricular 9. Suporte para o núcleo com psicólogos e fonoaudiólogos <p>CONCLUSÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 75,9% Não possuem banco de dados sobre o encaminhamento de alunos NEE para o mercado de trabalho.
Mota (2008)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar a instituição para constitui-se como espaço inclusivo.
Rodrigues (2010)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professores reconhecem a lacuna na sua formação para atuar na educação inclusiva, mas legitimam o direito à diversidade.
Rosa (2011)	<p>ACESSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demanda por processos seletivos adaptados para garantia desse direito. <p>CONCLUSÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os gestores estaduais relataram a existência da ascensão acadêmica e profissional. 2. Falta de acompanhamento dos egressos e da inserção no mercado.
Costa (2011)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Barreiras atitudinais de professores; 2. Desarticulação entre o NAPNE e os setores do Instituto Federal; 3. Divergências políticas internas entre os gestores; 4. Recursos técnicos para atender os alunos. <p>CONCLUSÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ocorreu o encaminhamento para o estágio segundo registro do NAPNE de relatório de estágio.
Santos (2011)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação Profissional
Silva (2011b)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas no acesso ao campus e a estrutura física 2. Baixa formação docente
Nóbrega (2011)	<p>ACESSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanças no processo seletivo 2. Garantia de acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais e da zona rural
Bortolini (2012)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Barreiras atitudinais 2. Mudanças nos currículos e nos processos avaliativos
Waldemar (2012)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <p>No Ensino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta conhecimento dos professores 2. Falta de acessibilidade física 3. Falta de aceitação dos alunos 4. Falta de material didático 5. Professor ignora aluno

	<p>6. Professor ignora intérprete 7. Falta de pessoal treinado 8. Falta de significado da matéria 9. Falta de formação em Educação Especial 10. Falta de reconhecimento dos direitos</p> <p>Na pesquisa 1. Faltam instalações apropriadas 2. A comunicação 3. Falta de investimento</p> <p>Na extensão 1. Falta de acompanhamento 2. Falta de estrutura 3. Falta envolver a comunidade 4. Falta de intérpretes de Libras 5. Falta de softwares 6. Falta de política de inclusão 7. Falta de interesse dos alunos 8. Falta de equipamentos</p> <p>Na gestão 1. Falta de recursos 2. Falta de abertura e incentivo 3. Preconceito 4. Falta de acompanhamento 5. Falta de divulgação das ações 6. Falta de interesse dos alunos 7. Imaturidade organizacional 8. Falta de estrutura 9. A comunicação 10. A própria cultura</p>
Margon (2012)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Acessibilidade urbana, arquitetônica e de produtos para alunos com deficiência visual.</p>
Machado (2012)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Acessibilidade física e arquitetônica; 2. Educação Profissional e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais desafios docentes e institucionais</p>
Zamprogo (2013)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Recursos Humanos 2. Formação dos professores 3. Acessibilidade Física</p>
Bettin (2013)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Formação Continuada 2. Participação de toda a comunidade no processo de inclusão 3. Estudo sobre cursos profissionais ofertados versus o potencial do aluno com necessidades educacionais especiais 4. Realização pesquisa</p>
Oliveira (2013)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE²⁴ 1. O Instituto não atende às normas de acessibilidade física, acessibilidade comunicacional, como também acessibilidade ao BRAILLE, dentre outros.</p> <p>2. O atendimento as pessoas com NEE ainda é muito incipiente não dispondo de pessoal capacitado, intérpretes de LIBRAS, apoio para os que têm visão reduzida ou cegueira.</p> <p>3. O atendimento aos alunos deve ser implementado desde a inscrição, nos primeiros contatos do estudante com os profissionais, seguindo-se a matrícula obrigatória com sua documentação.</p> <p>4. A existência do NAPNE parece que até agora não conseguiu avançar nos propósitos dele esperados e a divulgação que deveria estar no site do IF, campus pesquisado.</p> <p>5. Flexibilização do currículo.</p> <p>6. Atendimento especializado.</p> <p>7. Capacitação dos profissionais e a aprendizagem da língua de sinais, ferramenta necessária</p>

²⁴Em virtude da relevância das colocações apresentadas pela autora, utilizamos, na íntegra, os desafios/ dificuldades obtidas com o resultado da pesquisa por ela desenvolvida.

	<p>na sua prática.</p> <p>8. O IF não conhece os alunos com NEE que entram.</p> <p>9. Estudantes e servidores precisam ser sensibilizados e conscientizados.</p> <p>10. Os dados evidenciam os vários fatores que revelam a precariedade de apoio: o desconhecimento do diagnóstico de cada estudante para soluções, falta de professor especialista para ajudar docentes e estudantes, com estratégias individualizadas bem como as dificuldades acadêmicas não resolvidas (OLIVEIRA, 2013, p. 124 e 125).</p>
Carlou (2014)	<p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE</p> <p>1. Acessibilidade.</p> <p>2. Formação docente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Os resultados organizados, na Figura 7, indicam os diversos desafios que a política norteadora do TEC NEP enfrentam no processo de implementação e no desenvolvimento das ações dessa política. Desse modo, ao avaliarmos de forma sistemática essa política fez-se necessária a identificação dos avanços, limites e desafios, como ressonâncias dessa implantação, pois compreendemos a “avaliação como um processo sistemático, de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p.15).

Os desafios englobam diferentes aspectos que vão desde as questões relativas ao acesso, visto que existe a demanda para ampliar o debate acerca da reserva de vagas; a realização de processos seletivos adaptados e a garantia das condições de acessibilidade. Assim, ao realizarmos uma avaliação dessa política, devemos considerar os seus processos e produtos que são resultados das ações desenvolvidas pelos NAPNE.

Portanto, os desafios nas questões relativas à permanência possuem naturezas diversas e refletem as ações que precisam ser ampliadas para a obtenção de melhores resultados dessa política. Esses desafios dizem respeito a estas questões: formação e capacitação dos docentes e dos funcionários das instituições de ensino; contratação de profissionais especializados; a necessidade de formação de uma equipe multidisciplinar para aprimorar as condições de atendimento; a necessidade da produção e oferta para os alunos de materiais adaptados; adaptação curricular, mudanças nos currículos, e nos processos avaliativos; a superação de desafios presentes nas questões relativas à acessibilidade; os desafios estão presentes ainda na falta de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das ações do NAPNE.

Os desafios apresentados refletem as atividades e as ações que deveriam ser asseguradas pelos NAPNE e pela RFEPCT na implantação da política do TEC NEP. Contudo, ao avaliarmos um processo de implementação, precisamos considerá-lo de forma contextualizada, tendo uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre o previsto (metas) e o que foi realizado (resultados). Essa compreensão deve estar pautada no contexto social, político e econômico da política avaliada (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007). A política inclusiva norteadora do TEC NEP teve, dentro da RFEPCT, distintos momentos em seu processo de execução, e esses diferentes momentos não ocorreram de forma linear nos diferentes Institutos devido à expansão da rede e pela implantação de novos Institutos.

Os elementos identificados nas pesquisas envolvendo as questões de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT sinalizam para alguns avanços no processo de constituição de uma Educação Profissional Inclusiva. Dessa forma, as mudanças institucionais e a necessária reflexão sobre as práticas e as ações desenvolvidas dentro dos Institutos precisam ser fortalecidas, pois o processo de inclusão demanda reflexões permanentes:

Reconhecemos que desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um “passe de mágica”, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando a oferta de respostas adequadas às suas necessidades (MARTINS, 2006, p.24 grifo nosso)

Embora tenham ocorrido sensíveis avanços ao se buscar garantir as condições de acesso, permanência e acessibilidade desses alunos à RFEPCT, não podemos perder de vista que a constituição de uma educação inclusiva é um processo contínuo, que remonta à necessidade de um processo formativo permanente. Há, ainda, a necessidade de ampliação dos debates e superação de limites para o desenvolvimento de ações e políticas voltadas para condições reais de permanência, conclusão e inserção no mundo do trabalho.

A produção analisada indica uma lacuna nos avanços relativos às questões de conclusão e inserção no mundo do trabalho dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos pela RFEPCT. Portanto, embora os autores não

tenham dado destaque para as questões de conclusão e inserção no mundo do trabalho, nós o consideramos um limite que precisa ser superado. No âmbito do direito à educação e ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentro do mercado de trabalho vigente no modelo capitalista Denari (2006, p.219) aponta que: “Neste mercado, a menos-valia não vende, nem ao menos considerando os incentivos que existem para fomentar a contratação do PNEE/DM ou as sanções que derivam do não cumprimento da reserva de vagas”. Assim, esse aspecto indica um limite claro, presente nas pesquisas analisadas e que parecem refletir os direcionamentos dados na condução da política norteadora do TEC NEP, por não existir um monitoramento que considere esse aspecto dentro das ações norteadoras da política.

Os desafios, principalmente, no campo da formação docente refletem as demandas por novas alternativas, pois, segundo Magalhães e Cardoso (2014, p.34), no final do século XX, “começamos a ultrapassar um modelo transmissivo de formação e emergem debates e experiências em torno de um modelo reflexivo, no qual a reflexão da e sobre a prática pedagógica ganha força”. Assim, as mudanças, na prática pedagógica, ocorrem de forma gradativa e não são lineares nos institutos analisados, demandando o trabalho cooperativo entre os professores para que possam refletir sobre a sua prática. O processo formativo dos professores e profissionais da educação para a inclusão “requer uma reflexão sobre os nossos olhares e o redimensionamento de nossas atitudes ante a diversidade, ante a diferença, exigindo, muitas vezes, desprendermo-nos de nós mesmos para, de fato, mergulharmos na pluralidade do humano” (FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009, p. 54).

Os professores que atuam na Educação Profissional ofertada nos Institutos Federais, voltados para a oferta de uma educação inclusiva que atenda à diversidade de seus alunos, precisam ser profissionais reflexivos e pesquisadores, disponíveis ao trabalho coletivo, à ação crítica e cooperativa. O professor deve estar comprometido com a sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, compreendendo o mundo do trabalho e as redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais. Além disso, o professor precisa deter o conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e ter claro os limites e as possibilidades do trabalho docente (MACHADO, 2008).

Encontrar respostas para as questões relativas à inclusão, com a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, compreendendo que a escola não é um espaço, apenas, para as aprendizagens formais, que a formação para o trabalho constitui-se num caminho que possibilita a inclusão social e não a “normalização” das pessoas com deficiência no contexto social e no mercado de trabalho são tarefas que exigem alguma complexidade e para as quais a formação contínua dos professores da Educação Profissional pode constituir um fator facilitador para a construção de uma escola inclusiva.

As pesquisas apresentadas permitem compreender que o TEC NEP e suas ações esbarram em questões políticas dentro da própria RFEPCT, pois o grupo de alunos atendidos pelo programa ainda é muito restrito. Compreendemos que a avaliação da política inclusiva, desenvolvida na RFEPCT, faz-se necessária por envolver não apenas a atividade prática da avaliação que busca melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas também por possibilitar caminhos para o seu aperfeiçoamento, para sua revisão ou substituição. Consideramos com base em Belloni, Magalhães, Sousa(2007, p. 27), que

A ênfase na compreensão contextualizada de todas as dimensões e implicações da política com vistas ao seu aperfeiçoamento busca, necessariamente, o envolvimento de todos os sujeitos (internos e externos) significativos ao objeto ou política avaliada. Os resultados da avaliação são, portanto, relevantes não apenas para seus formuladores, mas para todos os setores sociais envolvidos ou atingidos.

Os resultados apresentados, na produção analisada, serviram como subsídios para as análises sobre a implementação do TEC NEP na RFEPCT que serão ampliadas no capítulo seguinte. De igual modo, mostraram que o TEC NEP tem tido ressonância nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, contudo, os da região Norte não apresentam nenhum trabalho acerca do tema.



Fonte: Niteroi lança projetos para acessibilidade no município (2015)

Como parte do ciclo da política, a avaliação de políticas públicas deve ser uma prática constante, sistêmica e efetiva e, em particular, no setor educacional, não deve se limitar a controlar os resultados, mas também contribuir para a redefinição das ações governamentais na perspectiva de melhoria da qualidade social da educação, devendo ser, conforme mostra a literatura, um processo que permite a participação ativa da comunidade educativa em redes de comunicação e de reflexão conjuntas.

(Azevedo; Silva; Carneiro; Uchoa, 2015)

4 A IMPLEMENTAÇÃO DOTEC NEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (2000-2011)

Nesta seção, o objetivo específico consiste em avaliar a implementação do TEC NEP, no período de 2000 a 2014, na RFEPCT, visando compreender como aspectos vinculados ao acesso, à permanência e à inserção no mundo produtivo, presentes nos objetivos políticos de sua formulação, têm sido possibilitados nas ações já efetivadas.

A pesquisa partiu de questionamentos como:

- a) Por que uma política criada para ser implementada em ambientes educacionais com capacidades físicas e acadêmicas já instaladas tem enfrentado tantas dificuldades?
- b) Como vem sendo monitorado o TEC NEP?

No delineamento desta seção, procedemos a uma pesquisa documental buscando captar, nos documentos do TEC NEP, o processo de implementação e as ações desenvolvidas. Foram estes os documentos analisados: Documento Base - Versão III (BRASIL, 2009); Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010); Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011 (BRASIL, 2011); Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013- Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/Setec (BRASIL, 2013); II Carta de Brasília, elaborada no Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado em Brasília de 26 a 29 de agosto de 2013.

Os documentos constituíram a empiria de base de nossas análises e possibilitaram realizar uma avaliação da implementação do TEC NEP. A opção por uma avaliação de processo ou de implementação dessa política tem como proposição fundamental tentar esclarecer em que medida o programa vem sendo efetivado e alcançou os seus objetivos originais, considerando que a política de inclusão vem sendo discutida na RFEPCT, desde 1999, culminando, no ano 2000, com a implantação do TEC NEP.

4.1 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

A epígrafe escolhida para esta seção traz elementos que buscamos analisar com a implementação do TEC NEP na RFEPCT como política inclusiva. Ao avaliarmos a implementação dessa política, consideramos que ela vem se constituindo em um dos instrumentos de ação do Estado, delineada no contexto brasileiro sob a influência de movimentos internacionais e da mobilização da sociedade civil. Dessa maneira, a implementação da política inclusiva norteadora do TEC NEP pode servir de direcionamento político para a manutenção ou mudança dos discursos e dos seus desdobramentos na constituição de novos saberes para a construção de uma instituição, capaz de atender à diversidade de seus alunos.

A opção pela modalidade de avaliação de implementação ou de processo justifica-se, nesta pesquisa, pois, segundo Cohen e Franco (1999, p. 109):

A modalidade avaliação de processos determina na medida em que os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com os fins esperados. Procura detectar as dificuldades que ocorreram na programação, administração, controle e execução. É uma avaliação que deve ser realizada periódica e sua função central é medir a eficiência de operação do projeto.

Arcoverde (2013) indica que a avaliação de processos “olha pra frente”, serve para orientar correções e adequações ao planejado. Nesse tipo de avaliação buscamos aferir as decisões cotidianas ou operativas relacionadas ao programa em execução. No campo da avaliação, ela pode se relacionar ao processo de determinação do mérito, valor ou validade de algo. Desse modo, no âmbito das políticas públicas, a avaliação, segundo Arcoverde (2009, p.3), refere-se aos “métodos e técnicas da pesquisa social que darão sentido à busca de subsídios para afirmar a contribuição ou não das mesmas para a melhoria das condições de vida da população em geral e para a intervenção do Estado na realização da “res” pública”.

Ao desenvolver o planejamento para a implementação do TEC NEP, enquanto instrumento de política pública inclusiva na RFEPCT, ocorrem de modo explícito ou subjacente, embates, negociações e acordos, para a definição das suas ações e de suas possibilidades de ações no âmbito do Estado. Por essa razão, ao avaliarmos a implementação do TEC NEP na RFEPCT, em relação ao acesso, à

permanência, à conclusão e à inserção, no mundo produtivo, as orientações propostas nos objetivos políticos, destinados ao programa e às ações efetivamente realizadas na instituição, buscamos captar, nos documentos oficiais do TEC NEP, elementos que respondessem às nossas questões iniciais em torno do monitoramento e desafios postos para o TEC NEP.

Nessa avaliação, procedemos, segundo Mendes e Sordi (2013), a uma avaliação “durante” a execução, pois esses autores indicam que essa avaliação busca fornecer informações sobre o andamento do programa ponderando os resultados. Assim, avaliam-se as mudanças situacionais, para identificar até que ponto está sendo cumprido e levado a efeito o programa estabelecido no planejamento.

Os processos avaliativos são permeados por uma diversidade de aspectos ideológicos, métodos, técnicas e abordagens, sustentados por diferentes perspectivas teórico-metodológicas com o objetivo de explicar como ocorrem a formulação e a execução das políticas públicas, bem como para analisar os resultados obtidos.

Nesta pesquisa, assumimos a abordagem histórico-dialética, com fundamentos marxistas por considerar a historicidade uma categoria fundamental para a avaliação de políticas públicas e por considerarmos o contexto em que as políticas são desenvolvidas, levando em conta a dimensão econômica que o envolve no que tange às relações capital e trabalho. No sentido da totalidade, observamos na análise, a articulação entre os momentos que compõem as políticas públicas (concepção, implementação, resultados), levando a efeito os diversos sujeitos e interesses envolvidos, assim como as contradições e conflitos existentes nessas relações (ARCOVERDE, 2013).

Nessa perspectiva de avaliação de políticas, o sucesso ou fracasso delas depende dos propósitos e das razões que geraram a sua proposição:

Quanto aos propósitos, deve-se considerar que as políticas públicas- as decisões governamentais- têm geralmente dois aspectos: gerar um produto físico, tangível e mensurável; gerar um impacto, que tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões. O impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, sobre o alcance dos seus objetivos ou propósitos (MENDES; SORDI, 2013, p. 103).

Neste estudo, foi necessário identificar as mudanças promovidas dentro da RFEPECT com a implementação do TEC NEP, visto que segundo Mendes e Sordi (2013, p.103):

A fase de Avaliação do Plano e Conceitualização do Programa, bem como a Avaliação do Processo são pertinentes para atender aos objetivos de pesquisas acadêmicas, especificamente, a análise de implementação de política pública voltadas à educação.

Dessa forma, a Educação Profissional relacionada à Educação Especial, no Brasil continua, neste século XXI, a busca por soluções capazes de criar as condições políticas e pedagógicas para superar os problemas ainda existentes na educação, na oferta dessas duas modalidades de ensino e na proposição de políticas e programas. São problemas que já chegam à escola, demarcados por grandes desigualdades sociais e pelas disputas em torno do delineamento de uma ação política de Estado para a educação no país, a exemplo dos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024).

No Brasil, a história da educação é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados, da lógica de gestão e organização. Diferentes visões na defesa do ensino público ou privado, distintas visões de planejamento e diversas discussões sobre a proposição e materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, sempre demarcados pelos fundamentos e princípios capitalistas envolvidos no que toca a essa discussão por uma inclusão excludente, conforme reverbera Kuenzer (2007).

No campo das políticas sociais, no final do século XX e início do século XXI, as respostas dadas estão fundadas nos princípios do neoliberalismo, para o qual o Estado mínimo seria a alternativa para a superação da crise. Contudo, foram insuficientes para imprimir mudanças no quadro das desigualdades sociais, como no campo da educação, apresentando disparidades nas ofertas de ensino, visto que se atinge a quantidade, mas a qualidade ainda é uma utopia (GOMES, 2011).

No âmbito da inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais, a conquista de direitos vem se consolidando como resultado da organização social, na luta pelo fim da tutela, vinculada ao protagonismo histórico desses sujeitos e no fortalecimento do movimento de controle social das políticas

públicas. A proposição de políticas públicas, voltada para a profissionalização das pessoas com deficiências, emerge de um problema social, para o qual se busca solução. Visando compreender o processo de formulação de políticas públicas, recorreremos a Azevedo. Segundo ela:

Ao procurarmos nos projetar no futuro, estamos almejando uma mudança de situação, o que significa dizer que estamos considerando a existência de uma situação problemática para a qual buscamos soluções, que, quase sempre, vão se configurar como alvo da ação pública. Assim, a ação pública, ao procurar solucionar os problemas, o fará por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública (AZEVEDO, 2010, p.30).

A constituição de uma política pública passa a ser entendida como um programa de ação a ser desenvolvido, mas, em sua elaboração, são considerados os elementos da sociedade e a concepção que a sustenta. A política inclusiva constituída na RFEPCT, norteadora do TEC NEP, está relacionada ao contexto das políticas propostas sob a perspectiva capitalista. Logo, a relação existente entre políticas públicas, implementação dessas políticas e mudança social, é conflituosa e demandante de acionamento de direitos sociais, mesmo se reconhecendo que, nas sociedades capitalistas modernas, as políticas públicas resultam de um importante veículo de lutas por melhorias, mas ora vincula-se aos processos de conservação e ora aos de mudança da sociedade:

As políticas públicas podem servir à manutenção da atual desigualdade de poder social existente entre os grupos e classes sociais, ou ainda, que pode servir à transformação social alterando a distribuição de poder social entre grupos e classes sociais. Isto porque é importante que lembremos o entendimento de que as políticas públicas de educação é campo de múltiplas determinações que opera e compõe, em dimensão espaço-temporal, a contextura fundamental das disputas sociais que exprimem a distribuição poder social, o que nos leva a argumentar, em consequência, que toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de (re-)distribuição do poder da sociedade (GOMES,2011, p. 28).

Retomando o debate sobre o tema: política educacional, e, considerando os aspectos destacados por Gomes (2011), observamos que, embora tenham ocorrido alguns avanços nesse campo, a situação continua marcada por dificuldades, tanto no que diz respeito ao acesso de parte significativa da população ao sistema educacional, principalmente nos níveis mais avançados de ensino, quanto no que se refere à qualidade da educação ofertada.

Ainda no âmbito das políticas públicas educacionais, em sua elaboração, pesa, explícita ou implicitamente, a divisão da população em classes sociais; sendo considerada a composição étnica, racial, etária e geracional. Dessa forma, estão em pauta as noções relativas à justiça social e ao direito social, independente de se tratar de políticas universalistas ou de corte socioeconômico (GOMES, 2011).

Nas políticas instituídas no país, voltadas para a educação, verificamos a carência de uma política pública de Estado, seja para a Educação Básica, seja para a Educação Profissional, ou, ainda, para a Educação Especial. Com base em Grabowski e Ribeiro (2010), no campo da Educação Profissional faz-se necessário, construir com toda a sociedade, uma proposta de política pública de Educação Profissional, embasada numa concepção de mundo, homem e sociedade como sujeitos, e não, como objetos do mercado capitalista, voltada para um projeto de nação soberana e independente. Esse é um desafio que não pode ser postergado no entrelaçamento das duas modalidades alvo do TEC NEP.

No campo da Educação Especial, Mazzotta (2011) revela que as políticas, propostas até os anos 1990, ainda refletiam o sentido assistencial e terapêutico atribuído pelo MEC. Contudo, nessa mesma década, a Educação Especial passa a ser vista como modalidade de ensino. Embora as principais propostas e planos mantivessem uma “abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos” (MAZZOTTA, 2011, p. 223).

Mazzotta (2011) propõe, ainda, uma mudança de postura administrativa do MEC, com a diminuição da centralização e a ampliação da participação (do Conselho Federal de Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das Instituições Particulares e dos Portadores de Deficiência) nas decisões políticas sobre a Educação Especial, associada à mudança da visão estática²⁵ entre a Educação Especial e seus alunos, para uma visão dinâmica, que possibilitará uma consolidação de uma adequada Política Nacional de Educação Especial.

A Educação Especial foi impulsionada por movimentos e ações sociais que repercutiram em diferentes propósitos para o atendimento aos portadores de

²⁵A compreensão da educação especial e dos educandos “com necessidades especiais” refletida nas posições governamentais federais assenta-se, assim, em uma “visão estática” que dificulta, inclusive, a percepção de necessidades “educacionais” especiais como sendo aquelas pelas quais a educação deve ser responsável. (MAZZOTA, 2011, p. 222).

necessidades educacionais especiais. Todavia, uma condição fundamental, para o desenvolvimento da educação desses alunos, diz respeito à sua caracterização como educação formal, seja como processo integrante de serviços de habilitação, reabilitação ou educação escolar (MAZZOTTA, 2011).

No atendimento a essa condição fundamental, a RFEPCT ampliou, em 1999, os debates que tratam da Educação Especial, e a preparação para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais, partindo do pressuposto de que o trabalho é um caminho para a emancipação social e, por meio de uma política inclusiva foi formulada a proposição do TEC NEP, visando minimizar os preconceitos enfrentados por esses indivíduos.

Embora vivenciando as contradições do modelo econômico capitalista, em que, de um lado, se instala a crise em relação ao trabalho, com sua sub valorização, pautado em uma economia com enriquecimento de base monetarista, com um expressivo desrespeito aos direitos humanos que inspira as mais cruéis agressões; em sentido oposto, ocorreram significativos avanços nos conhecimentos de várias áreas, entre elas, a tecnologia. Esses avanços têm possibilitado a elaboração de instrumentos e aparelhos que facilitam o desenvolvimento da educação e a vida dos portadores de deficiências. Isso tem favorecido a participação de um número maior de portadores de deficiências e das pessoas com necessidades educacionais especiais nas situações cotidianas da vida e na educação.

Em face dos diversos desafios para a constituição da Educação Profissional Inclusiva, a compreensão dos fatores relacionados à avaliação da implementação perpassa pelo entendimento do Estado como regulador das questões sociais e como propositor de políticas públicas; entre essas políticas públicas, estão as políticas propostas para a RFEPCT e o Programa em avaliação.

O movimento de constituição das políticas sociais não se desenvolve separado das relações de poder e de dominação. Logo, a política pública inclusiva, presente na RFEPCT, emerge de uma nova concepção sobre a problemática da profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os elementos que passam a constituir essa política refletem os conflitos de interesses, em face das características da própria luta pela hegemonia, tal como ocorre nas sociedades de mercado (com suas assimetrias e desigualdades), envolvendo, quase sempre embates, marcados pela violência simbólica nas suas diversas manifestações (AZEVEDO, 2010).

4.1.1 A implementação do TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O TEC NEP surge na RFEPCT em meio a mudanças no contexto institucional, nas políticas norteadoras da Educação Profissional e nos movimentos em torno das lutas por uma Educação Especial inclusiva. Assim, ao buscarmos compreender o contexto e o espaço em que ocorre a implementação dessa política, realizamos um breve recorte sobre as mudanças que ocorreram na Rede Federal, nas políticas voltadas para a Educação Profissional no ano 2000 e nas mudanças na Educação Especial, retomando aspectos abordados na sessão 1, acrescidos de elementos para as nossas análises.

Ao reconstituirmos a história da RFEPCT, observamos que ela teve, como marco regulatório, o Decreto nº 7.566/1909, do Presidente Nilo Peçanha, que criou a rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à Rede Federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Cefets (MANFREDI, 2002). No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram substituídas pelos Liceus Industriais; essa mudança provocou poucas alterações nos objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível, equivalente ao secundário.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias, sendo denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os Cefets do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de Cefet (OTRANTO, 2010).

O Decreto nº 2.406/1997 transformou as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefet. Os anos 80 e 90 foram marcados por um processo de mudanças político-pedagógicas dentro da Rede Federal, ocorrendo o início da integração entre o ensino e a extensão e, de maneira incipiente, com a pesquisa. Essas mudanças convergiram para a preocupação em atender à comunidade, buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, iniciando pela inclusão social.

Os anos de 1990 foram marcados por um conjunto de políticas educacionais²⁶, que imprimia a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No campo pedagógico, essas novas orientações submetiam o currículo à pedagogia das competências, impulsionando o caráter instrumental da educação, principalmente no campo da Educação Profissional voltada para o desenvolvimento de competências para o trabalho.

Nesse contexto, no ano 2000, emergiu a primeira experiência de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, o TEC NEP que teve início com a realização de um levantamento que identificou na RFEPCT instituições que já realizavam cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais. As ações desenvolvidas em seguida foram: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento. Nesse momento inicial, surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos e com o Instituto Benjamin Constant, entre outras parcerias (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O TEC NEP, desde a sua criação, teve a finalidade de garantir a inserção e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho, bem como sua permanente capacitação profissional. Tem como objetivo inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficientes, superdotados/ altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da RFEPCT, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2013). Assim, neste estudo, partimos dessa finalidade e objetivo para avaliar a implementação do TEC NEP na RFEPCT e as relações existentes entre a Educação Profissional e a Educação Especial fazendo-se necessário entender as mudanças institucionais e as orientações das políticas educacionais para essas duas modalidades de ensino.

No campo das políticas voltadas para a Educação Profissional, o ano de 2003 marcou a realização de seminários nacionais sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tendo como objetivo a articulação entre as duas modalidades e os

²⁶ O conjunto de políticas que estamos nos referindo: Decreto nº 2.208/1997; ao Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e à Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio; ao Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e à Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio.

direcionamentos para a Educação Profissional. Desse contexto de discussões políticas e teóricas, resultou o Decreto nº 5.154/2004 que indica a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Contudo, esse Decreto manteve as duas possibilidades previstas no Decreto nº 2.208/1997 nas formas subsequente e concomitante (MOURA, 2013b).

No contexto institucional, no ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.225/2004, as escolas de Ensino Médio passaram à condição de instituições de Educação Superior. No campo pedagógico e curricular, observamos que:

Embora o Decreto nº 5.154 seja de julho de 2004, apenas em dezembro de 2007 a SETEC publicou o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil 2007a). Constata-se, portanto, um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o EM e a EP e sobre sua prioridade em relação às outras duas formas. Isso contribuiu para que, na própria rede federal, os movimentos na direção dessa concepção curricular fossem muito lentos ou, em alguns casos inexistentes (MOURA, 2013b, p. 154 *grifo nosso*).

Nesse sentido, as mudanças políticas, pedagógicas e curriculares acabaram repercutindo no processo de implantação e nos direcionamentos da política norteadora do TEC NEP, visto que, desde a sua criação, no ano 2000, era prevista a constituição de “Centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, acesso, permanência das pessoas com necessidades Educacionais Especiais no mundo produtivo” (BRASIL, 2009, p.4).

O TEC NEP foi estruturado, hierarquicamente, com Gestor Central, Gestores Regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), Gestores Estaduais e Coordenadores de NAPNE.

Figura 8: Organização hierárquica do TEC NEP



Fonte: Figura elaborada pela autora para representar a hierarquia do TEC NEP

A Gestão Central com sede na capital federal desempenha as funções de coordenação do programa, organiza, desenvolve, apoia e supervisiona todas as atividades do programa em nível nacional, tendo como incumbência:

- a) implementar políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento além de outras necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- b) supervisionar e avaliar, em nível nacional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- c) fomentar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNEs;
- d) fomentar a criação de comissões específicas voltadas para a orientação quanto à diplomação/ certificação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- e) fomentar o uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2010, p. 18).

Vinculada à gestão central, a gestão regional assume a mesma função em nível regional, tendo como incumbências:

- a) implementar, em nível regional, políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de sua região;
- b) desenvolver, em nível regional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- c) subsidiar tecnicamente, em nível regional, as instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNEs (BRASIL, 2010, p. 18 - 19).

Os gestores estaduais implementam as ações do TEC NEP em seu Estado, devendo:

- a) implementar, em nível estadual políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento);
- b) desenvolver e apoiar, em nível estadual, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Específicas;
- c) apoiar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNEs em cada uma das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de seu estado (BRASIL, 2010, p. 19).

Os grupos gestores estaduais atuam junto aos coordenadores de NAPNE das instituições. No âmbito legal, a Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em seu art. 3º, define:

Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNE se de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010, p. 19).

A fim de atender a sua finalidade, ao objetivo e às incumbências dos gestores centrais, regionais, estaduais e membros do NAPNE mencionados, a implementação do TEC NEP foi desenvolvida por meio de atividades em três momentos. Nesse estudo, utilizamos as fases e os períodos descritos por Nascimento e Faria²⁷, que atuaram com os gestores centrais e articuladores do TEC NEP.

No primeiro momento (2000 a 2003), buscamos sensibilizar e mobilizar na RFEPCT funcionários e docentes. O segundo momento (2004 a 2006) consolidou o Grupo de gestores e os membros dos NAPNE. No terceiro momento (2007 a 2009), ocorreram processos de formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas.

No primeiro momento (2000 a 2003) houve a mobilização e sensibilização que tinha por objetivo apresentar o então Programa TEC NEP e seus representantes em nível federal, regionais e estaduais às Instituições da RFEPCT. No ano 2000, ocorreram as oficinas de trabalho .Anjos (2006) indica que esses eventos propiciaram as atividades iniciais de implementação do Programa e obteve como resultado a apresentação por parte dos participantes de sugestões para áreas de capacitação, cursos e pesquisas, tais como: Libras, Braile.

Segundo Nascimento e Faria (2013), a oficina de trabalho buscou mobilizar e sensibilizar as instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em seu projeto político-pedagógico. Os autores indicam ainda que as instituições deveriam concentrar esforços para preparar a infraestrutura, recursos humanos, materiais e financeiros, necessários ao processo didático-pedagógico inclusivo da instituição.

²⁷ Utilizamos as fases e os períodos descritos por NASCIMENTO, Franklin Costa do e FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP In: NASCIMENTO, Franklin Costa do, FLORINDO, Gislane Maria Ferreira, SILVA, Neide Samico da (Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

Na Figura 9, organizamos um quadro com as estratégias previstas para o processo de preparação das instituições da RFEPCT para integrar o projeto de expansão de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais e as ações desenvolvidas no primeiro momento. Na construção deste quadro, tomamos, como referência, as Estratégias de Implantação do TEC NEP e as Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III²⁸ (BRASIL, 2009).

Figura 9: Quadro das Estratégias e Ações desenvolvidas no primeiro momento (2000 a 2003) da implantação do TEC NEP

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
<p>01. O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional a pessoas com necessidade educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado- superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p.17).</p>	<p>Final da Primeira etapa (2000 a 2003): a) Adquiriu material didático-pedagógico específico; b) Formou recursos humanos; c) Consolidou o atendimento aos alunos NEE (BRASIL, 2009, p.16).</p>
<p>02. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária (BRASIL, 2009, p.18).</p>	<p>a) Oficina de Trabalho: "PNE- Uma questão de inclusão". Realizada em Brasília 5 e 6 de junho de 2000. Objetivo de mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em seu projeto político pedagógico e para que fossem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades de Educação Profissional para essa clientela na região administrativa onde se localizam (BRASIL, 2009, p.15); b) Desenvolvimento de quatro eventos regionais entre 28 de agosto e 7 de novembro, envolvendo as regiões: Sul-ETF Santa Catarina, Centro- Oeste- EAF Cáceres/ MT, Sudeste- CEFET/MG, Nordeste- CEFET/RN (BRASIL, 2009, p.16).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP²⁹

Ao procedermos a uma avaliação de processos ou de implementação, precisamos ter, como eixo central, o funcionamento da ação, isso significa interpretar se a implementação, no caso, se as ações desenvolvidas atendem às estratégias previstas. Desse modo, ao avaliar os meios empregados na ação para as estratégias previstas, identificamos que as ações iniciais realizadas para a sensibilização da Rede, foram ações pontuais que não conseguiram atender à dimensão proposta nas estratégias, devido a diversos fatores, tais como: a falta de um planejamento e

²⁸ Na pesquisa documental, não tivemos acesso, na íntegra, aos Documentos- Base Versão I e II, realizamos busca na internet, solicitamos no grupo de discussão existente na internet, solicitamos ao coordenador do NAPNE Natal/ Campus Central e não obtivemos a documentação necessária. Ao consultarmos o Gestor Central Franklin Costa do Nascimento ele informou que o Documento- Base Versão III fazia uma compilação das informações presentes nas versões anteriores. Anjos (2006) também relatou, em sua pesquisa, a dificuldade para ter acesso aos documentos, relatórios e informações do Programa TEC NEP.

²⁹ Elaborado pela autora com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009).

execução sistemáticos de ações de conscientização ao longo de toda a RFEPCT, buscando o atendimento de todas as regiões e instituições federais; a dimensão da RFEPCT e os processos de expansão instituídos; a desarticulação e as diferenças políticas e pedagógicas que impedem a consolidação de ações que promovam a inclusão.

As ações desenvolvidas para o atendimento da estratégia 01 não apresentam, em sua descrição, os caminhos e as linhas de ação que deveriam conduzir os eixos do acesso, permanência e conclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT. Essa incoerência entre o proposto e o realizado apresenta a necessidade de estruturação adequada nessa política, desde o início do TEC NEP, visto que não foram apresentadas ações específicas e detalhadas para sua implantação. Essas lacunas prejudicam o andamento do programa e, na avaliação de Anjos (2006) sobre a implementação, identificamos que:

Os resultados demonstram que os objetivos propostos no Programa TEC NEP ainda parecem mínimos e que as estratégias precisam ser reavaliadas. Assim, as escolas federais ainda precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para os núcleos e ainda capacitar continuamente todos os profissionais que nela atuam. Dessa forma, é necessário modificar as estruturas da escola, fato que exige implementar ações no sentido de reavaliar os recursos utilizados, os serviços de apoio, as questões curriculares, o processo de avaliação, formação docente, para isso, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola (ANJOS, 2006, p. 85).

Ao buscar a sensibilização da RFEPCT para a importância da construção de uma escola inclusiva, os gestores da política precisavam apresentar um plano de ação com estratégias bem planejadas, mas também com um espaço para o diálogo com as instituições e com os seus representantes.

No primeiro momento da política (2000- 2003), faltou mais clareza dos gestores e das instituições quanto: à necessidade de uma política para atender a um grupo minoritário de alunos que têm direitos garantidos, constitucionalmente, para o seu acesso às instituições de ensino; à instituição e os gestores da política que precisariam ter clareza acerca das mudanças institucionais que desejavam implantar, analisando as possibilidades e estabelecendo objetivos; aos objetivos ou estratégias que deveriam ser transformados num conjunto de ações para que essas pudessem ser revertidas em efeitos e resultados.

Assim, observamos, desde o processo inicial de implementação do TEC NEP, a necessidade de as instituições analisarem a capacidade de seus setores e unidades para atender ao que é esperado dessa política, bem como dos recursos necessários à sua implantação de forma adequada aos objetivos propostos.

No segundo momento da implementação (2004 a 2006), ocorreu a consolidação dos Grupos Gestores, dos NAPNE e as estratégias de implantação do TEC NEP:

A Ação TEC NEP objetivando descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica às pessoas com necessidades específicas constituiu um Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então SEMTEC e da SEESP. Depois disso, foram definidos 05 (cinco) Pólos com Gestores Regionais, conforme segue: Região Norte: CEFET/PA; Região Nordeste: CEFET/RN; Região Centro- Oeste: CEFET/MT; Região Sudeste: CEFET/MG e Região Sul: CEFET/SC. Além destes, foram definidos Gestores Estaduais, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização (NASCIMENTO;FARIA, 2013, p. 18).

O grupo Gestor Central³⁰ é formado por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e assume o papel de coordenação geral e condução dessa política pública. Os gestores conduzem as orientações, confirmações, datas de eventos e reuniões de trabalho e atividades de implementação do TEC NEP em todo o Brasil. O Gestor Regional trabalha em articulação com o grupo Gestor Central e repassa as orientações para os gestores Estaduais e coordenadores(as) de núcleos locais. O Gestor Estadual implementa as ações do Programa em seu Estado e articula as ações com as instituições estaduais que desenvolvem o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2011).

O TEC NEP prevê, no âmbito interno das instituições, a criação dos NAPNE³¹, que se constituem em local para o desenvolvimento do processo de inclusão. Esse tem como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. O Núcleo possui um(a) Coordenador(a) designado por portaria do Diretor(a) da instituição. Com

³⁰A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica por meio da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, disciplina a forma de operacionalização da Ação TEC NEP e define no art. 2º a incumbência dos Gestores : Central, Regional e Estadual.

³¹ A pesquisa desenvolvida por Costa (2011) analisa as ações desenvolvidas num NAPNE do Estado de Pernambuco. A autora apresenta a percepção dos alunos, ex- alunos e membros do NAPNE do Instituto Federal estadual.

o advento dos Institutos Federais, os Coordenadores³² são designados por Portaria do Reitor(a) ou do Diretor(a) de *Campus*.

Os NAPNE podem ser compostos por: sociólogos, psicólogos, pedagogos, pais dos estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que não precisam ser designados e que podem participar por adesão (COSTA, 2011).

A cultura da “educação para a convivência” defendida pelos NAPNE³³, nos *campi* dos Institutos Federais, deve desenvolver uma prática educativa que, possibilite a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto social, favorecendo ambiente de convívio que envolva a participação de todos os alunos, seus pais e/ou responsáveis, a comunidade escolar e a comunidade geral. Costa (2011, p.73) apresenta que “Os valores do NAPNE foram adaptados da Declaração de Salamanca (1994), valores de uma escola inclusiva universal e para todos”.

No Figura 10, fizemos um quadro com a consolidação das estratégias previstas para o processo de preparação das instituições da RFEPCT e as ações desenvolvidas no segundo momento. Na construção deste quadro, tomamos, como referência, as estratégias de implantação do TEC NEP e ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009) e das Ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 - 2013-Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013).

³² A Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, em seu art. 4º, determina a não remuneração dos participantes da Ação TEC NEP. “Art. 4º. A participação dos profissionais de educação na gestão do TEC NEP ou em ações/atividades voltadas para a inclusão não acarretará qualquer ônus financeiro para o órgão e/ou instituição a qual estejam vinculados”.

³³ A partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais, o número de NAPNE cresceu, principalmente porque foram apresentadas ao CONIF várias propostas para ampliação da Ação TEC NEP nas novas unidades da Rede Federal. Em reunião com o CONIF a SETEC, apresentou a proposta de cada IF e CEFET ter um Assessor de Ações Inclusivas. O assessor, profissional responsável por todas as ações de Inclusão, Gênero e Diversidade, passaria ser o elo entre sua instituição e as demais envolvidas, isto é, a comunidade escolar, o MEC, a SDH, entre outro. Em 2010 a SETEC elaborou a Nota Técnica nº 272/2010/CGPEPT/DPEPT/SETEC/MEC e enviou ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, subsidiando a adoção das políticas públicas de Inclusão, Gênero e Diversidade, reforçando assim a figura do Assessor de Ações Inclusivas (SETEC/MEC, 2013).

Figura 10: Quadro com Estratégias e Ações desenvolvidas no segundo momento (2004 a 2006) da implantação do TEC NEP.

ESTRATÉGIA	AÇÃO
01. A implementação de uma política de Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, no país (BRASIL, 2009, p.17).	Segunda etapa (2003 a 2006): a) Descentralização da Gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de Educação Profissional. b) Constituição do Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC e da então SEESP. c) Definição dos cinco pólos com Gestores Regionais. d) Definição dos Gestores Estaduais. e) Criação dos NAPNE. f) Designação dos Coordenadores dos NAPNE. (Na ocasião 118 NAPNE constituídos) (BRASIL, 2009, p. 16 - 17).
02. A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais- sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas- no atendimento em Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais e inserção no mercado (BRASIL, 2009, p.17).	a) Realização, em 2005, do I Seminário Nacional do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.24) ³⁴ .
03. A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a RFEPCT e os demais atores do segmento social pertinentes (BRASIL, 2009, p. 18).	a) Seminário do Programa TEC NEP da Escola Agrotécnica de Iguatu/CE. (BRASIL, 2013, p. 24). b) Desenvolvimento de seminários estaduais de Educação Profissional- CEFET Sergipe, EAF Iguatú/Ceará, CEFET Maranhão, EAF São Luiz, CEFET Bahia, CEFET- Roraima. (BRASIL, 2013, p. 24). c) Seminário do Programa TEC NEP da Escola Agrotécnica de Crato (BRASIL, 2013, p. 24).
04. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária.	a) Seminário Interno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- apresentação do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.25). b) Apresentação do Programa TEC NEP na RediTec em Fortaleza, Ceará. (BRASIL, 2013, p.25). c) Lançamento do Sítio Acessível do CEFET de Bento Gonçalves. (BRASIL, 2013, p. 25). d) Lançamento do Curso Superior de Tecnologia: Comunicação Assistiva, para a regularização da profissão de intérpretes de sinais (BRASIL, 2013, p.25). e) I Jornada da Educação Profissional Inclusiva do Centro Federal de Educação Profissional de Ouro Preto (BRASIL, 2013, p.25). f) Lançamento do Primeiro Curso Técnico de Fabricação de Órteses e Próteses no CEFET Bahia (BRASIL, 2013, p. 25). g) Formação de Formadores do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2013, p.25).
05. A experiência acumulada da RFEPCT e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).	a) Centros de Equoterapia (BRASIL, 2013, p.16). b) Centros de Treinamento de Cães- Guia Projeto-piloto desenvolvido pelo IFC- <i>Campus Camboriú</i> (BRASIL, 2013, p.17).

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015)³⁵.

³⁴ As informações descritas no relatório são incompletas, pois constam, apenas, as instituições participantes, não sendo informadas as datas da realização do Seminário e eventos, tampouco o local.

³⁵ Elaboração própria com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009). Ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013- Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013).

Ao analisarmos as estratégias e ações desenvolvidas no segundo momento, observamos a articulação entre os Gestores Centrais, Regionais e Estaduais para o desenvolvimento de seminários e processos formativos para os professores das instituições. Contudo, embora saibamos que o resultado das políticas jamais serão definidos com precisão, ou seja, não podem ser medidos objetivamente, consideramos que as estratégias e ações não atenderam às condições de acesso, permanência e conclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT. Entre as ações, observamos um estímulo aos sistemas de parcerias. A cerca desse aspecto, os resultados da pesquisa indicam:

que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos e tecnológicos das escolas federais ainda são incipientes, merecendo uma reflexão tanto sobre o sentido de implantação do Programa, bem como estar avaliando seus resultados. Na implementação do Programa verifica-se a difusão do pensamento neoliberal, tornando comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança de parceria com a sociedade para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, eximindo assim, a responsabilidade do poder público (ANJOS, 2006, p.85).

Nesse mesmo sentido, Rosa (2011, p. 121) aponta que a existência de políticas públicas para a inclusão, como o TEC NEP, na prática, “por falta de condições ofertadas pelo próprio Estado e pelas próprias instituições, a Ação TECNEP não tem condições de levar a cabo sua missão”. As condições para o desenvolvimento da política não são asseguradas, e associadas às mudanças institucionais que lançam novos desafios para a organização das instituições, relegando os aspectos didático-pedagógicos a segundo plano como ocorreram no terceiro momento do TEC NEP na RFEPCT.

No terceiro momento da implantação do TEC NEP (2007 a 2009), no ano de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) sancionou, em 29 de dezembro, a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais, publicada no Diário Oficial da União, de 30 de dezembro do mesmo ano. A referida lei instituiu a RFEPCT no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca –

CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos, com a finalidade de ofertar Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os níveis e modalidades e para promover a integração e a verticalização da Educação Profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior e a pós-graduação *lato e stricto sensu* com infraestrutura física, quadros de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008). Foi instituída, assim, uma nova RFEPCT e como o TEC NEP, ao longo do seu processo de implementação, acompanhou a expansão dessa³⁶ a criação dos Institutos Federais³⁷, trouxe a criação de novos *campi* e representou a instalação de novos NAPNE. A expansão da Rede representa um movimento necessário para a política educacional:

É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, o Estado presente para além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação reconhecida como sendo de qualidade. Essa presença federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas de modo a constituírem-se como a via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos Estados a universalização do acesso ao EM (MOURA, 2013b, p.159).

Dessa forma, considerando os aspectos destacados por Moura (2013) em torno da expansão, do reconhecimento da qualidade da educação ofertada pelos institutos e da possibilidade de acesso a essa educação, é que encontramos o argumento necessário para justificarmos a existência e a relevância de uma política com o desenvolvimento de ações, que sejam capazes de garantir esse acesso também a alunos que possuam alguma necessidade educacional especial.

³⁶ A expansão da Rede e a criação dos Institutos tiveram uma amplitude política e social, cuja análise mais aprofundada exigiria mais elementos do que a aproximação que fizemos com o processo de implementação do TEC NEP.

³⁷ Embora essa discussão não seja tema do nosso trabalho utilizamos esta nota de Moura (2013) para resumir o contexto. A criação do IF é, em certa medida, uma resposta do MEC à pressão feita por grande parte das instituições da rede federal de EP no sentido de se transformarem em universidades tecnológicas, a exemplo do que ocorreu em 2004, com o CEFET-PR transformando, mediante lei, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nesse sentido, alguns CEFETs articularam-se junto a suas bancadas federais, de modo que projetos de leis específicas de interesse de vários CEFETs (e/ou de seus dirigentes) começaram a tramitar no Congresso Nacional visando transformá-los em Universidades Tecnológicas. Contudo, o MEC tinha posicionamento contrário a essa transformação, dentre outros motivos porque, no caso da UTFPR, essa transformação vinha consolidando o afastamento da Instituição do ensino técnico. Desse modo, engendrou-se uma solução *pacificadora*: a criação dos IF que têm algumas características de universidade, como Reitorias e Pró-Reitorias, mas não o são. Além disso, vinculou-se essa mudança de institucionalidade ao processo de ampliação da rede; entretanto, é preciso observar que os movimentos, em sua origem, são distintos, embora tenham convergido no transcorrer dos acontecimentos. Nesse sentido, importa esclarecer que as escolas da primeira fase da expansão começaram a ser inauguradas em 2006, enquanto o Decreto nº 6.095, que iniciou o processo de transformação dos CEFETs em IFs, é de abril de 2007 (MOURA, 2013, p.160).

A expansão trouxe alguns desafios institucionais e, nesses, encontram-se os da implementação da política em avaliação, visto que, após a segunda fase, o governo federal criou os Institutos Federais, juntamente com a implantação da segunda fase da expansão da Rede e com essa os Institutos que geraram a necessidade de ampliar a estrutura administrativa. Segundo Moura (2013), essas instituições voltam-se, nesse momento, para a resolução de problemas, decorrentes da fusão de instituições com diferentes origens histórico-culturais e que passaram a assumir o desafio de se constituírem uma nova instituição, única, mas *multicampi*. Diante desses desafios institucionais, Moura (2013b, p.161) aponta que:

corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos educacionais bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Por esse caminho, se está negligenciando, inclusive, a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar na rede federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores, recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Constatamos, conforme as análises de Moura (2013b), que a criação dos Institutos Federais, no terceiro momento da política do TEC NEP, ampliou, também, a demanda pela formação de mais recursos humanos, do uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas o que vai gerar novas estratégias para a implementação do TEC NEP. Essas demandariam retorno quase total ao primeiro momento, usando as palavras do autor, correndo-se “o risco de negligenciar a construção de projetos educacionais bem fundamentados”.

Nessa terceira etapa, após a divulgação e implantação da política de expansão, emergiu a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento adequado dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da nova estrutura institucional dos Institutos Federais.

Na Figura 11, apresentamos um quadro com a estratégia identificada para esse momento e as ações desenvolvidas. Nesse terceiro momento da política, as ações dos momentos anteriores continuavam a acontecer ao longo da RFEPCT, por não existir uma linearidade na criação dos NAPNE com a institucionalização dos Institutos. Na construção deste quadro, tomamos, mais uma vez, como referência as Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009) e das Ações descritas no Relatório das Ações de

Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013: Ação TEC NEP (BRASIL, 2013).

Figura 11: Quadro da Estratégia e Ações desenvolvidas no terceiro momento (2007 a 2009) da implantação do TEC NEP.

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
<p>O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado- superação de barreiras técnico- didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).</p>	<p>Terceira etapa (2007 a 2009):</p> <p>a) Curso de Especialização Lato Sensu, na modalidade de Educação a Distância (BRASIL, 2009, p.19);</p> <p>b) Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2013, p.17);</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015)

No ano de 2006, ocorreu o lançamento do Curso de Especialização a distância: “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, ofertado na Plataforma Teleduc³⁸. O curso teve a finalidade de oferecer formação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva para 250 profissionais da RFEPCT e parceiros do TEC NEP. O curso estava previsto para o início de 2007, mas só teve início em 2010, sob a coordenação da equipe de inclusão da SETEC e o Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), por intermédio da Pró-reitoria de Ensino. Os participantes do curso foram indicados pelos dirigentes da RFEPCT e funcionou em cinco polos, com a participação de 50 profissionais da educação, da RFEPCT, de cada região do Brasil, incluindo alunos do SEESP e parceiros INES, IBC, Secretarias Estaduais de Educação e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2013).

Os dados apresentados no Documento Base Versão III (BRASIL, 2009) e no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013- Ação TEC NEP, elaborados pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013), não apresentaram a quantidade efetiva de

³⁸O Teleduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Está sendo desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Disponível em: ad.unicap.br/~teleduc/pagina_inicial/index.php?PHPSESSID=19p558g800qn3sbb5i29rbknn4. Acesso em: 10 jan. 2016.

participantes do curso e o número de alunos que conseguiram concluir o referido curso. No entanto, na tese de Esteves Neto (2014, p. 39), aparece o número aproximado de participantes quando ele afirma: “esta experiência-piloto resultou na qualificação de cerca de 180 profissionais - docentes e técnicos-administrativos – dentre os 250 que iniciaram”. Assim, a falta de uma informação oficial precisa dificulta as análises em torno da implementação do TEC NEP, do alcance das estratégias previstas e das ações efetivamente realizadas.

Além das ações formativas com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, o TEC NEP buscou, na RFEPCT, ampliar a pesquisa em tecnologia de apoio, denominadas de Tecnologias Assistivas ou Ajudas Técnicas, voltadas para o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais ou deficiências nos diversos cursos oferecidos. Segundo Esteves Neto (2014, p.40): “Cabe esclarecer que a Tecnologia Assistiva são Recursos e Serviços que proporcionam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, contribuem para a inclusão e uma vida independente”.

Na RFEPCT, são implantados os Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (NDTA), que são locais dentro dos Institutos Federais, responsáveis pela pesquisa e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva de baixo custo e informação, que favorecem a acessibilidade de escolas, propiciando o bem-estar dos alunos com deficiência (BRASIL, 2013).

No Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013, p. 30), são apresentados os limites dessa ação

Os projetos desenvolvidos pelos NDTA's da Rede Federal enfrentam problemas de registro de patente dos equipamentos produzidos e não conseguem produzir tecnologias em larga escala, porque as instituições não tem condições financeiras e econômicas e por falta de parceria. As empresas não demonstram interesse em produzir a TA pesquisada na Rede Federal. Porém, quando houver fomento disponível para a área, certamente as oportunidades de produção de material didático acessível, assim como produtos e equipamentos, o mercado poderá oferecer TA com preço acessível.

Os limites apresentados, no relatório sobre os projetos dos NDTA, refletem o baixo investimento financeiro, em estudos que possam garantir melhores condições pedagógicas de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais. As estratégias e ações apresentadas indicam o baixo investimento na proposição da política para uma Educação Profissional Inclusiva.

O processo de constituição dessa política que teve, no ano 2000, um início com pouca divulgação, atingindo a plenitude, em 2010, foi bruscamente interrompido em 2011 com a extinção da Coordenação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Isso provocou uma descontinuidade das ações do TEC NEP na SETEC. Os autores Nascimento; Florindo; Silva (2013, p. 9) revelam ainda:

Em junho de 2011, com o fim da EPT Inclusiva, na SETEC, houve um “vácuo” no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implantação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo.

As mudanças na Secretaria de Educação Profissional e na Secretaria de Educação Especial foram impulsionadas pelo processo de reestruturação do MEC, que extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no primeiro semestre de 2011. Proveniente dessa mudança, a Educação Especial passou a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que anteriormente, era chamada de SECAD, sem o termo inclusão.

Em face do que foi apresentado, ao realizarmos uma avaliação de políticas públicas, precisamos compreender o contexto e o paradigma associados à concepção de avaliação presente no governo brasileiro para avaliar suas políticas. Segundo Rodrigues (2011), ocorre um predomínio do paradigma gerencialista, que é marcado por uma concepção instrumental da avaliação, que toma a medida, o acompanhamento e a avaliação como direcionamento para as reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais. O autor explica que esse paradigma “representa a subordinação do Estado à racionalidade instrumental do mercado, sua lógica produtivista e de mensuração exclusivamente econômica da relação custos/benefícios” (RODRIGUES, 2011, p.42).

Sob a lógica do custo e benefício, como o TEC NEP atinge um grupo específico da nossa sociedade, que é fruto de um contexto social que o discrimina e que promove a desigualdade social, a oferta de uma Educação Profissional Inclusiva precária sinaliza para tal situação:

A sociedade capitalista exploradora do trabalho não é capaz de garantir a liberdade, igualdade e justiça social, pois as ações e iniciativas colocadas para os sujeitos da educação especial respondem à lógica de mercado e a falácia da humanização do capital. Ressaltamos que a política de expansão

vivida hoje pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia caminha na mesma lógica ditada pelas organizações multilaterais (RECH, 2012, p.167).

Desse modo, a política norteadora do TEC NEP nos lança diante de mais uma contradição dentro da lógica capitalista, visto que essa política emerge das demandas sociais e das orientações políticas nacionais e internacionais, mas desde a sua formulação, encontra-se fadada à desmobilização, pelo fato de não apresentar, em seus documentos, uma estrutura clara da sua formulação com: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, financiamento, acompanhamento e avaliação. Na sua dinâmica de implantação, não conseguimos identificar o desenvolvimento de ações, capazes de contemplar todas as estratégias propostas.

- A implementação de uma política de Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, no país.
- A experiência acumulada da RFEPCT e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com necessidades educacionais especiais.
- A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais- sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas- no atendimento em Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais e inserção no mercado.
- O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidade educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado- superação de barreiras técnico- didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.
- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a RFEPCT e os demais atores do segmento social pertinentes;
- A necessidade de iniciar/ implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins.
- A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária.
- O compromisso de preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2009, p. 17 - 18).

O Documento Base Versão III (BRASIL, 2009), o Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013) e Censinho 2011 (BRASIL, 2011) que vimos analisando apontam os avanços e as dificuldades enfrentadas no contexto institucional para o desenvolvimento das ações de

implementação do TEC NEP que deveriam contemplar as estratégias descritas. Nos documentos analisados, sentimos falta de uma sistematização das informações com dados específicos e quantitativos que revelassem como ocorre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários dessa política. Os documentos não apresentam registros detalhados e sentimos falta de mais publicações que tratem das ações de inclusão efetivadas na Rede.

O documento Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011 (BRASIL, 2011), foi resultado da última produção da Coordenação de Ações Inclusivas, extinta em 2011. Os dados foram obtidos entre os meses de fevereiro a junho de 2011. O referido documento reúne o resultado da aplicação e do estudo analítico dos questionários aplicados junto aos NAPNE, Institutos Federais, CEFET, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e de algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O Censinho 2011 apresenta alguns problemas em sua estrutura. O primeiro problema encontrado, em nossas análises foi relacionando à quantidade de questionários aplicados, visto que encontramos dois números diferentes na Introdução e outro número na metodologia do documento. Na introdução:

[...] Obtivemos a resposta de **196** questionários (entre campi e UNEDs). Se levarmos em consideração que das 401 unidades funcionando atualmente, boa parte veio depois de 2010, batemos um recorde de respostas. Infelizmente, alguns campi novos se desobrigaram de responder [...]
[...] Por fim, a conclusão traz o resultado da análise dos dados apresentados pelas **190** instituições que responderam e as recomendações que a Rede Federal faz para a melhoria dos trabalhos inclusivos em todo processo formativo [...] (BRASIL, 2011, p.5 grifo nosso)

Na metodologia, encontramos: “[...] O questionário foi respondido por 180 instituições da Rede Federal, público- alvo desta pesquisa [...]” (BRASIL, 2011, p.16). Dessa forma, por não sabermos, ao certo, se os questionários utilizados foram de 196, 190 ou 180 instituições, resolvemos não considerar os percentuais apresentados e nos detivemos a analisar as categorias analíticas apresentadas e os resultados descritos.

O documento indica como ocorreu a implantação da Ação TEC NEP e a criação dos NAPNE. No documento, percebemos que: “as instituições respondentes, em sua maioria, não tiveram dificuldade em implementar a Ação TEC NEP uma vez que iniciaram o processo com a instituição de seus Núcleos”. Nesse sentido, a

implantação do TEC NEP é relacionada ao fato de existirem os NAPNE como setor responsável para a condução do processo de inclusão dentro das instituições. Sobre a atuação do NAPNE, Costa (2011, p. 116) analisa:

Ainda a despeito do avanço da educação inclusiva na instituição, consideramos que o NAPNE é um espaço aberto a essa ampliação, entretanto cabe a discussão em como posicionar o Núcleo na estrutura organizacional. Também é preciso que o Núcleo planeje ações cujas práticas estejam articuladas com a comunidade escolar, em particular com os professores, para possibilitar um maior e melhor resultado à proposta do TEC NEP.

Desse modo, entendemos que os NAPNE contribuem para o desenvolvimento de ações da política norteadora do TEC NEP, mas que precisam de uma sistematização mais efetiva das ações realizadas, com a identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais que ingressam na RFEPCT. As instituições precisam garantir condições de trabalho para os membros dos Núcleos para que a inclusão possa se materializar como realidade dentro da RFEPCT.

Sobre a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, o Censinho 2011 faz menção aos números apresentados no quadro, indicando que, nos cinco Campi estudados, a inclusão já é realidade. Contudo, esse quadro não está disponível no corpo do texto, tampouco nos anexos. Assim, o referido Documento não apresenta dados numéricos, e os percentuais suscitam dúvidas devido à falta de clareza quanto ao número de questionários utilizados para a pesquisa. O documento relata a existência de inclusão de alunos com Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Visual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas não expressa o quantitativo desses na RFEPCT.

A falta dos dados sobre a inclusão desses alunos, no Censinho 2011 - documento que deveria apresentar a realidade da política do TEC NEP dentro da RFEPCT- revela a ausência de um monitoramento sistemático das ações desenvolvidas, do número de alunos que ingressam e que são atendidos dentro da RFEPCT. Essa ausência de dados nos indica que a política norteadora do TEC NEP não possui uma sistemática de monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas na Rede, tampouco do número de NAPNE consolidados e em atividade, pós - 2008.

O Censinho 2011 identificou como as instituições estão formando seus recursos humanos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre a formação já ofertada na Rede, encontramos, no documento, três elementos: a oferta de formação, apenas, para atender à demanda de ingresso de alunos; a oferta de cursos Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação e pós-graduação; a oferta de cursos que garantiriam a inclusão. Todavia, as dificuldades de oferta de cursos para atender à demanda ficou clara quando

[...] as instituições formam apenas em áreas que são demandadas pelo ingresso de estudantes com necessidades específicas. Isso se comprova quando identificamos cursos voltados para DA e DV e nenhum ainda voltada para o atendimento aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou superdotação- TGD (BRASIL, 2011, p. 21).

Sobre a forma de oferta desses cursos, verificamos que: “os cursos são desenvolvidos na RFEPCT são em nível de Formação Inicial e Continuada (FIC), na graduação e na pós-graduação, o que possibilita um atendimento especializado às demandas que se apresentam” (BRASIL, 2011, p. 21). Os resultados apresentados, no Censinho 2011, não identificam o número de funcionários inscritos e que concluíram os cursos, o número de cursos ofertados, a duração, a oferta ao longo dos anos, as instituições atendidas. Mesmo diante dessa falta de dados, a Coordenação de Ações Inclusivas, que elaborou o documento, indicou que a existência desses cursos garantia a inclusão e atende às propostas do TEC NEP ao concluir que “por essa amostra, ficou comprovado que já existe inclusão nos campi analisados, a partir das propostas da Ação TEC NEP”(BRASIL, 2011, p. 21), com o que discordamos tomando por base as informações dos documentos analisados e as ressonâncias acadêmicas já discutidas no capítulo anterior.

A formação profissional constitui um importante fator para a inclusão, mas, apenas, a formação não garante que uma escola seja inclusiva, pois não podemos pensar a inclusão como um processo acabado e individual. A política do TEC NEP e a proposta pedagógica da RFEPCT devem garantir que a escola seja um lugar onde as experiências possam ser compartilhadas, com a promoção de espaços de discussão envolvendo toda a equipe escolar e os professores numa proposta inclusiva. Essa proposta deve pensar em formas de inclusão e acessibilidade. No Censinho 2011, identificamos os desafios apresentados com relação à inclusão e à acessibilidade, conforme fragmento a seguir:

Quanto à Inclusão e Acessibilidade nos campi investigados, pode-se inferir que a quebra de barreiras na Rede Federal de EPT se dá em nível arquitetônico. No entanto, quanto às barreiras de comunicação, quase não houve preocupação com a colocação do piso tátil e nem com a identificação tátil, o que traz dificuldades para que a pessoa com DV possa circular com autonomia nesses espaços formativos. (BRASIL, 2011, p.23).

Sobre o acesso à RFEPCT e à reserva de vagas, os desafios e limites são ainda maiores, pois os direcionamentos da política do TEC NEP não estão sendo capazes de promover mudanças institucionais que promovam a quebra de barreiras, conforme identificamos nos dados apresentados no Censinho 2011:

No caso da reserva de vagas, poucas tem essa possibilidade o que torna o ingresso de estudantes com necessidades específicas uma possibilidade remota de acontecer uma vez que o concurso vestibular nessas instituições, dependendo do curso, tem uma concorrência muito alta e cursos preparatórios não estão disponíveis, na maioria das vezes, para candidatos com esse perfil (BRASIL, 2011, p.23).

A chegada desses alunos na RFEPCT impulsiona discussões em torno de ações que possam garantir, não somente o ingresso, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, com base em propostas adequadas às necessidades desses alunos. Assim, são necessárias melhorias no processo didático-pedagógico, e a implantação da ação TEC NEP deve promover esses avanços. Nesse aspecto, o Censinho 2011 indicou:

Quanto a melhoria do processo didático- pedagógico a partir da implantação da Ação TEC NEP algumas instituições não identificaram nenhuma mudança com a implementação da Ação TEC NEP. No entanto, a maioria identificou mudanças tanto no que concerne a infra-estrutura quanto a formação de recursos humanos, além da proposta curricular das instituições. Dessa forma, pode-se inferir que, de uma forma geral, a Ação TEC NEP contribuiu para a melhoria do processo didático- pedagógico (BRASIL,2011, p.26).

O Censinho 2011 não apresenta dados que indiquem o número de instituições que não apresentaram mudanças com o TEC NEP para que, pudéssemos compará-las com essa maioria apresentada como fator de mudança para a melhoria do processo didático-pedagógico. Dessa forma, compreendemos que a falta de dados dificulta análises mais precisas sobre o processo de implementação do TEC NEP na RFEPCT pelo fato de impossibilitar o trabalho das informações de acordo com a realidade apresentada.

Outro fator significativo que chamou a nossa atenção diz respeito ao financiamento para a política norteadora do TEC NEP, no Documento Base, Versão III de 2009, sendo definido como:

Os recursos financeiros têm origem no orçamento da União, nos recursos do MEC, de parcerias interministeriais e, eventualmente, em acordos de cooperação com organismos internacionais. O financiamento será efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas nesta Ação (BRASIL, 2009, p.21).

No Relatório 2013, observamos que, entre as ações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), estavam:

- a) Disponibilizar recursos financeiros no PPA para reinício das atividades;
- b) Orientar a Rede Federal de Educação Tecnológica quanto a busca de recursos financeiros no MEC e em outros ministérios (captação de recursos, onde e como);
- c) Disponibilizar recursos financeiros para a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais (BRASIL, 2013, p.21).

Ao avaliarmos uma política, é de fundamental importância compreendermos o sistema de financiamento, já que ele se constitui em um dos eixos centrais e a sua destinação indica o valor que tal programa ocupa no debate referente à liberação de recursos. Nesse sentido, ratificamos o que diz Grabowski e Ribeiro (2010) que a Educação Profissional, na perspectiva de uma estratégia de desenvolvimento e de inclusão social, demanda uma política de financiamento sistemática, organizada e com recursos correspondentes à função a ela atribuída. Ainda segundo os autores:

os fundos públicos, o financiamento e o orçamento da educação são reveladores das prioridades que o capital induz o Estado a implementar e permitem refletirmos sobre a natureza, a finalidade e as prioridades estabelecidas pelos agentes de implementação de políticas e programas sociais e educativos (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p.278).

A falta de clareza relativa aos recursos e ao financiamento destinado ao TEC NEP indica a baixa relevância que esse Programa assume dentro da RFEPCT. Todavia, pela dimensão quantitativa de sua organização estrutural em todo o território Nacional por abranger todos os Campi da Rede Federal, isso se apresenta como uma contradição. Essa questão corrobora a necessidade de avaliar essa política e os seus impactos na qualidade da educação, nos níveis de escolaridade

atendidos, na qualidade e competência da força de trabalho para repensar as suas prioridades e como essa tem se materializado concretamente.

O TEC NEP, em sua implementação na RFEPCT, conforme análise de portarias, documentos e relatório, não vem apresentando coerência interna, pois suas bases conceituais, paradigmas orientadores, ações desenvolvidas além de contraditórias, caminham ainda no sentido do paradigma da integração embora alguns discursos remetam à institucionalização de uma política de inclusão. A ausência de um monitoramento e de uma avaliação consistente dos caminhos e contornos que o programa assumiu ao longo dos anos, possibilitou ações desarticuladas entre os diversos Institutos dentro da RFEPCT. Portanto, neste trabalho, faz-se necessária a análise de outras questões que estão no entorno do processo de implementação, tais como: de acesso, de permanência, de conclusão e inserção no mercado de trabalho que trataremos a seguir.

4.2 O ACESSO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA RFEPCT

A chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais demanda a preparação da instituição para recebê-los. Isso imprime, na RFEPCT, a necessidade de superação da negligência no atendimento à diversidade, à indiferença, às desigualdades de oportunidades, às ações discriminatórias e às barreiras impostas às pessoas com deficiências. O acesso desses alunos à Educação Profissional passa pela discussão de ações que sejam capazes de garantir, não somente o ingresso, mas também a permanência e a apropriação do conhecimento e a aprendizagem, com base em propostas adequadas às necessidades individuais.

Analisando as estratégias e as ações desenvolvidas pelo TEC NEP, observamos sérias lacunas nas questões relacionadas ao ingresso e ao acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais na RFEPCT. No Relatório das Ações Inclusivas do TEC NEP (2013), constatamos que:

A Ação TEC NEP tem contribuído para a construção de um novo Projeto Político Pedagógico acessível e mais democrático, juntamente com os gestores e profissionais da educação dentro da comunidade escolar, com institucionalização de cotas, bolsas permanência e o Atendimento Educacional Especializado(BRASIL, 2013, p.9).

Os dados do Censinho 2011 indicam o baixo percentual de instituições dentro da RFEPCT, que possuem reserva de vagas para o ingresso no exame de seleção: “a reserva de vagas para o ingresso no exame de seleção, acontece em apenas 23% das instituições. Nas demais, o processo seletivo é igual para todos os candidatos, não havendo distinção por deficiência, raça, etnia ou classe social” (BRASIL, 2011, p.23). Esse mecanismo, porém, por si só, não atende ao princípio da igualdade de oportunidade e assegura a igualdade de condições para o ingresso na RFEPCT mas não garante a permanência. Ademais, 77% dessas instituições não têm reserva de vagas. Os próprios gestores do programa, em suas análises sobre os números do Censinho (2011), revelaram:

No caso da reserva de vagas, poucas tem essa possibilidade o que torna o ingresso de estudantes com necessidades específicas uma possibilidade remota de acontecer uma vez que o concurso vestibular nessas instituições, dependendo do curso, tem uma concorrência muito alta e cursos preparatórios não estão disponíveis, na maioria das vezes, para candidatos com esse perfil. Será necessário uma atuação mais direta da Ação TEC NEP, caso tenha continuidade na SETEC, nesses *campi* para que a quebra de barreiras seja procedida sem falhas. Somente dessa forma haverá inclusão plena nas instituições federais de EPT (BRASIL, 2011, p.23).

Faz-se necessária a promoção de processos seletivos adaptados para o ingresso das pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional. A inclusão na RFEPCT deveria começar no ingresso desses estudantes aos diversos cursos ofertados na instituição, para que se atenda ao objetivo proposto pelo próprio TEC NEP.

No processo seletivo adaptado, são necessárias inúmeras adequações que precisam ser feitas, de acordo com a natureza específica de cada necessidade especial; entre as várias adaptações, enfatizamos: a) intérprete de Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa; b) flexibilização na correção das provas escritas; c) ampliação do tempo de realização das provas; d) salas especiais (que tenha fácil acesso); e) provas ampliadas (no tamanho); f) lupas; g) provas em *Braille*; h) Sorobã; i) máquina de datilografia comum ou *Perkins/Braille*; j) *Dos Vox* adaptado ao computador; k) adaptação de espaço físico, mobiliário e equipamentos; l) leitores; m) auxílio para transcrição das respostas (assistência de fiscal) (ALMEIDA; CASTRO, 2009, p.69).

Nesse sentido, compreendemos que a RFEPCT, tem, ainda, muitos desafios a enfrentar, visando promover a inclusão dentro de suas instituições, a começar pelo ingresso desses estudantes com a proposição de um processo seletivo adaptado e reserva de vagas para as pessoas com NEE.

Os documentos, analisados do TEC NEP, não apresentam números precisos acerca da inclusão na Educação Profissional; há uma falta de clareza nos documentos referentes aos processos seletivos. Os documentos norteadores do Programa precisam ser revistos e deverão incluir, nas suas ações, a possibilidade de melhores condições de ingresso aos candidatos às vagas na Educação Profissional. Urge, portanto, o desafio de um novo levantamento sobre as vias de acesso à RFEPCT para as pessoas com NEE.

4.3 AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA RFEPCT DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Aos alunos com necessidades educacionais especiais, que conseguem ingressar na RFEPCT, ela se propõe em escolas que devem estar preparadas para atender a esse público “promovendo condições para que os alunos possam ingressar, permanecer, sair com sucesso, promovendo acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, à comunicação e a informação” (BRASIL, 2013, p.9). Nesse sentido, a instituição oferece o apoio dos NAPNE que tem como “principal objetivo criar, em toda a instituição, a cultura da “educação para a convivência” e a aceitação da diversidade” (BRASIL, 2013, p.18), para a promoção de ações que possibilitem a permanência dos alunos na instituição mas, pelo que percebemos, nem todos os núcleos possuem essas condições.

Desde 2002, as instituições começaram o processo de implantação dos NAPNE. Esse Núcleo possui a responsabilidade de preparar a instituição para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, cuidando dos aspectos de acessibilidade e providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. Assim, o Núcleo possui, dentro da instituição, a função de articulador por ser o setor que liga os processos e as pessoas para a implementação do TEC NEP.

As ações relativas à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro da RFEPCT, devem ser analisadas considerando as barreiras

impostas a esses estudantes. Nesse sentido, abrindo espaços de reflexão sobre as barreiras- sejam arquitetônicas, atitudinais, ou, ainda, materiais- é uma forma de romper com o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos.

Acerca das barreiras, consideramos o que foi definido no Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso a informação” (BRASIL, 2004, p.3).

Ao buscarmos, nos documentos norteadores do TEC NEP, as soluções apresentadas para as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, em suas diversas naturezas: arquitetônica, comunicação, pedagógica e atitudinais, vimos que há urgência para a construção de espaços para reflexão sobre esses desafios ainda presentes nas instituições, já que essas barreiras continuam em quase toda a Rede.

As barreiras ainda se constituem em desafios que podem garantir ou não, a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Os dados do Censinho 2011 revelaram que, das 180 instituições estudadas, 48% têm banheiros adaptados, 22% possuem rampas com corrimãos, 20% têm rampas sem corrimãos, 15% têm elevador para cadeirante e menos de 1% tem identificação tátil (BRASIL,2011). As barreiras arquitetônicas negam aos alunos com deficiência o direito básico a sua locomoção e ao desenvolvimento de sua autonomia. Lima (2006, p.55) destaca que o “direito à educação (ter acesso à escola e à educação com qualidade, ter condições de igualdade de aprendizagem, ter respeitado seu tempo e modo de adquirir e manifestar conhecimentos e ser reconhecido no seu conhecimento manifesto ou adquirido)”.

Os percentuais, apresentados pelo Censinho 2011, concernentes às barreiras de comunicação, indicam, para a RFEPCT, a demanda por políticas que possam assegurar diferentes formas de comunicação, pois os dados apontam que 30% dos Institutos pesquisados têm o seu sítio da *internet* acessível (plenamente ou parcialmente) e 21% têm intérpretes/tradutores de LIBRAS (BRASIL,2011). Esses percentuais revelam a falta de cuidado em possibilitar aos estudantes com necessidades educacionais especiais a língua de comunicação social (Libras), o código de escrita acessível (Braille) ou uma comunicação em linguagem acessível, que deveriam ser utilizadas no contexto educacional com pessoas com deficiência mental, com síndromes e com dificuldade de comunicação ou cognição.

As barreiras educacionais em torno das questões pedagógicas, nos dados do Censinho 2011, revelam que 30% das instituições têm *softwares* leitores de tela, e, apenas 45% desenvolvem e adaptam material didático- pedagógico para os estudantes. Embora a estratégia 4 do documento aponte que o conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado- superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL,2009), não encontramos, no Censinho 2011 tampouco no Relatório 2013, indícios de ações desenvolvidas com foco na superação das dificuldades dos estudantes, com uma proposta de adaptação curricular e pedagógica. Essa ausência de preparo pedagógico da equipe dos NAPNE e de professores, para realização das adaptações necessárias foram apontadas por Melo et al (2006) como:

Na grande maioria das escolas brasileiras, uma das questões essenciais que se apresenta de maneira expressiva, e que já foi constatada por diversos estudos (BUENO,1999; GLAT,1995;2000; MAZZOTTA, 1994; GOFFREDO, 1992), diz respeito à falta de recursos humanos, especificamente de professores de classes regulares, preparados para lidar com o atendimento pedagógico de educandos com deficiência, em sala de aula regular (MELO; MARTINS; PIRES, 2006, p. 142).

Contudo, a política norteadora do TEC NEP tenta modificar esses indicadores, com a oferta de formação de recursos humanos especialmente voltados para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. Os dados do Censinho 2011 revelam que 44% das instituições oferecem processos formativos, com 22% como formação inicial e continuada, 1% técnico, 8% Pós-Graduação, 8% licenciatura e 1% bacharelado³⁹.

As temáticas mais comuns, para os cursos de formação, foram Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille e Educação Inclusiva (BRASIL, 2011). Embora ocorram em alguns Institutos processos formativos para formar os recursos humanos, esse ainda se constitui em um desafio a ser superado dentro da RFEPCT,

³⁹Os dados foram retirados do Censinho 2011, contudo os percentuais não batem. Considerando que 44% oferecem cursos formativos, a soma do detalhamento totaliza 40%.

com a proposição de uma política que contemple um processo formativo permanente e não, apenas, situações pontuais.

A constituição de uma escola inclusiva requer um olhar atento para a diversidade. “isto implica em novas formas de organização da prática pedagógica, dos processos curriculares e de avaliação. Recai, ainda, na formação e prática dos docentes porquanto exigir novos saberes e habilidades” (FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009, p.45).

Os resultados indicam a necessidade da ampliação de ações que sejam capazes de promover as condições para a permanência dos alunos que conseguem ingressar na Rede. As ações precisam ser estabelecidas em todos os aspectos: físicos com a melhoria dos espaços e ampliação da acessibilidade, comunicação com portais acessíveis e sinalização dos espaços dentro das instituições, ampliar a formação dos recursos humanos e promover mudanças no projeto político-pedagógico para que seja ofertada uma prática pedagógica, capaz de incluir e promover a formação humana integral de todos os alunos da Rede.

4.4 A CONCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O TEC NEP prevê, em seu objetivo, a formação profissional da pessoa com necessidades educacionais especiais, que tem, por objetivo, “a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da RFEPCT” (BRASIL, 2010, p.18). Esse objetivo é legitimado, em nossa sociedade brasileira, por atender aos anseios dos grupos sociais, que lutam pela inclusão social. A formação profissional possibilitaria, na perspectiva do TEC NEP, a entrada no mundo do trabalho das pessoas com NEE refletindo-se na superação da invisibilidade social, perpassando a luta pela cidadania que garantiria direitos básicos.

O trabalho, assumido nessa direção educacional, teria um papel crucial na vida social desses sujeitos, e a Educação Profissional, enquanto parcela da qualificação para o trabalho adquirida dentro do processo formativo, seria algo que vai além de ser um componente educativo, tornando-se, também, um direito de toda a população apta ao trabalho. Assim, tomamos como base a relação existente entre

educação e trabalho, apresentada por Saviani numa prerrogativa histórica que perpassa essa relação, quando sinaliza

que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.154).

Dessa forma, constatamos que o trabalho como ação humana apresenta um componente relevante para a atividade das pessoas, visto que se encontra relacionado à variedade de fatores políticos, sociais e econômicos, e as pessoas com necessidades educacionais especiais não podem ser afastadas dessa ação.

No ano de 1989, editou-se a Lei nº 7.853/1989, que definia uma “política nacional de integração para pessoa portadora de deficiência”. Essa lei e os termos utilizados refletem o paradigma que prevalecia no período para a Educação Especial brasileira. Segundo Sasaki (1997), ao ser proposta a integração do portador de deficiência, na escola regular, estava implícita a ideia de que deveria ocorrer a reabilitação individual para que, por méritos próprios e o mais próximo possível de um padrão de “normalidade”, essa pessoa pudesse ser integrada ou reintegrada nos sistemas gerais de educação, saúde e trabalho. A pessoa com necessidades educacionais especiais seria adaptada aos espaços não adaptados para ela.

Em face desse contexto, no início da década de 1990, a Lei nº 8.122/1990 estabeleceu sobre o “regime jurídico dos servidores públicos da União” a reserva de vagas em concursos públicos e a Lei nº 8.213/1991 define sobre “benefícios da Previdência Social” a reserva de cotas nas empresas privadas. Essas leis trazem, em seu bojo, um sentido de inclusão para o trabalho diferente da proposta de adaptação ao paradigma da integração.

Contudo, a Lei nº 8.122/1990 e a Lei nº 8.213/1991, conhecida como a Lei de Cotas, só foram consolidadas em 1999, com a edição do Decreto Federal nº 3.298/1999, em que tanto as vagas nos concursos públicos como as cotas no setor privado foram definitivamente regulamentadas. Isso garantia a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais já com formação profissional consolidada aos trabalhos nos serviços públicos. Moro destaca (2007, p.84) que

“aregulamentação demorou dez anos para vir a lume, numa demonstração de que os direitos dos deficientes foram, ao longo de tantos anos, relegados a um segundo plano”.

Embora a Lei nº 8.213/1991 oriente as empresas com mais de cem funcionários a reservar contagens de vagas, que variam de 2 a 5%, para contratação de pessoas com deficiências, o número dessas pessoas que, efetivamente, participa do mercado de trabalho ainda está muito distante do desejado. Inferimos que essa baixa demanda esteja vinculada à falta de conclusão da formação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tanaka e Manzini (2005) apontam que, na perspectiva dos empregadores, as dificuldades de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho ocorre em função de questões relacionadas aos próprios indivíduos com deficiência, aos órgãos que fazem a sua formação profissional, às empresas, e ao governo que não propiciam incentivos para contratação das pessoas com deficiências. Isso corrobora a inferência que fizemos no período anterior.

As questões levantadas por essas autoras revelam que, apenas, a existência da lei não será uma solução suficiente para permitir o acesso da pessoa com deficiência ao trabalho. Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre o processo formativo dessas pessoas dentro das instituições de ensino responsável por ele, para que possam ser analisados os obstáculos nesse caminho, para poder propor ações que atendam às suas necessidades específicas para o trabalho.

Essa distância existente entre o objetivo do Programa, as estratégias e as ações desenvolvidas dentro da RFEPCT refletem a dinâmica e a lógica do modelo capitalista, impregnado nas entrelinhas dos documentos norteadores do Programa, que foi planejado e posto em prática ainda no Governo de Fernando Henrique, lançado, para as políticas inclusivas, a responsabilidade para a superação da exclusão social e, em contrapartida, não garantem as condições básicas para o desenvolvimento das estratégias e ações, a exemplo da falta de financiamento para o TEC NEP o que inviabiliza a formação profissional com êxito das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em sentido oposto, faz-se emergente a necessidade de que as políticas inclusivas possam vislumbrar a superação da desigualdade social e educacional, entendendo que elas possuem origens bastante complexas, e que, para uma transformação, são necessárias mudanças sociais, econômicas e culturais

concretas, não apenas uma atenuação de situações que são motivadas pelo próprio capital e sua relação com o trabalho. Assim, os rumos e os contornos que a política educacional de perspectiva inclusiva, voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais, desenvolvidas na RFEPCT vem assumindo, acabam por revelar as contradições peculiares ao modelo capitalista.

A proposta do TEC NEP se propõe a garantir o acesso, a permanência, a conclusão com êxito dos alunos com deficiências que conseguem ingressar na RFEPCT e ainda assegurar a sua inserção no mundo do trabalho. Contudo, nas análises realizadas nos documentos e relatórios do Programa, não identificamos estratégias e ações sistematizadas, voltadas para a garantia do acesso, da permanência e da conclusão, ou seja, da concretização da formação profissional dessas pessoas.

Os Institutos não avançaram, ao longo dos anos do Programa, em propostas pedagógicas, que pudessem ser revertidas em um Projeto Político-Pedagógico com uma proposição de educação capaz de incluir esses alunos pelos inúmeros desafios constatados ao longo deste estudo. Compreendemos que a RFEPCT precisa avançar nas questões em torno do acesso, com processos seletivos adaptados, a contratação de intérpretes e profissionais especializados, para que se promovam as condições para um processo seletivo que garanta o acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais e que supere a histórica exclusão social; garantindo-lhes a necessária formação para o ingresso no mundo do trabalho.

Nas questões de permanência e conclusão, a RFEPCT precisa investir na garantia de escolas acessíveis e que sejam revertidas as barreiras arquitetônicas, de comunicação, pedagógica e atitudinal. Sobre isso, aponta Mazzotta (2003) que, apesar do avanço no processo de inclusão, na prática ainda existe uma grande parcela da população com deficiência que tem esse direito restrito ou negado devido a fatores, tais como: desigualdades sociais, práticas pedagógicas inadequadas, barreiras atitudinais e físicas.

Os resultados alcançados pelo TEC NEP e os seus benefícios diante dos custos de sua implementação são relevantes. Contudo, não existem informações sobre o financiamento e destinação de verbas para o programa estudado, tornando assim, uma Ação Política sem alicerce. A falta de recursos financeiros foi indicada como desafio por Anjos (2006), Costa (2011) e Waldemar (2012). Esse desafio representa um elemento central ao analisarmos o processo de implementação de

um programa ou política, por indicar, também, os direcionamentos da gestão dos recursos recebidos para a definição de prioridades e as ações que serão desenvolvidas. Na Educação Profissional o debate sobre financiamento remete a questões históricas, que envolvem o financiamento de programas e sistemas de Educação Profissional e tecnológica no Brasil:

Considerando que a discussão sobre financiamento da educação no Brasil exige necessariamente que se posicione sobre, no mínimo, três aspectos, “a necessidade de mais recursos financeiros para a educação, a política de vinculação de recursos e a política de fundos” (Arelaro e Gil, 2005, p.53), torna-se necessário discutir o financiamento da educação profissional a partir desse contexto e na lógica que organiza os fundos públicos para a área social (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p.278, grifo nosso).

Nesse sentido, consideramos necessário compreender a destinação de verba pública para a Educação Profissional e o repasse dessas verbas para os programas existentes dentro da RFEPCT, pois esse repasse ou a ausência dele indicam as prioridades que são estabelecidas. O programa TEC NEP, pelo fato de possuir uma baixa destinação de verbas, aponta um limite fundamental para o desenvolvimento de ações e os rumos que a política inclusiva vem tomando ao longo dos anos na implementação do TEC NEP na RFEPCT em cujo cerne responsivo se encontra a formação profissional dos sujeitos que nela ingressam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o objetivo consiste em apresentar uma análise reflexiva sobre o TEC NEP como política educacional inclusiva, visando compreender o processo de sua implantação na RFEPCT, cuja proposição final é mostrar os avanços, os limites e os desafios dessa política dentro da referida Rede. Nesse sentido, construímos, na primeira seção, um encadeamento de ideias acerca da história da Educação Profissional, associada à história da Educação Especial, em que buscamos compreender a relação histórica, econômica, política e social envolvida nas políticas voltadas para essas duas modalidades no contexto brasileiro. Nessa sessão, captamos a interconexão existente entre a Educação Profissional e a Educação Especial, que, desde a sua origem buscou garantir a subsistência, das pessoas com deficiências, dos órfãos, dos pobres e, posteriormente, dos filhos das classes trabalhadoras, com a garantia de meios para a inserção no trabalho, como atividade capaz de modificar o mundo e a própria pessoa.

A visão assistencialista voltada para a educação do povo com a oferta da Educação Profissional e a Educação Especial ficou evidenciada nos regulamentos e nas ações de alguns organismos públicos e privados e nas primeiras determinações das políticas públicas a partir do Império brasileiro.

Na história recente das duas modalidades de ensino, os anos de 1990 as colocou em destaque no contexto educacional brasileiro e, conseqüentemente, passou a despertar o interesse de novos pesquisadores. Os programas de Pós-Graduação passaram a se consolidar como espaço de pesquisa voltado para as temáticas relativas à Educação Profissional e à Educação Especial. Assim, na segundo seção, apresentamos as contribuições da produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação relacionada à nossa temática de estudo, em que captamos o contexto, as determinações voltadas para o TEC NEP, e a visão de diferentes pesquisadores sobre a política norteadora desse programa, sobre a Educação Especial e a Educação Profissional.

A política pública do TEC NEP, cujas ações são desenvolvidas pelo NAPNE, se mostrou como política pública de pressuposto inclusivo que não trata de maneira integrada a formação e as condições de trabalho. Dessa forma, as pesquisas sobre o TEC NEP revelaram a importância da implantação do NAPNE e apresentaram os limites da ação dessa política. Os pesquisadores apontam para a falta de um

direcionamento central para as ações dos NAPNE, o que acaba evidenciando os limites e desafios da política, vinculados a: recursos financeiros, espaço físico, pessoal, participação docente, formação continuada, falta de institucionalização da cultura da inclusão, resistência ao processo inclusivo, falta de sensibilização e falta de comprometimento institucional com o efetivo desenvolvimento das ações dessa política.

Os resultados obtidos nas pesquisas analisadas apontaram as suas contribuições para a produção do conhecimento na proposição de uma Educação Profissional Inclusiva. As pesquisas indicaram os caminhos que o TEC NEP vem assumindo dentro da RFEPCT, revelando os avanços, limites e desafios em seus resultados. Logo, ao avaliarmos essas contribuições, as atividades desenvolvidas e os elementos apontados pelos pesquisadores, devemos considerar os direcionamentos indicados para o aperfeiçoamento dessa política, uma vez que vários autores, ao final de seus trabalhos, apontam sugestões para a superação dos limites e desafios encontrados na realidade dos Institutos analisados.

Em face do exposto, compreendemos que o papel da Educação Profissional e da Educação Especial perpassam condicionantes políticos, sociais e econômicos. Assim, as políticas inclusivas e, entre elas, o TEC NEP são apresentadas com o intuito de assegurar resultados a favor do capital.

Na terceira seção, desenvolvemos uma avaliação sobre a implementação do TEC NEP, no período de 2000 a 2014. Nessa avaliação, constatamos um distanciamento entre as estratégias planejadas e as ações desenvolvidas ao longo dos anos da política dentro da RFEPCT. A política norteadora do TEC NEP, embora tenha sido criada para ser implementada em um ambiente educacional com capacidades físicas e acadêmicas já instaladas, enfrentou desafios que são englobados em três grandes grupos: infraestrutura física, profissionais envolvidos com a inclusão e questões atitudinais voltadas para a inclusão. A infraestrutura envolve a adaptação física e arquitetônica de ambientes como espaços coletivos, salas de aulas, laboratórios, entre outros. O desafio da formação profissional para a atuação com processos inclusivos, adaptações pedagógicas e curriculares é diverso. As questões atitudinais são expressas, implicitamente por meio de divergências políticas internas, com a falta de orientações e direcionamentos concretos para essa política. Na avaliação da implementação da política pública inclusiva por meio do TEC NEP, não identificamos, nos documentos analisados, um sistema de

financiamento, monitoramento e avaliação da política que fossem revertidos em novos direcionamentos.

Ao avaliarmos a implementação do TEC NEP, consideramos as dimensões e as implicações da política inclusiva avaliada. O processo de avaliação deve contemplar os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação e implementação dessa política inclusiva dentro da RFEPCT, visto que se encontra inserida no contexto das demais políticas inclusivas e da política global de um governo ou de um período histórico definido. Assim, o TEC NEP foi concebido, no final do século XX, e permeou dentro da RFEPCT mudanças na política institucional e mudanças no governo central brasileiro. Essas mudanças acabam influenciando os contornos que a política assume dentro da RFEPCT e reflete as prioridades na política interna desenvolvida dentro dos Institutos que indicam os caminhos no desenvolvimento de ações e a destinação de recursos financeiros para execução de ações previstas e ou necessárias para as demandas dos alunos beneficiários dessa política.

Observamos, neste estudo, que, além da carência de números mais precisos em torno da inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional, existe pouca clareza nos documentos referentes aos processos seletivos na RFEPCT quanto às condições de permanência e conclusão.

Sugerimos que a RFEPCT proceda à revisão desses documentos, mas, sobretudo, implementem ações no sentido de oportunizar melhores condições de ingresso aos candidatos às vagas da Educação Profissional ofertadas na RFEPCT. Destacamos, ainda, a necessidade de medidas relacionadas ao acesso e à permanência desses estudantes a uma Educação Profissional que seja capaz de garantir uma formação humana integral, instrumentalizando os alunos com deficiência a ingressar no mundo do trabalho.

No âmbito da avaliação da efetividade do TEC NEP, percebemos o que foi previsto para essa ação governamental e os resultados obtidos pelo programa. Ao final das nossas análises, observamos que, nos desdobramentos da política pública inclusiva implantada na RFEPCT, ocorreram inconsistências no próprio desenho da política. No percurso da sua implementação não identificamos momentos significativos visando otimizar o desempenho da ação governamental, empregada com essa política, os documentos oficiais do programa não apresentam dados do

número de alunos que tem acesso, que permanecem e concluem os estudos na RFEPECT.

Em virtude do que foi mencionado, a política inclusiva norteadora do TEC NEP precisa ser revista, avaliada e ser submetida a um novo desenho dentro da instituição, para que possa incluir ações claras com a participação das diferentes instituições e setores, com um sistema efetivo de financiamento. Para que o governo assuma, efetivamente, políticas inclusivas e não, apenas, divulgue que está promovendo a inclusão escolar, o movimento da política deve levar os professores e todos os envolvidos com a instituição a refletirem e aceitarem a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os alunos da Rede. O principal resultado deve ser a possibilidade de que os alunos com necessidades educacionais especiais, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente educacional, sendo aceitos e apoiados por seus pares e por todos os membros da escola.

Enfim, avaliamos que a implementação do TEC NEP, na RFEPECT, representou um avanço para o campo da Educação Especial articulada à Educação Profissional, quando os NAPNE passaram a assumir o papel de articuladores de ações voltadas para um direcionamento inclusivo. Embora a análise documental tenha indicado uma baixa efetivação das ações previstas para o TEC NEP, constatamos o desenvolvimento de ações exitosas em alguns dos institutos.

O contexto histórico, político e econômico de 2000 a 2014 sofreu fortes influências do modelo capitalista, em meio a uma crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia centrada no enriquecimento à base do monetarismo, impulsionando o desrespeito aos direitos humanos. Nesse sentido, compreendemos que o TEC NEP surge diante de movimentos sociais em favor da educação inclusiva como resultado de uma luta antiga pela garantia dos direitos sociais com uma maior justiça social. A forma, porém, como é conduzido, com pouca estruturação, avaliação, acompanhamento e financiamento, passa a figurar, apenas, como uma concessão do Estado capitalista.

As análises realizadas indicam que a estruturação da política inclusiva norteadora do TEC NEP atende aos ideais capitalistas e não alcançam resultados que modifiquem, de fato, a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional. A política, apenas, ameniza as disparidades vivenciadas – quando isso acontece.

Desse modo, faz-se necessário repensar o direcionamento dessa política para que, efetivamente, aponte para novos rumos educacionais, já que é grande o desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios para todos, independente de possuírem alguma necessidade educacional especial (deficiência ou superdotação). A escola verdadeiramente inclusiva deve estar preparada para a diversidade de seus alunos.

Esta dissertação buscou contribuir para as discussões em torno da garantia do direito constitucional à educação e ao trabalho, bem como para uma revisão das ações do TEC NEP, pelo fato de apontar os limites e desafios, presentes em sua implementação.

No campo das pesquisas acadêmicas, o presente estudo, provavelmente, despertará a curiosidade de novos pesquisadores ao lançar diferentes olhares para a relevante relação entre a Educação Profissional e a Educação Especial, ampliando assim, a visibilidade pertinente às ações desenvolvidas pelos NAPNE.

Por último, este trabalho poderá possibilitar aos participantes dos NAPNE e gestores das instituições caminhos para outras reflexões em torno das ações e das continuidades por novos caminhos possíveis para a superação de antigos desafios que envolvem a histórica relação da educação com o trabalho das pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. S. Educação para todos: interfaces a partir da construção coletiva do projeto político- pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Para além da Educação Especial: avanços e desafios de uma educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S. F. As instituições de Ensino Superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.
- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- AMABILE, A. E. N. Política Pública. In: CASTRO, C. L. F. ; GONTIJO, C. R. B.; ANABILE, E. N. (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- ARAÚJO, C. M. A Prática docente inclusiva- o papel da escola na produção de saberes voltados ao aluno com deficiência. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 4., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: [s.n.], 2009.
- ARCOVERDE, A. C. B. Como avaliar impactos. In: ARCOVERDE, A. C. B. (org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa em serviço social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- AZEVEDO, G. M. E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre Políticas Públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.6,p.27-35,jan./jun. 2010. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 jul. 2014.
- BATISTA, K. da S. C. Direitos Sociais. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, C. R. B. ; ANABILE, E. de N. (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTOIGNA, V. **A Educação Profissional no Brasil: a questão do dualismo ainda permanece?** 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo, 2009.

BETTIN, S. A. C. **Política Educacional de Educação Inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio Grandense/ Campus Pelotas**. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BEZ, A. S. **Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense- Campus Sombrio**. 2011. 88f. Dissertação(Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica,2011.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORBA, D. S.; VAN DER LAAN, R. H.; CHINI, B. R. Palavras-chave: convergências e diferenciações entre a linguagem natural e a terminologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 2, p. 26-36, 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1341>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos de Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Constituição da República dos Estados Unidos de Brasil, de 10 de novembro de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto- lei 4.073 de 30 de Janeiro de 1942a. Lei Orgânica do ensino industrial. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto- lei 4.048 de 22 de Janeiro de 1942b. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1960. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan.2015.

_____. _____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em : 15 jan. 2015.

_____. _____. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 jan 2015.

_____. _____. Decreto n 6.949 de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 16 Jan. 2015.

_____. _____. Lei nº 8.112, de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União, das autarquias e das funções públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 abr. 1991.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. _____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000a.

_____. _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. p. 1.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União nº 38**, de 26 de fev. de 2010c. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2225.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro 1909. Crea nas capitães dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP**: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2000b.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 3 jul. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante- Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 2006.

_____. _____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008c.

_____. _____. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante- Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Documento Base Versão III**. Brasília, 2009.

_____. _____. **Ação TEC NEP**: humanizando a educação profissional e tecnológica. Brasília: [s.n.], 2010a.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2010b.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União nº 38**, de 26 de fev. de 2010c. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2225.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília: MEC, 2011.

_____. _____. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: relatório das ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 – Ação TECNEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/Setec. Brasília: [s.n.], 2013.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 42.728 de 03 de Dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto427283-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação de Cegos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. 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. Brasília, DF, 20 ago. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-junho-2008-577811-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

CARLOU, A. **Inclusão na Educação Profissional**: visão dos gestores do IFRJ. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual**: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará- Campus Belém de 2009 a 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

COPETTI, G. L. Prefácio. 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.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE)**: ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CUNHA, L. A. **O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005c.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000d.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, p.11-32, jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> Acesso em: 26 jan. 2015.

DENARI, F. E. Universo e destinação de adultos com deficiência mental: respostas institucionais e seus direitos de cidadania. In: MARTINS, L.A.R. et al (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupual**: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades específicas. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba/Instituto Federal de Mato Grosso, João Pessoa, 2014.

FERNANDES, M. L. C. N.; MAGALHÃES, R. C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação Docente para processos de Educação inclusiva: descortinando concepções. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FISCHER, J. Inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Para além da Educação Especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FRANÇA, R. L. O trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana: estado, educação e cidadania. In: LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

FRIGOTTO, Gaudencio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar F. (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, R. M. C. **A proposta de expansão da educação profissional**: uma questão de integração? [Sl.: s.n], 2001. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J.A.R. Reforma, legislação e financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artemed, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

GUGEL, Maria A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Brasília: Editora Letras Contemporâneas, 2005.

Imagem introdução. Disponível em: <http://radioalo.com.br/um-quebra-cabeca-infinito-orson-peter-carrara>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Imagem seção 1. Disponível em: <http://www.microbytejoinville.com.br/cursosonline/pedagogia/educacao-inclusiva>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Imagem seção 2. Disponível em: <http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/aee>. Acesso em: 20 ago. 2015

Imagem seção 3. Disponível em: <http://guiadeniteroi.com/niteroi-lanca-projetos-para-acessibilidade-no-municipio/>. Acesso em: 20 ago. 2015

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITZKE, R. B. **Profissionalização e educação especial**: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Porto Alegre, 2012.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais Inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, jun. 2008.

MACHADO, C. M. F. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola**: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista-MG.2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

MACHADO, M.M. Avaliação da produção das pesquisas sobre o proeja: impactos da implementação do programa. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção do Conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Docência no contexto da Escola Inclusiva. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Para além da educação especial**: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARGON, S. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola**: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)- Campus Santa Teresa. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L.A.R. et al. (org.).**Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. Movimento: Revista de Educação, Niterói, n.7, p. 1-18, maio 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. et al. Ação TecNep: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina.

Anais eletrônico Londrina: UEL, 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

- MELO, F. R. L.V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L.A.R. et al (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MENDES, G.S.C.V.; SORDI, M.R.L. Metodologia de Avaliação de Implementação de Programas e Políticas Públicas. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, n.30, p.93-111. jan./abr.2013.
- MORAES, C. S. V. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: uma perspectiva Histórica. In: VIDAL, D. G. ; HILDORF, M. L. S. (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 169-204.
- MORO, Luís C. A proteção trabalhista ao portador de deficiência física e as questões jurídicas decorrentes. **Revista do Advogado**, São Paulo, n.95, p. 74-91, dez. 2007.
- MOTA, R.M.S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais**: possibilidade de inclusão. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MOURA, K. C. B. A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Recife. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013a.
- MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela Hegemonia do Neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a Educação. In: MOURA, D.H.. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013b.
- _____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- NASCIMENTO, F. C.; MARTINS, I. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, A. A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place**: revista científica internacional, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.
- 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.

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.

NOBREGA, C. E. F. S. M. **O processo de seleção de alunos para o Ensino Agrícola como Política de Inclusão**: uma análise da experiência do Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

OLIVEIRA, R. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, V. V. **Narrativas de alunos e profissionais sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma Instituição Federal de ensino**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

OLIVEIRA, R. Por uma Educação Profissional Democrática e Emancipatória. In: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, ensino médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Ifets. **Revista RETTA**(PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PEREIRA, U.A.; FRANÇA, M. Políticas de Educação Profissional e de ensino médio no Brasil (1998-2008). In: CASTRO, A.M.D.A.; FRANÇA, M. **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

RECH, J.G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RODRIGUES, A. S. **A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais**: concepções docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Salinas. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, E. C.; DIOGENES, E. M. N. (org.). **Avaliação de políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDUFAL, 2011.

RODRIGUES, A.G.F.; NASCIMENTO, J.M.; MEDEIROS NETA, O.M. de. Institucionalização e exigências para admissão e atuação docente na Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909- 1937). In: MOURA, D.H. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SAMPAIO, J. A. L. **Direitos fundamentais**: retórica e historicidade. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, n. 1, p. 7-17, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

SANTOS, J. A. Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E.M.T. et al (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, J. M, F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

_____. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, I. M. A. **Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência**. 2011a. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a.

SILVA, I. C. M. **A política de educação inclusiva no ensino técnico- profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. 2011b. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011b.

SILVA, R. H. R. A pesquisa em Educação Especial e inclusiva no contexto da pós-graduação em educação no Brasil: constituição, desafio e perspectivas. In: ORRÚ, S. E. (org.) **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

TANAKA, E.D. O.; MANZINI, E.J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p. 273- 294, maio/ago. 2005.

TOLDRÁ, Rose C. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado de trabalho. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.20, n.2, p.110-117, maio/ago. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo** 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.